

REFERENCIA: BALLESTER VILA, M^a G. y SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J.: "La dimensión pedagógica del enfoque de competencias en educación obligatoria", en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, Nº 26, 2011. (Enlace web: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos> - Consultada en fecha (dd-mm-aaaa))

LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DEL ENFOQUE DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN OBLIGATORIA

PEDAGOGICAL DIMENSION OF COMPETENCY-BASED APPROACH IN COMPULSORY EDUCATION

María Gracia Ballester Vila

Consultora de Formación en Didáctica y Planificación Educativa

José Sánchez Santamaría

Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca
Universidad de Castilla-La Mancha

Recibido: 29/08/2011

Aceptado: 14/12/2011

Resumen:

Uno de los principales retos del actual sistema educativo es contemplar la dimensión pedagógica del discurso de competencias. Sus implicaciones cuestionan el tipo de escuela: su por qué y su para qué, en una sociedad que apuesta por el conocimiento como base para el Bienestar Social. Por ello, en este artículo se muestran algunas cuestiones orientadas a guiar la construcción de un referente pedagógico para las competencias básicas, acorde con una educación de calidad que permita al alumnado un desarrollo competencial dentro de un contexto de equidad como sustento real del derecho universal a la educación.

Palabras clave: competencias básicas, desarrollo curricular, equidad en educación, sociedad del conocimiento, éxito educativo.

Abstract:

One of the main challenges of the current Educational System is to consider the educational dimension of the Competency-Based Education (CBE). Its implications question the type of school: its educational intentions, into a society that is committed to knowledge as basis for Social Welfare. Therefore, in this paper some questions about pedagogical dimension of key competency are posed, in line with a education that allows students to develop competencies in a context of equity as real support of the universal right to education.

Keywords: Key competencies, curriculum development, equity in education, knowledge society, educational success.

“El hecho es que la educación debe enfrentar nuevos y complejos desafíos en el marco de un contexto de significativa debilidad de nuestros paradigmas teóricos, técnicos y científicos. Pocas prácticas profesionales se deben desenvolver en el marco de teorías que tienen sobre los mismos fenómenos, explicaciones y aplicaciones tan contrapuestas como las que existen en educación”
Tedesco (2011, p. 33)

1. Introducción.

Las competencias básicas son un contenido central en el desarrollo de las políticas de educación y formación de la Unión Europea para los próximos años (EC, 2007). Esto se aprecia en uno de los cuatro objetivos de la Estrategia 20/20, que aboga por la idea de que incrementar la calidad de la educación significa que: todos de ciudadanos han de ser capaces de poder desarrollar las competencias básicas mediante la creación de contextos de aprendizaje atractivos y eficientes en todos los niveles educativos (EC, 2009). Así, las competencias básicas tienen como finalidad dotar al contexto europeo de un mínimo común en los aprendizajes, lo que implica una invitación a que los sistemas educativos europeos aúnen esfuerzos orientados a generar condiciones didácticas y organizativas que maximicen las oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos.

En el caso de España, con la aprobación de la LOE (2006) se abre el proceso de incorporación progresiva del enfoque de competencias en el sistema educativo, el cual representa una de las principales novedades de las reformas impulsadas en el marco de desarrollo y aplicación de la legislación actual. A su vez, esto significa un claro alineamiento de las políticas educativas nacionales con las aspiraciones de la Unión Europea por garantizar la cohesión social y el bienestar de todos ante los retos planteados por la sociedad del conocimiento (CEDEFOP, 2010). Bajo estas premisas, una escuela de calidad para todos será aquella que sea capaz de garantizar el desarrollo competencial de todo el alumnado a partir de una provisión de la respuesta educativa adaptativa y flexible, y en torno a un proyecto hecho propio, donde la autonomía debe jugar un papel destacado para hacer realidad la gestión y organización de un currículum integrador.

Por ello, en este trabajo se ponen en valor una serie de argumentos que contribuyan al debate sobre la construcción y consolidación de la dimensión pedagógica del discurso de competencias. En el sentido de que el discurso de competencias hace referencia a un “conjunto de narrativas (contextos) y prácticas educativas (textos) que, desde distintos ángulos y posiciones, establecen las posibilidades, limitaciones y tensiones del enfoque de competencias en educación” (Sánchez Santamaría, 2012). La intención es aportar algo de luz a una cuestión, cuanto menos, poco visible cuando se habla de competencias en educación infantil, primaria y secundaria obligatoria: su dimensión pedagógica. Todo ello, en el marco de las propuestas que abogan por una educación de calidad que, permita la consecución progresiva de las competencias básicas, en un contexto de equidad como sustento real del derecho universal a la educación.

Este objetivo se desarrolla en tres apartados, a saber: en primer lugar, se establece cómo el enfoque de competencias conlleva una nueva forma de re-pensar las intenciones educativas de la escuela; en segundo lugar, se presenta una caracterización del concepto de competencia básica; y, en tercer lugar, desde una lógica basada en la traducción del enfoque de competencias “a” y “desde” la práctica educativa del aula, se realiza un análisis con propuestas sobre sus implicaciones pedagógicas.

Antes de empezar con el desarrollo del contenido del artículo, conviene destacar que éste no centra la atención en cuestiones sobre cómo programar y evaluar por competencias (ver más en: Canals, 2008; Bolívar, 2008; Moya Otero, 2008; Ramírez García, 2009; Escamilla, 2009; Ballester Vila y Sánchez Santamaría, 2010a, 2010b, 2010c, 2012; Sánchez Santamaría y Ballester Vila, 2010; Sánchez Santamaría, 2010; Rodríguez Torres, 2010; Moya Otero y Luengo, 2011). Por lo que el lector tiene ante sí un artículo que, a pesar de no caracterizarse por ser práctico, si que toma como referentes de elaboración discursiva la práctica, derivada en parte de la participación de los dos autores en múltiples cursos de formación inicial y permanente del profesorado, así como en proyectos de investigación e innovación, y del intercambio con otros colegas nacionales y europeos. No obstante, cabe señalar que hablar de teoría y práctica es artificial, utilizado aquí solo a efectos de presentación de las ideas.

