

MONOGRÁFICOS

ESCUELA

Desarrollo del
currículo basado
en competencias
y mejora de los
aprendizajes

SUMARIO

ANÁLISIS

— Enseñar por competencias: una apuesta por la funcionalidad del aprendizaje

CÉSAR COLL

— Integrar los conocimientos en torno a las situaciones-problema para dar sentido a los aprendizajes

XABIER GARAGORRI

— Rediseñar el currículo para el éxito educativo. El caso francés

ANTONIO BOLÍVAR

— (Re)descubrir el currículo

MANUEL J. CLAVIJO

EXPERIENCIAS

— Una aplicación en 3º de ESO del currículo integrado

JOSÉ M. GARCÍA CALERO

— Enseñar y aprender otras cosas de otros modos en un IES

ANTONIO ANDÚJAR

— Las competencias básicas a escena

MILAGROS PARRILA Y JOSÉ MANUEL ORTIZ

— Los números se meten en todo

M^a ASUNCIÓN CUELI

Recursos

— Referencias bibliográficas, materiales y recursos en Internet

ANTONIO BOLÍVAR

Elabora:

ESCUELA Director: Pedro Badía. Redactora Jefe: María Vieites. Redacción: Pablo Gutiérrez del Álamo y María Piedrabuena. Secretaria de redacción: Beatriz del Pozo. C/ Orense, 16 - 28020 Madrid • Teléfono: 91 418 62 96 • Fax: 91 556 68 82 • escuela@wke.es • www.periodicoescuela.com
Jefe de Publicidad: Paloma Artero. Tel. 91 418 62 95. publicidad@wkeeducacion.es
Servicio de Atención al Cliente: C/ Collado Mediano, 9. 28230 Las Rozas (Madrid). Teléfono: 902 250 510 • Fax: 902 250 515 • E-mail: clientes@wkeeducacion.es
Edita: Wolters Kluwer España S.A. • http://www.wkeeducacion.es
Consejero Delegado: Salvador Fernández. Director General: Eduardo García. Directora de Publicaciones: Carmen Navarro. Director Comercial y Marketing: Fernando Cubero. Edición: María Vieites. Maquetación: María Piedrabuena.
Impresión: RGM SA. ISSN: 1888-6523. Depósito Legal: BI-1096-2008

ESCUELA no se identifica necesariamente con las opiniones y criterios expresados por sus colaboradores. © WOLTERS KLUWER ESPAÑA, S.A. Todos los derechos reservados. A los efectos del art. 32 del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba la Ley de Propiedad Intelectual, Wolters Kluwer España, S.A., se opone expresamente a cualquier utilización del contenido de esta publicación sin su expresa autorización, lo cual incluye especialmente cualquier reproducción, modificación, registro, copia, explotación, distribución, comunicación, transmisión, envío, reutilización, publicación, tratamiento o cualquier otra utilización total o parcial en cualquier modo, medio o formato de esta publicación. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la Ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

El editor y los autores no aceptarán responsabilidades por las posibles consecuencias ocasionadas a las personas naturales o jurídicas que actúen o dejen de actuar como resultado de alguna información contenida en esta publicación

Colaboran:



PRESENTACIÓN

¿Cómo puede un currículo basado en competencias contribuir decididamente a la mejora de los aprendizajes?, ¿cómo implementar un currículo de modo que pueda asegurar el éxito educativo para todos, como proclaman las políticas educativas (estatal y autonómicas) actuales? Estas cuestiones, a las que dedicamos el monográfico, tienen plena actualidad, máxime cuando en España, tal como se han establecido y están las cosas, no van camino de conseguirlo. Para ello, al menos, se han de redefinir los *contenidos curriculares*, las *metodologías* y los procesos de enseñanza-aprendizaje y las formas mismas de *evaluación*. Tres dimensiones sobre las que, hasta ahora, las administraciones educativas han movido escasas piezas.

