

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
Procesos y contextos educativos

Sesión 6. Primer y segundo niveles de concreción curricular: el currículo básico y el proyecto educativo.

- 6.1. Aspectos básicos del currículo de las enseñanzas mínimas en la Educación secundaria obligatoria
- 6.2. El desarrollo del currículo en Andalucía
- 6.3. Segundo nivel de concreción curricular
- 6.4. El proyecto educativo y otros documentos de planificación de los centros educativos
- 6.5. La transición entre modelos documentales

6.1. Aspectos básicos del currículo como enseñanzas mínimas en la Educación secundaria obligatoria

La programación escolar del estado o currículo básico en España (*aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas*, en la nueva terminología LOE), es competencia de cada comunidad autónoma, pues las comunidades autónomas tienen competencias plenas en materia educativa. Ahora bien, a las Cortes Generales y a la administración central les corresponde realizar la necesaria armonización administrativa que garantice una estructura común del sistema educativo en todo el estado, un mínimo común de programación escolar que facilite la movilidad de los ciudadanos españoles, su escolarización y fácil adaptación en centros de distintas comunidades y la homogeneidad de criterios para la expedición de títulos oficiales de escolaridad.

Este proceso de armonización se realiza mediante la legislación de leyes orgánicas (LODE -en vigor-, LOGSE, LOPEG, LOCFP -en vigor-, LOCE, LOE -en vigor-) de obligado cumplimiento para las comunidades autónomas, mediante una norma común de enseñanzas mínimas (decretos de enseñanza mínimas), y mediante la publicación de documentos orientativos.

Unas Leyes Orgánicas (LOCFP, LOE) dotan de estructura uniforme al sistema: objetivos generales, etapas educativas y títulos finales; otras leyes orgánicas (LODE) establecen los principios generales de la educación; (todas ellas fueron presentadas en temas anteriores).

Las enseñanzas mínimas del conjunto del estado se recogen en diversos reales decretos de carácter básico aprobados tras la promulgación de la LOE. En ellos se enumeran objetivos, competencias básicas en su caso, contenidos y criterios de evaluación para cada una de materias de la educación secundaria. Se entiende que estas enseñanzas mínimas comunes sólo ocupan el 65% del tiempo escolar en aquellas comunidades sin lengua oficial propia y el 55% en aquellas que sí tienen otra lengua oficial además del español. Son las comunidades autónomas las que han de recoger y completar estas enseñanzas en sus currículos básicos.

Recuérdese que la ley orgánica en vigor es la LOE (véase en temas anteriores su efecto derogatorio o modificador de las leyes citadas anteriormente), pero que aún no se

ha completado el calendario de implantación, por lo que el currículo que se está impartiendo actualmente para el segundo curso de Bachillerato, por ejemplo, es el derivado de la LOGSE, que citamos en párrafos anteriores.

Los Aspectos básicos del currículo de las enseñanzas mínimas, han venido siendo desarrollados en distintos reales decretos y posteriormente desarrollados por las comunidades autónomas.

La estructura del diseño es la siguiente:

- (a) *Objetivos generales de etapa.* Se proponen los objetivos generales de la ESO que luego son elevados a rango de ley en la LOGSE. Los objetivos generales de la ESO marcan el nivel mínimo necesario para que un alumno alcance el título de graduado en educación secundaria obligatoria.

Competencias básicas. Como desarrollo de la LOE, también se incluyen como anexo las ocho competencias básicas de la etapa, derivadas de la recomendación de la Unión Europea en este sentido. Como anexo incluimos aquí un documento sobre competencias básicas.

Materias. No se corresponde con la disciplina y puede abarcar distintas disciplinas científicas que están en profunda relación. Agrupar el conocimiento disponible en áreas y no en disciplinas asegura el aprendizaje global del alumno. Se establecen las materias que los alumnos estudiarán en la etapa. Son obligatorias, opcionales y optativas. Se establece, así, un itinerario educativo único para todos los alumnos hasta los 16 años de edad, pero que se diversifica tanto por las medidas de atención a la diversidad, como por la existencias de *programas de diversificación curricular* para los cursos tercero y cuarto, así como con la optatividad y la opcionalidad -cerrada en itinerarios- para el cuarto curso. Los alumnos que no estén en condiciones de conseguir el título de graduado en educación secundaria obligatoria, podrán derivarse a partir de que hayan cursado segundo de ESO, a los nuevos a *programas de cualificación profesional inicial* (PCPI).