2. Las competencias básicas: una nueva forma de definir las intenciones educativas.

La relevancia de las competencias radica en que son indispensables para cualquier persona en el sentido de “poder sobrevivir, desarrollar todas sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones debidamente informadas y continuar aprendiendo” (UNESCO, 1990, p. 3). Pero, además, el enfoque de competencias nos lleva, al menos, a retomar tres cuestiones sustanciales sobre la educación (Sánchez Santamaría, 2011):

a) ¿Qué escuela para qué sociedad? Las competencias básicas pueden servirnos para la consolidación de una escuela comprensiva en la que se favorezca el máximo desarrollo de las capacidades de cada alumno, al menos, que se garantice que el alumno alcance unos saberes mínimos: máximo desarrollo de las capacidades de cada alumno, atendiendo a la diversidad y aseguramiento de la equidad educativa (LOE, 2006), superando la compensación de desigualdades (LOGSE, 1990), es decir, una educación que avance hacia el reconocimiento del “derecho genuino de aprender” (Darling-Hammond, 2001), en una sociedad que aspira a ser del conocimiento (Van Weert, 2005), y que en el caso europeo, tiene su referente en los procesos de convergencia de las políticas educativas en la nueva Estrategia de Educación y Formación, 2020.

b) ¿Qué docente para qué escuela? Desde este enfoque, el docente puede “enseñar reforzando la decisión de aprender, pero también estimulando el deseo de saber en el alumno” (Perrenoud, 2007, p.60), por lo que resulta de suma importancia su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los roles del profesor se renuevan al asumir funciones propias de quien guía, orienta y colabora en el proceso de aprendizaje, pero a su vez, las condiciones de enseñanza

conlleven nuevas oportunidades de aprendizaje para el profesorado: el profesor aprende haciendo, se ve expuesto a un contexto de demanda continua que exige de él estar abierto al entorno para incorporar tareas auténticas (Pérez Gómez, 2007). En este escenario de cambios, la formación permanente del profesorado en competencias resulta esencial para su actualización y desarrollo profesional, siendo un factor clave para la mejora educativa.

c) ¿Qué alumno para qué sociedad? Entre los retos omnipresentes en muchos de los discursos y reformas de los últimos años, sobresale el favorecer contextos y procesos educativos que permitan la formación de personas autónomas, capaces de tomar decisiones informadas que afecten a sus vidas y de participar, a través de la iniciativa individual, en la vida profesional, social y política (Eurydice, 2002).

Estas cuestiones configuran lo que podemos denominar como plano del discurso o de las intenciones. Este plano requiere de estrategias docentes basadas en la indagación, a la vez que una enseñanza orientada por la investigación-acción para el aprendizaje de las competencias a lo largo de la vida. Se conjuga con el plano de la práctica docente, el cual queda establecido por los siguientes componentes, a saber (Gordón et al., 2009) (figura 1):

a) Hay que apostar por una recuperación de la cultura pedagógica de los centros, dotando de cobertura real a la autonomía organizativa, bajo un proyecto común y compartido por la comunidad educativa (Bolívar, 2008). Esta es quizá una de las claves esenciales dentro del discurso de competencias.

b) Tenemos que revisar los actuales recursos y estrategias conceptuales, metodológicas y de evaluación porque la enseñanza y el aprendizaje en la escuela se centra en las competencias pero “pegadas” a un contenido y contexto (Sarramona, 2004; Teixidó, 2009), y teniendo en cuenta los rasgos evolutivos del alumnado (Coll, 2007).

c) Si entendemos que las competencias son básicas, estamos obligados a articular metodologías que garanticen la equidad educativa dentro del éxito para todos: al finalizar la etapa obligatoria todos los alumnos tienen que haberlas desarrollado en los términos que establece la legislación nacional y regional.

Figura 1. El enfoque de competencias básicas: entre el plano del discurso y el plano de la práctica docente.



Fuente: Elaboración propia, 2011.

Aunque con algunas debilidades, desde el marco normativo hasta las unidades didácticas de las programaciones docentes, es posible constatar sin mucha dificultad la presencia del enfoque de competencias, otra cuestión es el grado con el que dicho discurso empieza a tomar cuerpo en la práctica docente. Algunos ejemplos que nos informan de la actualidad y relevancia de las competencias son:

- a) En las leyes autonómicas de educación, las competencias básicas tienen un protagonismo muy importante, como es el caso de Andalucía, donde el artículo 38 se dedica a las competencias básicas de las enseñanzas obligatorias; Cantabria, en su artículo 9; Cataluña, a lo largo de todo el texto; y, Castilla-La Mancha, en el artículo 35, por ejemplo.
- b) Asimismo, las competencias básicas han centrado la atención de las evaluaciones de diagnóstico, de acuerdo a lo establecido en los artículos 21 y 29 de la LOE, sobre la obligatoriedad de realizar una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas del alumnado a la finalización del segundo ciclo de educación primaria y del segundo curso de educación secundaria obligatoria. En muchos casos esta evaluación se ha localizado en dos o tres competencias como la referida a la comunicación lingüística en lengua española, la matemática o la del conocimiento e la interacción con el mundo físico.
- c) Son muchos los procesos de diseño de materiales, formación y asesoramiento que en los últimos años se han puesto en marcha desde distintos dispositivos de la Administración educativa, principalmente regional, para dar respuesta a las demandas de la comunidad educativa, y en especial, del profesorado. Aunque la situación actual se puede caracterizar de confusa, dispersa, fragmentada y, en algunos casos, poco práctica, las medidas se vienen centrando básicamente en tres ámbitos: dimensión teórica: concepto, enfoques, teorías y recursos; dimensión del diseño: impacto en la práctica docente diaria; y, dimensión operativa y de evaluación: de la gestión y la organización.