A falta de introducir *cambios sustantivos* en estas tres dimensiones, la apelación a las competencias básicas queda como algo retórico, de “cuadrar” sobre el papel (nuestro sadomasoquismo nacional) de las “nuevas” programaciones. Muchos grupos de profesorado, de los que recogemos aquí alguna experiencia, han hecho laudables intentos sobre cómo cada materia contribuye a las competencias básicas y, al revés, cómo cada competencia puede trabajarse en todas y cada una de las materias; en muchos casos pueden quedar como -de modo similar- sucedió con los temas transversales: en último extremo son los criterios de evaluación de cada materia los que marcan el éxito educativo.

Redefinir el currículo para desarrollar las competencias debiera, en su lugar, ser el objetivo. Cesar Coll, en primer término, expone algunas de las dimensiones claves que supone el concepto de competencia en relación con los aprendizajes. Por su parte, Xabier Garagorri, en una dimensión metodológica, sitúa el papel de las “situaciones-problema” para integrar los conocimientos y dar sentido a los aprendizajes. Antonio Bolívar, por su parte, ejemplifica lo que ha hecho Francia, en una línea decidida, por hacer del enfoque por competencias un modo de asegurar el éxito educativo de toda la población en la escolaridad obligatoria. Por último, en esta primera parte, los Centros de Profesorado de Huelva en conjunción con el Proyecto Atlántida han desarrollado una de las experiencias más relevantes en la reformulación del currículo en términos de competencias, tal como expone en su artículo Manuel Clavijo.

En la actual situación, en que es preciso respetar el currículo parcelado por asignaturas, sólo cabe realizar -como recogen algunas de las experiencias- actividades interdisciplinares (Instituto de Hellín) o semana cultural (Colegio de Campo de Criptana). De forma más decidida el Instituto de Bonares, apoyado por el Proyecto Atlántida y los CEP de Huelva, pretende integrar el currículo. Como dice Asun Cueli en su experiencia sobre las matemáticas, aún cuando el lenguaje sea reciente, las mejores prácticas docentes han tenido como propósito el aprendizaje de competencias.

La propuesta de las competencias básicas debiera ser una oportunidad institucional para *replantearse el currículo escolar*: qué enseñar en la sociedad del conocimiento y fijar los aprendizajes imprescindibles de los que nadie debiera verse excluido. Pero eso exige, como muestra, con sus problemas, el caso francés, determinar dicho currículo básico en indicadores específicos; y *renovar la metodología de la enseñanza*, en una línea de aprendizaje contextualizado y abierto a lo largo de la vida. Lo que está en juego no es tanto reformular los programas con el lenguaje de las competencias, una operación que no lleva muy lejos; sino un redefinir los elementos del currículo de modo que, con nuevos enfoques metodológicos, todo alumno y alumna pueda salir del sistema escolar con aquellos instrumentos que le permitan moverse en la vida e integrarse socialmente sin riesgo de exclusión. La regulación actual derivada de la LOE no posibilita esto.

ANTONIO BOLÍVAR
(COORDINADOR DEL MONOGRÁFICO)

ENSEÑAR POR COMPETENCIAS: UNA APUESTA POR LA FUNCIONALIDAD DEL APRENDIZAJE

LA SUSTITUCIÓN DE LAS CAPACIDADES POR LAS COMPETENCIAS NO SUPONE UN CAMBIO DE RUMBO, SINO UNA EVOLUCIÓN CARACTERIZADA POR LA VOLUNTAD DE REFORZAR LA FUNCIONALIDAD Y LA RELEVANCIA DE LOS APRENDIZAJES ESCOLARES