Objetivos generales de la materia y Competencia básicas. Se conciben como capacidades y competencias que el alumno habrá de lograr a lo largo de la etapa. Tienen carácter preparatorio para el logro de los objetivos generales de etapa, no un carácter finalista en sí mismos. Son valiosos por cuanto contribuyen al logro de los objetivos de etapa pero no son indispensables para el logro del título de graduado en ESO. No se establecen objetivos por años pues esa tarea se reserva a los centros en su espacio de toma de decisiones curriculares, a través del proyecto educativo.

Bloques y núcleos de contenidos. Aunque de facto se mantiene el concepto de contenido incluyendo los de carácter conceptual (conceptos, hechos, principios, datos), los carácter de procedimiento (procedimientos, técnicas, métodos, mecanismos de resolución de problemas, habilidades), y los actitudinales (valores, actitudes, hábitos, normas), desaparecen como elementos diferenciados. En función de la coherencia interna y de las posibilidades

didácticas de cada materia, se establecen bloques o núcleos de contenido. Cada bloque incluye contenidos conceptuales, de procedimiento y actitudinales, aunque no de forma diferenciada, secuenciados por cursos. El trabajo en los centros a realizar por los docentes, es contextualizar esta secuencia y darle coherencia con el proyecto educativo de cada centro.

Criterios de evaluación. Se plantean los criterios generales que permiten valorar la consecución por parte del alumno de los objetivos de aprendizaje propuestos y de las competencias básicas establecidas. Estos criterios han de ser concretados por los centros educativos, basándose en su autonomía pedagógica, y teniendo en cuenta las evaluaciones iniciales y las pruebas de diagnóstico.

El desarrollo normativo del currículo (ejemplo para la educación secundaria obligatoria)

Las enseñanzas mínimas de la ESO Andalucía (lo que la administración educativa ha venido a denominar “enseñanzas propias”), se articula en torno a una legislación, en muchos de carácter “orientativo”, y apoyada básicamente en el real decreto de enseñanzas mínimas de carácter nacional.

La legislación básica se enumera a continuación, incluyendo la estatal (necesaria para la programación didáctica) pudiéndose consultar en el portal Averroes:

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/ApoyoAlCurriculo/CurriculoDeAndalucia/Seccion/EducacionSecundariaObligatoria/EducacionSecundariaObligatoria&idMenu=>

2. Constitución Española de 27 de diciembre de 1978
3. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE).
4. Ley 2/2006, de 3 de mayo, Orgánica de Educación (LOE).
5. REAL DECRETO 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 167 de 14 de julio).
6. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
7. Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.
8. Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía
9. Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.
10. Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
11. Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

6.3. Segundo nivel de concreción curricular

El segundo nivel de concreción curricular está referido a la toma de decisiones reservada para el ámbito del propio centro escolar, sobre los aspectos básicos del currículo. En nuestro planteamiento curricular abierto, flexible e integrador, se exige a cada centro que concrete las decisiones tomadas por la administración en cuanto a objetivos y competencias básicas, contenidos, metodología y evaluación. Además, se exige que cada centro realice una programación detallada para cada una de etapas, materias, módulos o ámbitos.

6.4. El proyecto educativo y otros documentos de planificación de los centros educativos

El proyecto de trabajo de cada centro educativo se articula en un documento que pasa a denominarse en la nueva nomenclatura LOE, el *plan de centro*. Los documentos que integran el plan de centro, provisionalmente finalizado y hecho público, representan el compromiso de la acción educativa que el centro va a desarrollar y sirven como referencia para la toma de decisiones y para la evaluación continua del servicio educativo que se presta. Ha de tratarse de un documento ágil que plantee de manera global el compromiso institucional del centro.

Pero también el plan de centro, como documento vivo, siempre en elaboración y sujeto siempre a revisión, representa el mejor marco para canalizar la colaboración entre los docentes, su formación centrada en la escuela y la colaboración de las familias con el centro escolar. Se trata de un documento que exige y facilita, a la vez, la colaboración entre familias y docentes, la participación en la vida y las decisiones del centro y la revisión continua de la acción educativa institucional.

Por tanto, compromiso público, documento de referencia para la evaluación, marco para la colaboración y la formación docente y vía para la participación de las familias, son cuatro prismas complementarios desde los que cabe entenderlo.

El plan de centro contiene el *proyecto educativo*, el *proyecto de gestión* y el *reglamento de organización y funcionamiento* (*reglamento de régimen interior*).

Es el denominado *proyecto educativo*, el que articulará todos los elementos curriculares que han de contextualizar y programar los centros educativos y que después servirán de base para la elaboración de las programaciones, que constituyen el tercer nivel de concreción curricular, que se aborda en un tema posterior.