3. Una caracterización de las competencias básicas.

Lejos de establecer una revisión sobre los distintos conceptos, modelos y enfoque sobre competencias (Coll, 2007; Gairín, 2011; Sánchez Santamaría, 2012), en el marco de lo dicho, se hace preciso realizar una aproximación conceptual a las competencias básicas, reconociendo su condición polisémica (Zabala y Arnau, 2007), ideológica (Sánchez Santamaría y Ballester Vila, 2010b), multidimensional (Jornet, González Such, Suárez y Perales, 2011) y compleja (Tobón, 2007); posiciones más críticas las caracterizan de confusas y de alto riesgo en educación (Román, 2005). Conscientes de estas limitaciones, a continuación se realiza un ejercicio de análisis basado en el desglose de los dos conceptos que las caracterizan, como criterio clarificador aunque no exhaustivo (figura 2):

- a) El concepto de “competencia”. Desde una perspectiva institucional, una competencia es la “combinación de conocimientos, habilidades y actitudes apropiadas al contexto” (EC, 2007), y por tanto, se trata de la combinación armónica y coherente entre distintos tipos de saberes: ser, saber, hacer y convivir (Delors, 1996). Pero, lo anterior cobra sentido si se tiene en cuenta que lo que el

alumno activa ante una competencia es como afirma Pérez Gómez (2007), citando a Schön (1987), el conocimiento práctico: en la acción, para la acción y sobre la acción, lo que nos permite superar otras de las críticas a las que se suele someter el discurso de competencias: la influencia conductista (Gimeno Sacristán, 2008).

b) El concepto de “básica”. Si a la competencia le unimos el adjetivo “básica”, nos referiremos a un determinado tipo de competencias, las cuales deben estar al alcance de todos los alumnos dentro del sistema educativo obligatorio. Esto refuerza la importancia del principio de equidad, no sólo como dimensión de entrada o producto, sino también de proceso. Además, desde el marco de competencias clave establecido por la Unión Europea basado en 8, y que ha sido recogido en la LOE, las comunidades autónomas tienen plena autonomía para introducir, junto a estos mínimos, aquellas competencias que por las características propias de su contexto sean necesarias. Esto es apreciable en las regiones que han aprobado su ley de educación. Al menos, existen cuatro criterios que nos permiten establecer si una competencia es básica o no, es decir, si supone un “mínimo” el cual deben adquirir todos los sujetos para ser ciudadanos (Moya Otero, 2008).

Figura 2. Definición del concepto de competencias básicas.



Fuente: Elaboración propia, Ballester Vila y Sánchez Santamaría, 2010a.

Una de las principales definiciones, de las muchas y variadas que podemos encontrar, considera que las competencias básicas son “lo que toda persona precisa para su realización y desarrollo personal, para una activa ciudadanía y para la inclusión social y el empleo” (EC, 2006, p.13). En nuestro caso se aboga por definirla como “conjunto de saberes que un alumno o un grupo de alumnos ponen en acción para dar respuestas pensadas, sentidas, efectivas y actualizadas a las demandas de un entorno complejo, cambiante y, en ocasiones, contradictorias, en el que se inscribe su vida, contemplando sus implicaciones sociales y éticas” (Ballester Vila y Sánchez Santamaría, 2010a, p.18). De tal modo que, el término competencia básica queda articulado en torno a un conjunto de saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales que pueden y deben ser alcanzadas a lo largo de la educación obligatoria por todo el alumnado y que resultan imprescindibles para garantizar el desarrollo personal y social

y la adecuación a las necesidades que presente su contexto, así como, para el ejercicio efectivo de sus derechos y deberes del ciudadano.

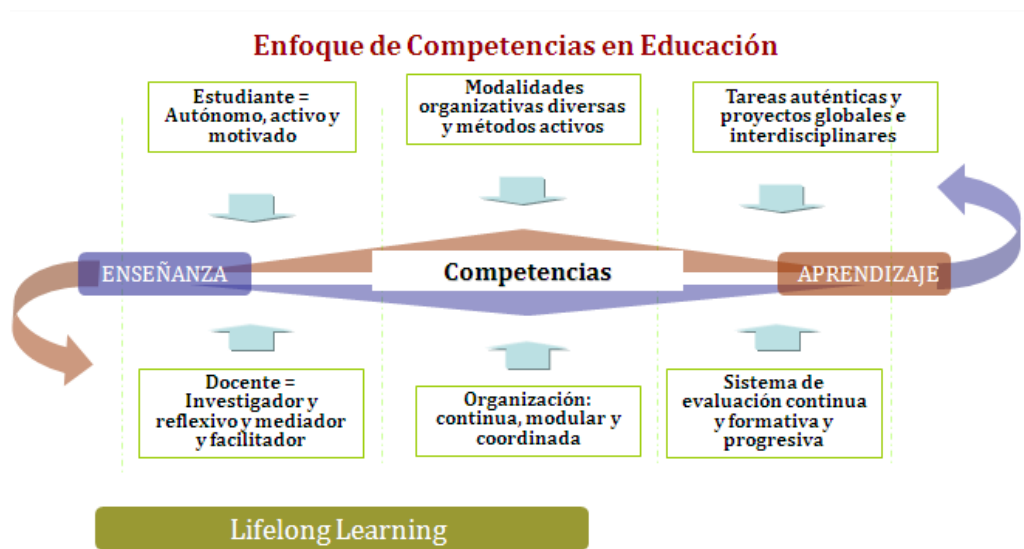
Las competencias básicas presentan diferencias entre sí, por lo que podemos distinguir tres tipos, a saber (Ramírez García, Lorenzo, Ruíz y Vázquez, 2011):

- a) Competencias instrumentales: Competencia en comunicación lingüística y competencia matemática.
- b) Competencias específicas: Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y competencia cultural y artística.
- c) Competencias transversales: Tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia para aprender a aprender y competencia en autonomía e iniciativa personal, o emocional en el caso de Castilla-La Mancha.