CÉSAR COLL

Universitat de Barcelona



Las capacidades, presentes en los currículos escolares de nuestro país desde al menos la década de 1980, han sido sustituidas por las competencias en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas y en los currículos establecidos por las comunidades autónomas tras la promulgación de la LOE. Este cambio viene avalado por el protagonismo adquirido por el concepto de competencia y su aceptación creciente entre

los gestores y los responsables de las políticas educativas y entre los profesionales de la educación. En efecto, algunos componentes del concepto de competencia conectan con claridad con la preocupación por la eficacia y la eficiencia, la puesta en marcha de procedimientos de rendición de cuentas, la mejora de los niveles de rendimiento del alumnado y la voluntad de adecuar la educación escolar a las necesidades formativas del mercado de tra-

bajo. Pero hay también componentes del concepto de competencia -en ocasiones los mismos y en ocasiones no- que conectan con ideales y preocupaciones que han estado presentes en la agenda de los movimientos de renovación pedagógica desde los inicios de siglo XX. Me refiero a propuestas como fomentar la funcionalidad y la transferencia de los aprendizajes escolares, promover situaciones y actividades de enseñanza y aprendizaje y de evaluación “reales” y “auténticas”, poner en primer plano el protagonismo y la actividad del aprendiz, rechazar el academicismo y las prácticas de enseñanza librecas y transmisivas, etc.

Si bien las definiciones de lo que es una competencia son numerosas y suelen poner el acento en aspectos distintos, la mayoría coinciden en presentarla como la capacidad de hacer frente a una situación compleja en un ámbito determinado de actividad mediante la movilización de un conjunto de recursos (conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, motivaciones, emociones, materiales, ayudas externas, etc.). Lo primero que llama la atención en esta caracterización es la referencia a las capacidades, lo que indica que las propuestas educativas y los enfoques curriculares basados en competencias se sitúan en continuidad con los enfoques educativos y los curriculares basados en capacidades. Las competencias son, por así decir, *capacidades contextualizadas* y situadas con un énfasis especial en la actuación o ejecución, en el hacer y el actuar. La sustitución de las capacidades por las competencias en los currículos no supone pues en este sentido, a mi juicio, un cambio de rumbo, sino más bien una evolución caracterizada, entre otros aspectos, por la voluntad de reforzar la funcionalidad y la relevancia de los aprendizajes escolares. Una somera revisión de los rasgos

más destacados del concepto de competencia pone claramente de manifiesto esta doble vertiente de continuidad y de novedad, así como el interés que comporta su utilización para la identificación, selección y caracterización de los aprendizajes escolares.

¿DÓNDE ESTÁ LA NOVEDAD? LOS INGREDIENTES DE LAS COMPETENCIAS

Una característica de las competencias en la que coinciden todas las definiciones es el énfasis en la *utilización* de los *conocimientos adquiridos*. Ser competente en un ámbito de actividad o de práctica significa básicamente ser capaz de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas relacionadas con ese ámbito. Ahora bien, subrayar la utilización de los conocimientos adquiridos en la caracterización de los aprendizajes escolares implica, como mínimo, dos cosas. La primera es que la adquisición y dominio de una competencia compleja -como es el caso, por ejemplo, de ser capaz de utilizar la lengua materna para comunicarse- incluye la adquisición y dominio de un amplio abanico de conocimientos (el conocimiento de la lengua en sus distintas facetas y vertientes; el conocimiento de los contextos de uso de la misma, sus características y sus exigencias; el conocimiento de aquello de lo que se habla; etc.) y de destrezas y habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer, escribir), sociales y comunicativas, así como el desarrollo de unas determinadas actitudes hacia los interlocutores y de una cierta capacidad para adoptar el punto de vista de los otros y hacer atribuciones sobre sus intenciones y propósitos. La segunda es que la adquisición y dominio por separado de estos conocimientos, destrezas, actitudes y capacidades que conforman, por así decir, el “material de base” de la competencia, no

bastan para adquirir y desarrollar la competencia para comunicarse en la lengua materna. Además de adquirir y dominar los ingredientes o recursos que conforman este material de base, hay que *aprender a utilizarlos de manera integrada y articulada*, hay que saber activarlos, movilizarlos, con el fin de poder responder a las exigencias que plantean las demandas de comunicación en diferentes contextos sociales y culturales.