De esta forma, al hablar de proyecto educativo, hablamos de la concreción y definición para cada centro, de todos los elementos pedagógicos y de organización de la escuela. Por lo tanto es un documento amplio que ha de recoger distintos elementos. Con carácter sustantivo, todos los aspectos básicos del currículo (objetivos y competencias básicas en su caso, contenidos, criterios metodológicos y criterios e instrumentos de evaluación), que finalmente han de concretarse en las programaciones, se establecerán para cada etapa, sin que tengamos nombre aún para estos documentos, que actualmente se denominan “proyectos curriculares” de la etapa que corresponda. Además de estos contenidos, en el proyecto educativo se incluirán otros elementos.

Por una parte, la atención a la diversidad ha de recogerse desde la organización en forma de planes de refuerzo y apoyo, tanto para las materias instrumentales como para aprendizajes no superados y para planes individualizados. Estos planes de concentran en los dos primeros cursos de la etapa. En tercero y cuarto de ESO, los programas de

diversificación curricular serán la forma más clara de atender a la diversidad desde la organización, junto a los programas de cualificación profesional inicial (PCPI). En cuanto a la atención a la diversidad desde el punto de vista individualizado, las adaptaciones curriculares serán el elemento esencial, siendo estas no significativas o significativas, estas últimas reservadas para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo asociado a discapacidad. En el bachillerato y la formación profesional, la atención a la diversidad se concentrará fundamentalmente en la facilitación de acceso al currículo de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo debida a algún tipo de discapacidad, o la adaptación y flexibilización para los alumnos con sobredotación intelectual.

En segundo lugar, el plan de orientación y acción tutorial (POAT) ha de incluirse dentro del proyecto educativo.

En tercer lugar, el plan de convivencia se incluirá también en el marco del proyecto educativo de cada centro, ahora obligado a desarrollar estos aspectos en relación con la normativa actual de deberes y derechos de alumnos y de promoción de la cultura de paz.

En cuarto lugar, el plan de mejora se incluye en el proyecto educativo, como un elemento de reflexión y diagnóstico de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de la situación general del centro, para la toma de decisiones que la mejoren. Tienen un referente esencial en las pruebas iniciales que han de realizar los alumnos al comienzo de cada curso y en las pruebas de diagnóstico que han de realizar los alumnos que finalizan segundo de ESO.

En quinto y último lugar, el plan de formación, la organización del tiempo escolar y evaluación interna han de ser definidos en el marco del proyecto educativo, para completar el marco contextual que hemos denominado segundo nivel de concreción curricular.

6.5. La transición entre modelos documentales

Teniendo en cuenta que todavía no se ha desarrollado la normativa sobre organización y funcionamiento de los centros, los cambios más significativos en la denominación y el contenido de los documentos que han de confeccionar los centros educativos andaluces, a partir de la publicación de la LOE y la LEA, se recogen a continuación.

Si nos referimos a la situación actual en Andalucía, derivada del Decreto 200/1997 y su desarrollo, encontramos que el conjunto de documentos que describen la actividad del centro educativo, se agrupan en el denominado *proyecto de centro*, que incluye documentos "a corto plazo", de carácter anual, y documentos a "medio y largo plazo", de carácter plurianual. Entre los segundos, encontramos las *finalidades educativas*, el *reglamento de organización y funcionamiento* (ROF) y el *proyecto curricular de centro* (PCC). En el PCC se incluyen los *proyectos curriculares de etapa o ciclo*, el *plan de orientación y acción tutorial* y el *plan de evaluación del proyecto curricular*. También se ha aquí normalmente el *plan de formación*.

Entre los primeros, el *plan anual de centro* concreta los distintos elementos del proyecto de centro para un año, y la *memoria final* revisa estos aspectos y propone las modificaciones o mejoras para el siguiente curso.

Para la situación actual-futura, el documento que aglutina todos los elementos de un centro se denomina *plan de centro*, que incluye el *reglamento de organización y funcionamiento* (que ahora se convierte más en un elemento de control y de transparencia de funcionamiento), el *proyecto de gestión*, especie de programa del equipo directivo que incluye el presupuesto de ingresos y gastos del centro y el *proyecto educativo*, donde se

incluyen todos los elementos pedagógicos y de organización de la escuela (atención a la diversidad, plan de orientación y acción tutorial), plan de convivencia, plan de mejora, plan de formación, organización del tiempo escolar y evaluación interna). Estos documentos lo son con carácter plurianual, hablándose de una memoria anual cuyo nombre no se concreta, así como tampoco se habla explícitamente de ningún tipo de concreción anual. El proyecto de gestión tiene elementos que serán de carácter anual, como el presupuesto de ingresos y gastos.