4. Implicaciones pedagógicas.

La dimensión pedagógica del enfoque de competencias es el conjunto de decisiones articuladas en torno a un modelo educativo basado en competencias básicas y que dotan de contexto y contenido a sus implicaciones pedagógicas: organizativas, curriculares y didácticas (figura 3). En nuestro caso, la propuesta que se presenta mantiene un claro lineamiento con Pérez Gómez (2007), sin olvidar las observaciones de Gimeno Sacristán (2008).

Figura 3. Un marco comprensivo-complejo: implicaciones pedagógicas del enfoque de competencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación obligatoria.



Fuente: Elaboración propia, 2011.

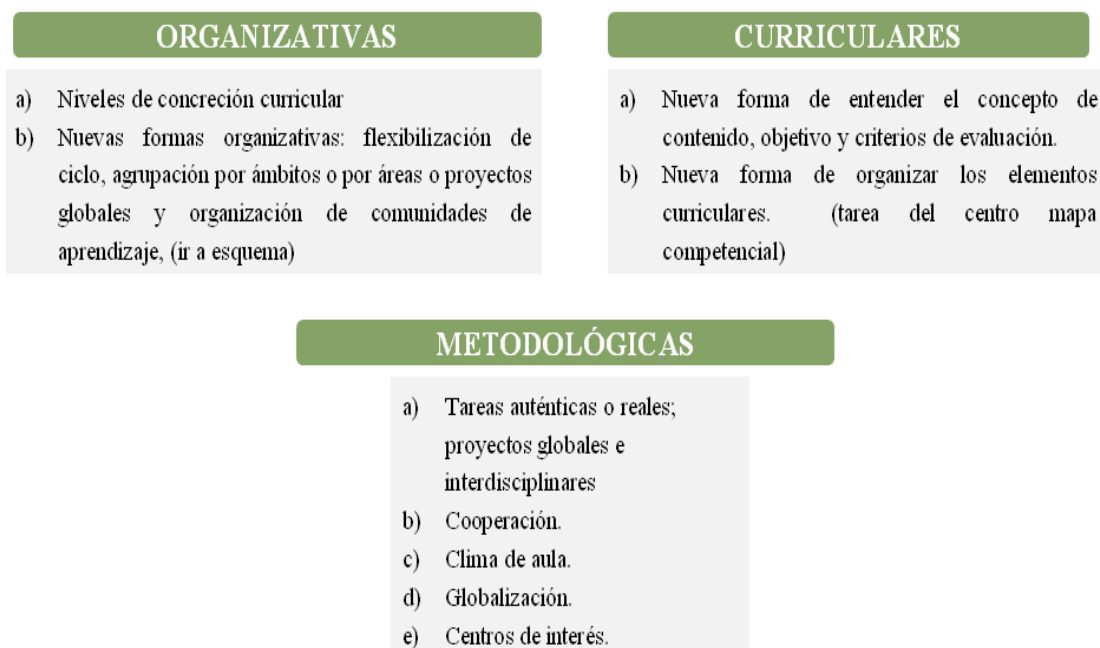
Una de las principales implicaciones del enfoque de competencias es que “el aprendizaje de las competencias exige espacios construidos en torno a contextos significativos más próximos a la vida cotidiana del alumnado” (Guarro, 2008, p. 37).

Aunque la tarea es compleja y no exenta de ciertos riesgos, el enfoque de competencias se traduce en la práctica docente diaria en que el propósito de la enseñanza sea (Moya Otero, 2008):

- a) Que el alumno aprenda a pensar, sea creativo, crítico y reflexivo; esto implica que en las clases se incluya el diálogo y la reflexión del docente como referente principal para el alumno.
- b) Que el alumno relacione los aprendizajes de un área/ámbito/materia y los transfiera a otras y situaciones de su vida cotidiana.
- c) Que sepan convivir ante opiniones diferentes, por lo que el docente tampoco puede restringir opiniones, sólo reconducir los diálogos.
- d) Se fomentará la autonomía del alumno pero proporcionando las herramientas necesarias para serlo.

Las implicaciones antes enunciadas de tipo didáctico y organizativo no sólo implican un cambio curricular sino un cambio en la forma de entender y elaborar el proyecto de centro y las programaciones y unidades didácticas docentes (figura 4).

Figura 4. Identificación de las principales implicaciones organizativas, curriculares y metodológicas de las competencias básicas en la educación obligatoria.



Fuente: Elaboración propia, 2011

4.1. Implicaciones metodológicas.

La metodología integra las decisiones orientadas a organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en las aulas. Establece, por tanto, la forma en la que vamos a establecer las relaciones entre el profesorado, entre el alumnado y los contenidos que vamos a enseñar. Las competencias básicas y su programación se configuran como el elemento organizador de los contenidos, objetivos y criterios de evaluación. Esto determina los principios pedagógicos bajo los que se desarrolla la

educación en el contexto europeo, y por tanto, desde el discurso de competencias básicas:

- a) El proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir de tareas auténticas o reales, dejando de lado, en la medida de lo posible, los contextos (material didáctico y espacios) artificiales.
- b) Estas tareas auténticas nos llevarán a desarrollar en el alumno un aprendizaje significativo, que parta de sus conocimientos previos y sea capaz de conectar con los contenidos nuevos a enseñar. En este sentido, se partirá de lo global a lo diferenciado y de la vivencia a la representación.
- c) Al hablar de tareas auténticas y significativas, el contexto o material de aprendizaje debe ser atractivo; permitir que el alumno establezca relaciones entre lo que se le enseña, lo que aprende y lo que ya sabe; a través de metas claras y definidas de manera explícita por el docente (dejando de lado las prácticas en las que los alumnos no saben aquello por lo que van a ser evaluados o aquello por lo que están aprendiendo) para que el alumnado sea cada vez más autónomo; y utilizando distintos códigos de comunicación y representación de manera que aquellos alumnos que lo necesiten obtengan del docente y del clima de aula suficiente flexibilidad para aprender.
- d) La interacción y el diálogo, por tanto, cobran gran importancia en el aprendizaje de las competencias básicas y se establece como modo de aprendizaje, el cooperativo.
- e) El clima del aula debe reducir las interferencias utilizando el tiempo y el espacio de manera flexible y obteniendo del docente un referente de aprendizaje. Así mismo, su organización debe permitir múltiples formas de trabajo y de enseñanza-aprendizaje, utilizando para algunos casos otros espacios más naturales, es por tanto, una organización flexible.
- f) El proceso de enseñanza-aprendizaje debe desarrollarse desde situaciones dirigidas y de modelado hasta situaciones que propicien la autonomía del alumnado.
- g) La evaluación debe ser continua y progresiva, es decir, no sólo debe tener en cuenta el resultado del alumno en cada unidad sino el proceso de logro o limitación del alumno en el proceso de aprendizaje.
- h) Las actividades que contemplen la transferencia de aprendizajes a la vida práctica deben ser evaluadas. Estas actividades son: salidas al exterior, talleres, proyectos.
- i) Las actividades deben reducir el número de adaptaciones curriculares, por tanto, deben atender a la individualidad del alumno, a los diferentes ritmos de adquisición de los contenidos, además, de los diferentes niveles posibles de adquisición.

El cambio más significativo, que se incluye ya en Europa y que introduce el discurso de competencias básicas es la utilización de tareas o actividades auténticas que conlleva una evaluación basada en evidencias de aprendizaje seleccionadas en base a

una construcción compleja y significativa de los desempeños y de un contexto real. Estas tareas deben contemplar al menos las siguientes características:

- a) El contexto (material didáctico y espacio) en el que se da la tarea no puede ser artificial; la actividad debe ser significativa; la actividad debe ser útil (tanto para la vida práctica como para los procesos operatorios del niño).
- b) La actividad debe partir de un objetivo de enseñanza-aprendizaje muy claro.
- c) La actividad no tiene porqué ser evaluada desde un punto de vista finalista (el alumno acaba la actividad y el docente evalúa) sino que puede formar parte de un proceso de aprendizaje más amplio o contenido más amplio y que evalúe el proceso por el cuál el alumno llega al resultado (evaluación progresiva).
- d) Es una actividad que plantea problemas o retos en el aprendizaje para el alumno, en el que el maestro o profesor se convierte en guía para que el alumno consiga llegar al resultado solo.
- e) Las tareas se plantean de manera global, son actividades más largas, que combinan el trabajo individual y cooperativo alumno-alumno y alumno-profesor, adoptando formas de talleres o multitareas.

En este sentido, estos cambios conllevan un cambio en la forma de entender los contenidos de área, tareas de aprendizaje, medidas organizativas y curriculares y criterios de evaluación de nuestras programaciones didácticas, que podemos concretar en (Pérez Gómez, 2007; Escamilla, 2008; Ballester Vila y Sánchez Santamaría, 2010a, 2010b):

- a) Respecto a los contenidos, priorizaremos aquellos que:
 - Deban ser abordados con un planteamiento orientado a la integración y globalización de los conocimientos y a su constante contextualización, en correspondencia con los problemas y situaciones reales. Transferibles y, por tanto, aplicables en muchas situaciones y contextos heterogéneos y cambiantes.
 - Sirvan al alumnado para entender la realidad y transformarla. Es decir, aquellos contenidos que tengan un valor “de uso”.
 - Sean multifuncionales, es decir, que contribuyan a desarrollar diferentes competencias. Aquellos contenidos relacionados con las matemáticas; la lectura, escritura y comprensión de textos escritos u orales; contenidos procedimentales que permitan al alumno ser consciente de cómo aprende; y contenidos relacionados con la regulación y control emocional y cívico.
- b) Respecto a las tareas de aprendizaje de estos contenidos, éstas deben dirigirse hacia:
 - La realización de tareas, entendidas no sólo como la respuesta a preguntas o actividades que contienen los libros de texto, sino enmarcadas en diferentes contextos de aprendizaje, vinculados con la realidad y con situaciones auténticas de aprendizaje. Caben entonces tareas de aprendizaje como el taller, los foros de Internet, las videoconferencias con otros centros escolares, agrupaciones mixtas, por conglomerado, etc.