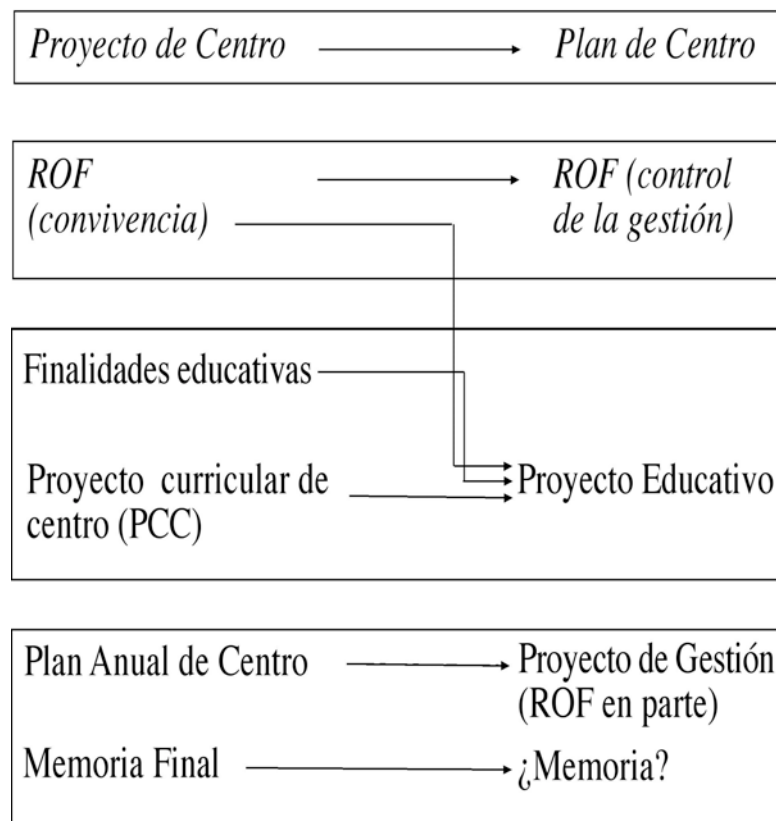
Actividades

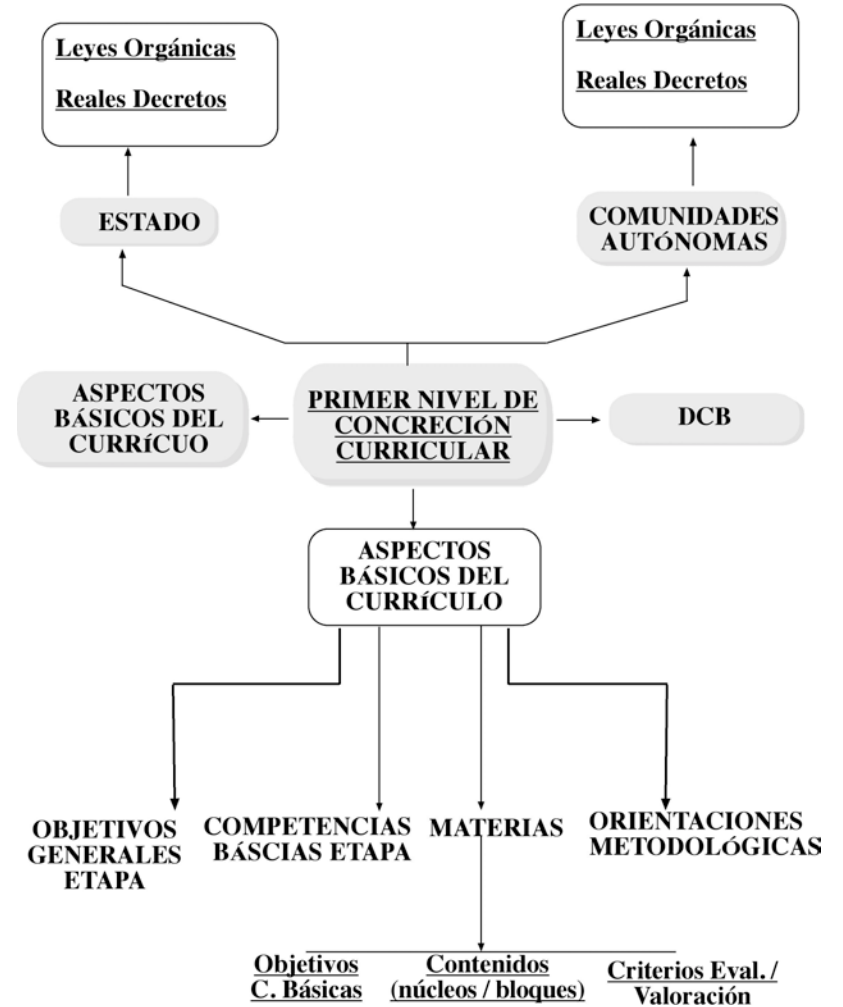
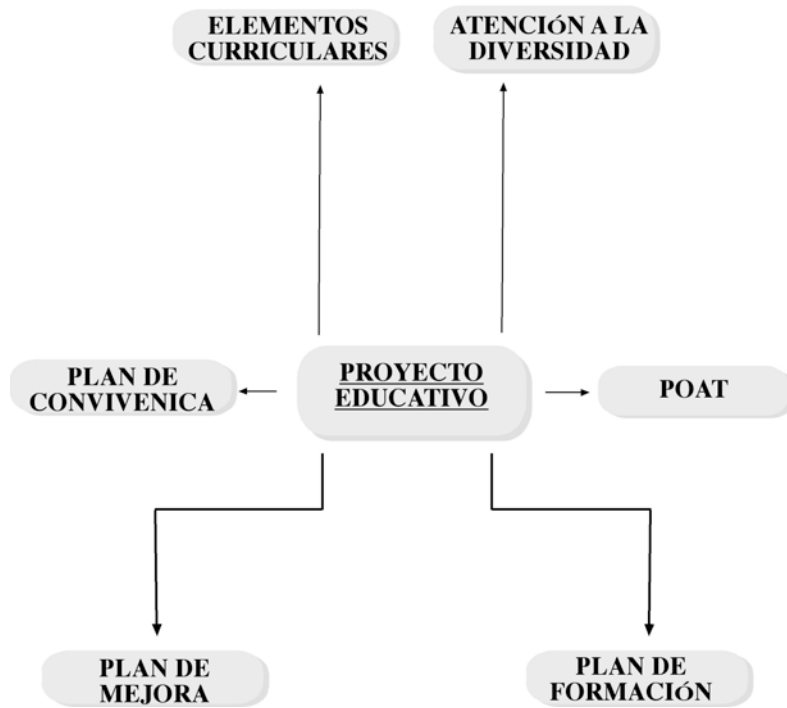
1. Compare los objetivos generales de la ESO establecidos en el currículo básico de Andalucía con los propuestos en la LOE. Comente las diferencias.
2. Resuma las orientaciones didácticas que se ofrecen, para una materia que le interese, en el currículo básico de Andalucía y opine sobre ellas.
3. Compare la estructura documental que establecía la LOGSE y la que se ha concretado en la LOE. Señale las diferencias más importantes a su juicio y si estas son sustantivas (500 palabras aproximadamente).
- 4.- Analice la normativa sobre gestión disciplinar y convivencia escolar en Andalucía, e indique su opinión respecto al hecho de establecer conjuntamente las medidas disciplinarias con las de promoción de la cultura de paz (500 palabras aproximadamente).

ANDALUCÍA

antes

después





ANEXO.- DOCUMENTO SOBRE COMPETENCIAS BÁSICAS

El concepto de competencia

Con carácter general, una competencia puede ser definida como la “capacidad de movilizar recursos personales (cognitivos, afectivos, psicomotrices...) para realizar una tarea o solucionar un problema, en un contexto determinado” (M. Fernández Cruz). En el ámbito de la formación profesional Du Crest (1999) indica que “una competencia es un saber puesto en acción en un contexto determinado”.

En este sentido, una discusión más profunda sobre el término y su significado puede ser de gran interés para desarrollar modelos de trabajo basados en las CB y tener un potencial para la formación del profesorado, pero en la actualidad, estas discusiones no han dado resultados clarificadores para la práctica docente. Por tanto, simplificando la idea de competencia, podemos establecer la diferencia entre el “saber” y el “saber hacer” como elemento distintivo de la misma.