- La resolución de problemas, es decir, la disposición y habilidad para enfrentarse y dar respuesta a una situación determinada mediante la organización y/o aplicación de una estrategia o secuencia operativa.
 - El fomento de la autonomía, entendida como la capacidad de realizar una tarea de forma independiente, llevándola a cabo desde el principio hasta el final, con el mínimo apoyo o ayuda posible. Esta capacidad de trabajar de forma autónoma ha de permitir, sin embargo, que el alumno/ a pueda ser asesorado por el profesorado en la realización de determinadas tareas.
 - El refuerzo de la capacidad de relación interpersonal. Por este término entendemos la disposición y habilidad para comunicarse con los otros con el trato adecuado y de manera satisfactoria.
 - La integración de los recursos multimedia y las TIC en la actividad diaria.
- c) Medidas organizativas y curriculares:
- En el caso de educación infantil y primaria. Organización flexible de ciclo: medida basada en la organización del Ciclo como estructura de planificación del currículo, unidad de aprendizaje para el alumnado y forma de trabajo en equipo del profesorado. Supone diseñar y desarrollar el currículo pensando en un gran grupo de alumnos de edades diferentes. Esto conlleva seleccionar y secuenciar los contenidos de las distintas áreas en un continuo, sin parcelaciones internas en función de las edades de los alumnos. El referente es la idea global del ciclo. Por ejemplo, pongamos el caso de que vosotros sois profesores de matemáticas de quinto-sexto de primaria, confeccionáis una programación para ambos cursos en esa asignatura; de manera que, los alumnos podrán realizar tareas compartidas pero con niveles de dificultad diferentes. En nuestro ejemplo, podemos concretar y pensar que uno de los contenidos matemáticos y de ciencias que queremos enseñar es la “magnitud masa”. Así que en un taller de cocina todos participarán del taller pero cada alumno, de acuerdo con sus capacidades y no por su edad, realizará unas tareas del taller de cocina, compartiendo y observando tareas con más dificultad que realizarán otros alumnos.
 - Agrupamiento flexible: modalidad organizativa cuyo objetivo es ser un medio educativo que, bajo la aplicación de diversas combinaciones de criterios, reestructura el grupo/clase de referencia, adscribiendo los alumnos a diversos tipos de grupos, los cuales se configuran de forma flexible en función de las necesidades educativas de sus componentes y de su evolución en el tiempo. Por ejemplo, estáis en un centro en el que hay dos grupos por curso o tenéis un aula agrupada con alumnos de diferentes edades y de diferentes cursos; lo que se intenta es evaluar las capacidades, destrezas y gustos y en función de ellas agrupar a los alumnos en una misma aula de manera que las tareas son diferentes. En nuestro caso se podría concretar, en la elaboración de un periódico en el área de Lengua, habrá alumnos a los que se les da muy bien la escritura de redacciones y creamos un grupo de redacción, otros se les da bien el resumen, otros la investigación o la búsqueda de información, etc. Por otro lado, con el objetivo de que a los que

no les gusta la redacción aprendan a realizar redacciones, resúmenes o búsquedas el docente incluirá tareas de introducción a estas destrezas.

- Programación por ámbitos: se propone una programación integrada o global, basado en el modelo de interdisciplinariedad que propone la organización de los contenidos insertándolos en un marco más amplio que permita una interpretación y significatividad superior a la que ofrece una sola disciplina. Por ejemplo, integramos las matemáticas, las ciencias sociales, las ciencias naturales en un ámbito y lo llevamos a la práctica realizando un proyecto del agua dulce en nuestra población. De manera que necesitaremos las matemáticas para las medidas sobre agua consumida, las ciencias sociales para los usos socio-económicos del agua y utilizaremos las ciencias naturales para explicar las especies, contaminación, entre otros.

- Grupos cooperativos: propuesta que facilita que los alumnos de un grupo-clase heterogéneo, puedan aprender de forma más significativa, en la medida en que pone el énfasis en la enseñanza de las estrategias de aprendizaje que han de dominar los alumnos para ser cada vez más autónomos, y en los procesos motivacionales y afectivos que contribuyen a generar en ellos una autoestima positiva.

No se debe confundir con el trabajo en grupo (delimitado por las funciones y roles de los integrantes del grupo o equipo) sino que se refiere a que el grupo de cooperación se establezca para la autosuperación (el éxito del grupo es la suma del éxito individual de todos los integrantes); los alumnos deben compartir las estrategias de aprendizaje; conlleva la auto-evaluación individual durante el proceso de aprendizaje para corregir errores propios.

d) Respecto a los criterios de evaluación, los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas establecen que éstos deben ser referente fundamental para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas y de consecución de los objetivos (Ramírez García, Lorenzo, Ruíz y Vázquez, 2011):

- Los criterios de evaluación no son un elemento del currículo que pueda ser contemplado de manera aislada o, en todo caso, en relación exclusiva con el propio proceso evaluador y con aquello que tradicionalmente se entiende que hay que evaluar.

- No son tampoco el único referente de la evaluación ni pueden ser vistos independientemente del resto del currículo, en la medida que guardan estrecha relación tanto con las competencias básicas como con los objetivos.

- Pueden y deben jugar el papel de nexo de interrelación entre las competencias básicas que se definen, los objetivos que se persiguen y los contenidos que se han seleccionado, organizado y planificado.

- Pueden y deben ser para el profesorado otra puerta de acceso a procesos de reflexión sobre cómo los diferentes elementos curriculares interrelacionados o conexiones contribuyen al desarrollo de las competencias básicas por parte del alumnado.

- Es necesario que los criterios de evaluación, en la práctica, participen de la característica fundamental que se atribuye a los procesos de evaluación; es decir, su carácter formativo y progresivo.

4.2. Implicaciones curriculares.

Desde los elementos del currículum y su organización, las competencias básicas también suponen un cambio. No solo en la forma de entender los contenidos (contenidos útiles), los objetivos (metas a conseguir en un plazo flexible) o los criterios de evaluación (herramienta para comprobar el proceso de adquisición de la competencia); sino en la forma de organizar los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación.

En este sentido, las competencias básicas constituyen los saberes que el alumno tiene que adquirir, son un conjunto de habilidades y destrezas (saber hacer), capacidades cognitivas (saber pensar) y capacidades procedimentales (saber cómo). Las competencias ordenan y distribuyen los objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Los objetivos son las metas y la forma en la que queremos que el alumno aprenda y que vienen definidos en términos de capacidades. Los contenidos, entonces, se constituyen como las herramientas que nos permitirán conseguir esas competencias y capacidades a través de las cuáles hay que organizarlos. Los criterios de evaluación, por tanto, serán el medio que utilizamos para comprobar que esos saberes se han adquirido en la forma que se ha determinado. Así, la concreción de las competencias básicas desde el punto de vista curricular, implica que el profesorado sepa: a) ¿cuál es la finalidad del aprendizaje de cada competencia?; b) los elementos que forman las competencias, en tanto que se definen mediante dimensiones y criterios competenciales; y, c) ¿cómo elegimos esas dimensiones y criterios según el curso para el que programamos?

Las competencias, entonces, son los saberes totales a adquirir por el alumno, y que se definen por un conjunto de dimensiones y criterios competenciales. Cada competencia se conforma de tres, cuatro o cinco dimensiones y cada dimensión de unos criterios (estos criterios son tan específicos que permiten al docente trabajar directamente con ellos). Sin embargo, los decretos presentan estos criterios a través de una definición descriptiva de los elementos que conforman cada competencia y unos criterios de evaluación. Es importante, en este sentido, que los centros establezcan esos criterios y su distribución por cursos; desde nuestra propuesta ya incluimos las dimensiones y criterios mínimos para cada curso.

Cuando especificamos en dimensiones y en criterios podemos saber cuál es el nivel de dificultad para adquirir cada criterio, teniendo en cuenta el curso y el ciclo en el que se encuentra cada alumno. Estos niveles de dificultad permiten, también, programar para cada curso y distribuir de manera coherente el peso que se le da a cada competencia, para no trabajar una más que otra, pues todas son igual de importantes.

Otra aspecto importante es que, esos niveles de dificultad son acumulativos (según vamos subiendo de curso se trabajan todas hasta ese nivel de dificultad) y cíclicos (no podemos conseguir un nivel superior si no conseguimos los inferiores). Es decir, si un docente programa para tercero del segundo ciclo de Educación Infantil, tendrá en

cuenta tanto el nivel de dificultad tres como los anteriores. De manera que ayuda al alumno a transferir sus competencias a niveles de conocimiento más elevados. Si no se hace así, se corre el riesgo de "nombrar la competencia", y de caer en el error de trabajar cada dimensión en un curso o en una asignatura, el segundo error, el más realizado por los docentes.

4.3. Implicaciones organizativas.

En el marco de la autonomía pedagógica que se reconoce a los centros, la LOE establece que "los centros dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro" (art. 120.2). En este sentido, los centros a través de sus estructuras organizativas desarrollan las competencias básicas y los demás elementos curriculares desde diferentes niveles (Ballester Vila y Sánchez Santamaría, 2010a, 2010b; Sánchez Santamaría, 2012):

- a) Los órganos colegiados de gobierno: planificarán, coordinarán e informarán sobre los aspectos educativos del centro.
- b) Los órganos de participación (AMPA): colaborarán y participarán, en el marco del proyecto educativo y según la LOE, en la planificación, desarrollo y evaluación de la actividad educativa y en la gestión y control del centro.
- c) Los órganos de coordinación docente: son los que están directamente implicados en el desarrollo de las competencias básicas; así:
 - La tutoría contribuirá a la personalización e individualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las tareas de mediación.
 - El equipo docente tratará cuestiones vinculadas con la evaluación de los alumnos, aplicación de los principios y criterios establecidos en el Proyecto Educativo.
 - El equipo de ciclo elaborará, desarrollará y evaluará las programaciones didácticas y su funcionamiento.
 - El equipo de orientación y apoyo orientará al profesorado en el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje significativos e individualizados, así como en la evaluación de los aprendizajes.
 - La Comisión de Coordinación Pedagógica impulsará la coordinación de las distintas actuaciones educativas.
 - Los equipos de actividades extracurriculares coordinarán, ejecutarán y realizarán el seguimiento del programa de actividades extracurriculares que partirá de las necesidades específicas del alumnado.
 - Otros equipos, encargados de elaborar, desarrollar y evaluar programas, talleres y actividades educativas en el centro que conduzcan al desarrollo de aquellas competencias transversales, en modo de proyectos, talleres y asesoramiento al aula.

A modo de conclusión.

El enfoque de competencias básicas, en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, requiere apostar por centros escolares con un compromiso renovado en el ejercicio de su autonomía, orientando sus esfuerzos al desarrollo de la adquisición competencial del alumnado, prestando especial atención a los alumnos en situación de riesgo de obtener bajos resultados, así como desarrollando métodos de enseñanza y evaluación que permitan el abordaje de las competencias básicas, y avanzando en un aprendizaje progresivo y conectado a un entorno amparado en valores profesionales y de ciudadanía. El éxito educativo sólo cabe si una escuela es eficaz y equitativa, es decir, si es capaz de garantizar el desarrollo competencial de todo el alumnado a partir de una provisión de la respuesta educativa adaptativa y flexible, y en torno a un proyecto hecho propio, donde la autonomía debe jugar un papel destacado para hacer realidad la gestión y organización de un currículum integrador.

Por tanto, podemos establecer dos motivos que fundamentan la necesidad de introducir una educación basada en competencias en la escuela, a saber: por una parte, la consolidación de una escuela comprensiva: máximo desarrollo de las capacidades de cada alumno, atendiendo a la diversidad y aseguramiento de la equidad educativo; y, por otra, favorecer contextos y procesos educativos que permitan la formación de personas autónomas, capaces de tomar decisiones informadas que afecten a sus vidas y de participar, a través de la iniciativa individual, en la vida profesional, social y política.

Reinventar y recuperar los espacios de colaboración escuela, centros de profesores y recursos, comunidad educativa y Universidad es esencial para hacer frente a estos retos. El experto deja paso a trabajo colaborativo y cooperativo desde dentro y desde fuera de los centros. Esta tiene que ser una aspiración de la escuela en una sociedad que, en términos de Bauman (2007), es líquida, fugaz y se escapa entre nuestros dedos. En el marco de lo dicho, la formación permanente, bien a través de acciones puntuales como de formación en centros pero basadas en la indagación reflexiva, y los procesos combinados de investigación e innovación, de forma coordinada, colegiada y en colaboración con otras entidades educativas, como la Universidad, son ejes esenciales para abordar con ciertas garantías de éxito las demandas del enfoque de competencias básicas.

Referencias Bibliográficas.