Algunas definiciones de competencias pueden darnos una idea más completa del concepto. Por ejemplo en art. 5 del Décret Missions: Socles de Compétences - Moniteur Belge du 24/07/1997-, se recoge la prescripción del trabajo por competencias en la escuela belga francófona; en él la competencia se expresa como “La aptitud [capacidad] de poner en práctica un conjunto organizado de saberes, de saber-hacer y actitudes que permitan realizar un cierto número de tareas”. El modelo educativo suizo (Dionnet, 2002) hace referencia a la definición de Gillet (1991) en la que una competencia se define como “un sistema de conocimientos, conceptuales y procedimentales, organizados en esquemas operatorios y que permiten, en relación con un conjunto de situaciones, la identificación de una tarea-problema y su resolución mediante una acción eficaz”. El proyecto DeSeCo (Euridyce, 2002), la define como “la habilidad de satisfacer una demanda compleja con éxito o llevar a cabo una actividad o tarea compleja .En las definiciones precedentes aparece de forma recurrente el concepto “tarea”, sobre el que más adelante volveremos para precisar su uso en este documento.

Las competencias en el proyecto DeSeCo

La última definición incluida, la del proyecto DeSeCo, nos interesa especialmente, ya que la UE ha utilizado este proyecto para la síntesis que finalmente he generado las recomendaciones de política educativa sobre CB a los estados miembros (UE, 2005). DeSeCo (definición y selección de competencias) es el nombre del proyecto diseñado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), para definir y seleccionar las competencias consideradas esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad. Desde la última parte de la década de los años noventa del siglo pasado, y partiendo del proyecto PISA (*Programme for International Student Assessment*) para la evaluación de los alumnos en los distintos países de la OCDE, se empezó a trabajar en torno a las competencias. DeSeCo ha generado distintos documentos que han ido conformando las CB (Salganik y otros, 1999; Rychen and Salganik, 2001; DeSeCo, 2002; Rychen, Salganik, y McLaughlin, 2003; Rychen and Salganik, 2003; DeSeCo, 2005).

De los trabajos del proyecto, podemos establecer, con carácter teórico, las bases de los que se ha transferido a los documentos de política educativa de la UE y a los currículos oficiales, como en el caso de España.

Las competencias son, de esta forma, algo más que conocimientos y destrezas, pues incluyen también la habilidad para abordar demandas complejas, movilizando recursos psico-sociales en contextos específicos (la habilidad de comunicarse de forma efectiva es una competencia que depende no sólo del conocimiento individual del lenguaje o del dominio de destrezas prácticas para

el manejo de tecnologías de información, sino también de actitudes en relación con los otros con que se desea comunicar) (DeSeCo, 2005).

Se busca definir así no el conjunto de las competencias necesarias para la vida en sociedad, sino las que se pueden considerarse básicas o esenciales (*key competences* o competencias clave). Estas deben contribuir a producir resultados valorados tanto de forma individual como social, ayudar a abordar demandas complejas en diferentes contextos y ser relevantes para todas las personas.

Se identifican tres categorías de competencias claves: En *primer lugar*, las que permiten dominar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento, tales como el lenguaje, los símbolos y los números, amén de la información y del conocimiento y experiencia previos, incluyendo recursos como los ordenadores; En *segundo lugar*, las que permiten la interacción en grupos heterogéneos (relacionarse bien, cooperar y trabajar en equipo resolver conflictos -lo que relacionaremos más adelante con la “competencia social”-); En *tercer lugar*, aquellas que permiten actuar de forma autónoma, como el análisis y la comprensión de los distintos contextos en los que se desenvuelve el individuo, la creación y desarrollo de proyectos vitales, y la defensa de los propios derechos, intereses y necesidades (lo que entroncaría con la definición de asertividad).

Desde el Proyecto DeSeCo, las competencias se adquieren a lo largo de la vida (en el marco de lo que se denomina *Lifelong Learning* -LLL-) y con el tiempo pueden desarrollarse o perderse y pueden perder relevancia o actualidad, porque los contextos se transforman.

La situación actual de las competencias en la Unión Europea

La mayor parte de los sistemas educativos de los países de nuestro entorno o de nuestro nivel de desarrollo, han incluido ya o están incluyendo el modelo de competencias en sus currículos y en general en sus modelos educativos. Si el mundo anglosajón ha desarrollado modelos de estándares educativos, orientados fundamentalmente a la certificación y transparencia de los modelos educativos, en el marco de la UE se ha optado, como hemos referido anteriormente, en el marco de la educación a lo largo de la vida (*Lifelong Learning*), por desarrollar las denominadas competencias básicas. Probablemente esta es la antesala de una nueva reforma que -al menos en Europa- se centrará en la definición de las materias y áreas del currículo en función de competencias, ya no de carácter transversal, sino disciplinar.