BALLESTER VILA, M^a. G. y SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. (2010a). *Programar y evaluar por competencias en educación infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. (http://publicaciones.uclm.es/index.php?action=module&path_module=modules_EBook_index&id_ebook_category=13)

BALLESTER VILA, M^a. G. y SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. (2010b). *Programar y evaluar por competencias en educación primaria*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. (http://publicaciones.uclm.es/index.php?action=module&path_module=modules_EBook_index&id_ebook_category=13)

- BALLESTER VILA, M^a. G. y SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. (2010c). *Competencias básicas y currículo integrado: la estructura de tareas y el trabajo por proyectos*. Cartagena: CRP Cartagena.
- BALLESTER VILA, M^a. G. y SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. (en prensa, 2012). *Programar y evaluar por competencias en educación secundaria obligatoria*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- BAUMAN, Z. (2007). *Retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- BOLÍVAR, A. (coord.) (2008) *¿Se pueden evaluar las competencias básicas? Competencias Básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía*, 5, pp. 1-8. (<http://jcanamares.wordpress.com/>)
- CANALS, R. (2008). Un currículum per a l'adquisició de competències. De l'aula al món i del món a l'aula. *Perspectiva Escolar*, 321, 74-85.
- CEDEFOP (2010). *Mejorar las competencias renovando la enseñanza y la dirección de centros docentes*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- COLL, C. (2007). *Las competencias básicas en educación*. Madrid: Alianza.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Francia: UNESCO.
- EC (2006). *Efficiency and equity in European education and training systems. Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament*. Brussels. (http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11095_en.htm)
- EC (2007). *Key competences for lifelong learning. European reference framework. Official Journal of the European Union on 30 December 2006/L394*. (http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf)
- EC (2009). *Key competences for a changing world. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:EN:PDF>)
- ESCAMILLA, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- ESCAMILLA, A. (2009). *Las competencias en la programación del aula. Infantil y Primaria (3 – 12 años)*. Barcelona. Graó.
- EURYDICE (2002). *Key Competencies: a developing concept in general compulsory education. Series: Survey (Vol. 5)*. Bruselas: Unidat Europea de Eurydice. (<http://books.google.es/books?id=xIQ-2z8ZvUEC&printsec=frontcover&hl=ca>)
- GAIRÍN, J. (2011). La formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (1), 93-108.

GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.) (2008). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

GORDON, J., et al. (2009). *Key competences in Europe: opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. Warsaw-Poland: CASE.

GUARRO, A. (2008). Competencias básicas: currículum integrado y aprendizaje cooperativo. *Investigación en la escuela*, 66, 29-42.

JORNET, J.M., GONZÁLEZ, J., SUÁREZ, J., y PERALES, M^a.J. (2011). Diseños de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (1), 125-145.

Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación (DOGC nº. 5422 de 16 de julio de 2009) (http://www.gencat.cat/educacio/lleieducacio/lleieducacio_cs.pdf)

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA nº. 252 de 26 de diciembre 2010)

(<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/290108 Ley Educacion Andalucia/LEA>)

Ley 7/2010 de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha (DOCLM nº, 144 de 28 de julio de 2010) (http://docm.iccm.es/portaldocm/descargarArchivo.do?ruta=2010/07/28/pdf/2010_1_2570.pdf&tipo=rutaDocm)

Ley de Cantabria 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria (BOC nº. 251 de 30 de diciembre de 2008). (http://www.educantabria.es/normativa_y_legislacion_general/normativageneral/ley-de-educacion-de-cantabria)

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE nº. 238 de 4 de octubre de 1990). (<http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº. 106 de 4 de mayo de 2006). (http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899)

MOYA OTERO, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y desarrollo del currículum. *Revista Currículum*, 21, 57-78.

MOYA OTERO, J. y LUENGO, F. (coords.) (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Editorial Graó.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Cuadernos de Educación. Cantabria: Gobierno de Cantabria.

PERRENOUD, P. (2007). *10 nuevas competencias para enseñar* (5ª edición). Barcelona: Editorial Graó.

RAMÍREZ GARCÍA, A. (2009). La inclusión de las competencias básicas en la programación didáctica, en V. MARÍN DÍAZ (coord.), *Las TIC y el desarrollo de las competencias básicas: una respuesta para educación primaria* (pp. 15-38). Madrid: Ministerio de Administraciones Públicas.

RAMÍREZ GARCÍA, A., LORENZO, E., RUÍZ, J.R., y VÁZQUEZ, P. (2011). La Evaluación de las competencias básicas. Última fase del proceso de operativización. *ED.UCO: revista de investigación educativa*, 5, 75-98.

RODRÍGUEZ TORRES, J. (2010). De las programaciones didácticas a la unidad didáctica: incorporación de competencias básicas y la concreción de tareas. *Revista de Docencia e Investigación*, 20, 245-270.

ROMÁN, M. (2005). *Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula*. Madrid: EOS.

SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 79-96 (<http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>)

SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. (2011). Sentido y función del enfoque de competencias. *Revista Digital de Sociedad de la Información*, 25, 1-10. (<http://www.sociedadelainformacion.com/25/competencias.pdf>)

SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. (en revisión, 2012). Del concepto a las estructuras: Implicaciones organizativas del enfoque de competencias en educación. *Bordón. Revista de Pedagogía*.

SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. y BALLESTER VILA, M^a. G. (2010). *Trabajar la sostenibilidad del agua en la escuela a través de la investigación activa*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. (http://publicaciones.uclm.es/index.php?action=module&path_module=modules_EBook_index&id_ebook_category=13)

SARRAMONA, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC Educación.

SCHÖN, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid. Paidós.

TEDESCO, J.C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 31-47.

TEIXIDÓ, J. (2009). *Programar por competencias*. (<http://www.joanteixido.org/esp/CB.php>)

TOBÓN, S. (2007). El enfoque de competencias y el diseño curricular. *Acción Pedagógica*, 16, 14-28.

UNESO (1990). *World Declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs. Working documents*. New York: WCEFA. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086289eb.pdf>)

VAN WEERT, T. J. (Ed.) (2005). *Education and the Knowledge Society*. New York: Kluwer Academic Publishers – IFIP.

ZABALZA, A. y ARNAU, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas claves*. Barcelona. Graó.