Bolívar (2008, pág. 75 y ss.) ha revisado el estado de la cuestión en la UE sobre las CB, describiendo su situación en distintos países. Esta descripción, que sintetizamos aquí, viene a asentar la idea de que los países europeos, siguiendo la denominada *estrategia de Lisboa* (promoción del pleno empleo, sociedad del conocimiento y aprendizaje a lo largo de toda la vida), han apostado por la inclusión en la educación formal e las CB, de forma que nuestro país no es una excepción en este sentido.

En el Reino Unido (Euridyce, 2002), a la vez que se formulaba un currículo nacional, se incluyó al comienzo de la década el concepto *basic skills*, dentro de una estrategia de compensación en la educación denominada *Skills for life*, relacionada fundamentalmente con competencias lingüísticas y matemáticas. El currículo nacional incluye 6 competencias clave (comunicación, cálculo, TI, trabajo en equipo, mejora del propio aprendizaje y resolución de problemas). Por otra parte, el Sistema Nacional de Cualificaciones se basa en estándares de competencias (profesionales).

El sistema educativo belga (CFB, 1997), bastante complejo y separado para las comunidades francófona, flamenca y alemana, ha intentado usar el modelo de competencias para unificar las situaciones terminales al final de las distintas etapas educativas. La comunidad francófona fue la primera en incluir un modelo enfocado a competencias. Los resultados, aunque reconociendo los problemas por la inclusión precipitada del modelo, parecen haber sido buenos en aquel contexto (Romainville, 2006).

En Suiza, (Acuerdo de la Asamblea Plenaria, 2007) con una estructura cantonal muy autónoma y diferentes comunidades lingüísticas, se está trabajando en la construcción de estándares nacionales

fundados en las competencias básicas que han de alcanzar todos los alumnos al final de las distintas etapas educativas, a través del proyecto *HarmoS (Harmonisation of the Obligatory School)*. A través de este proyecto, distintos grupos de expertos están diseñando un modelo de competencias para cada disciplina, así como el diseño de pruebas y la validación de las mismas. En este sentido, la planificación establecida en este país parece más razonable a efectos prácticos para el profesorado.

En Portugal, al incluir las competencias esenciales en el currículo -comprensivo hasta los 14 años y obligatorio hasta los 15-, desde 2001 (Ministério de Educação, 2001), se estableció un marco con competencias generales -comunes a todas las áreas- y específicas -de cada materia-, entendidas como algo fundamental, no mínimo, que conforma una “cultura general” compuesta de conocimientos, habilidades y actitudes que se integran como “saberes en acción”. Las competencias se centran en la comprensión de la realidad, usar los lenguajes de las distintas disciplinas, utilizar la lengua portuguesa, usar lenguas extranjeras, establecer métodos de trabajo personales, resolución de problemas y toma de decisiones, realización de actividades de forma autónoma, cooperación con otros, y promoción de la salud.

Finalmente en Francia se ha producido un amplio debate que ha culminado con el informe “Para el éxito escolar de todos los alumnos” (Thelot, 2004) y que ha recogido la idea de “refundar” o volver a encontrar el sentido de la escuela republicana en un modelo educativo articulado en torno a las competencias básicas. Así se propone un *socle commun de connaissances et de compétences indispensables* (Zócalo común de conocimientos y competencias indispensables), apoyado en la lengua y las matemáticas, en competencias de ciudadanía para el siglo XXI (lengua extranjera y TIC) y en educación para la participación en una sociedad democrática plural. En el reciente decreto (Ministère de L'Éducation Nationale, 2006), se ha hecho una adaptación del marco europeo, reduciendo a siete competencias (lengua francesa, lengua extranjera, matemática, cultura científica y técnica, TIC, competencias sociales y cívicas, autonomía e iniciativa, y competencia humanística). Como en el caso de España, a partir de elementos de política nacional, se han transformado alguna competencia -en este caso la nueva competencia “humanística”- que parece más un conjunto de contenidos y saberes.

Las competencias como elemento curricular en el marco educativo español

En el marco normativo español, al analizar las competencias, ya observamos cierta desviación inicial sobre los conceptos antes analizados, de manera que algunas competencias básicas recuerdan más a compendios disciplinares del saber o a estructuras de valores compartidos, que a competencias, definidas como capacidades puestas en acción, *stricto sensu*. Como ejemplo del primero de los casos, podemos citar la competencia en conocimiento del medio; como ejemplo del segundo, la competencia cultural y artística -en su descripción española- aparece asociada a la transmisión de un conjunto de valores alejados de la acción.

Los reales decretos que organizan las enseñanzas mínimas en la educación básica (educación primaria y educación secundaria obligatoria) en España, han desarrollado el art. 6.2 de la LOE, manteniendo la estructura anterior del currículo (objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación), a la que se añaden las competencias básicas.

De esta forma, el currículo se define ahora como “el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación” y ello debería tener una gran repercusión a la hora de la planificación docente, pues a partir de este momento se deben incluir en las programaciones las referencias necesarias al desarrollo de las distintas competencias básicas.

Así pues, para introducir este nuevo elemento curricular, el cuerpo normativo nos indica que podemos realizar algunas modificaciones para el desarrollo y adquisición de las competencias. En primer lugar, podemos indicar qué actividades complementarias y extraescolares pueden ser estructuradas en las programaciones para contribuir al desarrollo de las competencias básicas, y cómo lo harán. En segundo lugar, debemos introducir actividades de lectura y actividades que incluyan el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), para favorecer el

desarrollo de las competencias básicas. En tercer lugar, se deberán establecer los criterios de evaluación, que serán referentes tanto para determinar el grado de consecución de los objetivos como el de las competencias básicas.

Además de estos elementos generales de programación, los nuevos reales decretos de la educación básica las incluyen como anexo (La LEA en Andalucía las incluye en su articulado), definiendo las ocho competencias básicas que habrán de desarrollarse de forma transversal en el currículo de todas las materias y áreas del currículo, y también como anexo describe la contribución al desarrollo de la competencias básicas de cada materia o área. De este modo, la transversalidad de las competencias no es tan difusa como en el caso de los anteriormente denominados “ejes transversales”, ya que sabemos en cada área o materia materia cuáles son las competencias que se deben desarrollar a lo largo de la etapa y en qué forma.

Así, se establecen las siguientes competencias: Competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción del mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

Estas competencias, como hemos indicado anteriormente, difieren en algunos aspectos de las definidas por la Unión Europea (Véase el cuadro número 1), como el cambio del “espíritu emprendedor” por la “autonomía personal” o la segregación de la competencia matemática y la de conocimiento del mundo físico, que en el marco europeo constituyen una sola.

UE	ESPAÑA
Comunicación en lengua materna	Comunicación lingüística
Comunicación en lenguas extranjeras	Matemática
Competencia matemáticas y competencia básica en ciencia y tecnología	Conocimiento y la interacción con el mundo físico
Competencia digital	Tratamiento de la información y digital
Aprender a aprender	Aprender a aprender
Competencias sociales y cívicas	Social y ciudadana
Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa	Autonomía e iniciativa personal
Conciencia y expresión culturales	Cultural y artística

Cuadro 1.- Comparación de las competencias básicas en la recomendación europea (izquierda) y en España (derecha).

Las competencias se definen así como un compendio de un “saber y un “saber hacer”, por lo que en la práctica de la planificación docente (bien sea de programaciones de aula o de unidades didácticas) las competencias se relacionan con la ejecución de tareas. Por este motivo, sobre la planificación del profesor, debemos ahora incluir o resaltar las tareas que pueden o deben realizar los alumnos y las competencias básicas que a través de ellas consideremos que se puedan desarrollar. En cuanto a la evaluación, podremos medir directamente la consecución de las distintas competencias, mediante la realización de estas tareas concretas por parte del alumno.

Por lo tanto, la introducción de este nuevo marco de competencias en el currículo de las distintas materias, debería llevar a la modificación de las programaciones docentes en los siguientes puntos:

1º.- Definir, a la vez que las competencias que deseamos desarrollar en los alumnos, las tareas asociadas a éstas y los elementos de esas competencias (a los que podemos denominar “subcompetencias” o “unidades de competencia”) que esperamos desarrollar mediante su ejecución.

2º.- Establecer una metodología basada no sólo en el saber, sino en el “saber” + “saber hacer” (lo que podemos definir como saber aplicado). Por lo tanto, orientar la metodología hacia el desarrollo de pequeños proyectos, que siempre implican llevar a la acción los conocimientos adquiridos.

3º.- Definir los criterios de evaluación, además de para determinar el grado de consecución de las capacidades, para certificar la adquisición de las competencias básicas o de sus elementos. Para ello, establecer las tareas que permiten medir de forma directa el desarrollo de las distintas unidades de competencia que se hayan incluido en la programación (normalmente las mismas tareas que se han ejercitado anteriormente).