Por supuesto, la preocupación por promover la utilización y aplicación del aprendizaje frente a la simple memorización no es nueva. El propósito de impulsar desde la educación escolar la realización de aprendizajes significativos y funcionales es un elemento de identidad de los enfoques constructivistas en educación que han orientado las reformas educativas y los currículos en numerosos países en las últimas décadas del siglo XX, incluido el nuestro. En este sentido, la novedad y la originalidad de los enfoques educativos y curriculares basados en competencias no reside tanto en la toma en consideración de la funcionalidad como dimensión importante del aprendizaje, como en el hecho de situarla en el *primer plano* del tipo de aprendizaje que se desea promover mediante la educación escolar, lo que ciertamente no es un aspecto menor. A ello hay que añadir, además, la visión dinámica y constructiva de la aplicación del conocimiento reflejada en la metáfora de la *movilización*, según la cual utilizar un conocimiento implica siempre y necesariamente revisarlo y adaptarlo a las características de una situación concreta y particular, lo que significa, por extensión, que cada vez que se utiliza o se aplica una competencia se está llevando a cabo una revisión y re-configuración de la misma. Algo similar sucede con el énfasis en la *integración de*

distintos tipos de conocimiento, otro de los rasgos en los que coinciden prácticamente todas las definiciones y caracterizaciones de las competencias. En efecto, la toma en consideración de los distintos tipos de conocimiento (habilidades o destrezas prácticas y cognitivas, conocimientos factuales y conceptuales, valores, actitudes, etc.) no es en absoluto una novedad que pueda atribuirse al concepto de competencia y a los enfoques educativos y curriculares basados en competencias. Sí que es una novedad, en cambio, el hecho de que, al identificar y definir los aprendizajes escolares en términos de competencias, estamos poniendo el acento en la *movilización articulada e interrelacionada* de diferentes tipos de conocimientos, capacidades, actitudes y recursos en general, lo cual tiene sin duda implicaciones importantes para la enseñanza y la evaluación. Como es una novedad también el hecho de que a menudo las competencias remiten a la *movilización e integración de recursos psicosociales* (por ejemplo, la utilización de ayudas y apoyos de otras personas) y materiales (como la utilización de artefactos tecnológicos) presentes en la situación.

CONTEXTO DE ADQUISICIÓN, APLICACIÓN Y ACTUACIÓN

Mención aparte merecen los dos últimos rasgos del concepto de competencia a los que voy a referirme y que aparecen también con relativa frecuencia en las definiciones del concepto. Se trata de la importancia acordada al *contexto de adquisición y aplicación de los conocimientos* y al componente de actuación o ejecución eficaz implícito en el concepto de competencia. En lo que concierne al primer aspecto, la novedad consiste en que se otorga una importancia decisiva al contexto o contextos en los que se adquieren y en los

que, una vez adquiridas, tendrán que aplicarse. De ahí por ejemplo que, al precisar la competencia para comunicarse en la lengua materna, las propuestas curriculares se vean obligadas a mencionar los contextos sociales y culturales en los que se promoverá su adquisición y en los deberá poder desplegarse una vez adquirida; o, en el caso de la competencia digital, se tenga que incluir una referencia a los contextos de uso y las prácticas socioculturales mediadas por estas tecnologías en las que deben poder aplicarse las competencias adquiridas. En suma, las competencias no pueden desligarse de los *contextos de actividad y práctica en los que se aprenden y se utilizan*, lo cual tiene de nuevo importantes implicaciones para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.

El cuarto y último rasgo destacado, el relativo al componente de *actuación o ejecución eficaz de las competencias*, está estrechamente relacionado con el anterior. En los enfoques educativos y curriculares basados en la adquisición y desarrollo de contenidos o de capacidades generales, la valoración del aprendizaje alcanzado por los alumnos se basa en la posibilidad de transferir, aplicar o generalizar los conocimientos adquiridos a contextos distintos a aquellos en los que se ha realizado el aprendizaje (la metáfora de la transferencia). En cambio, en los enfoques basados en competencias la valoración concierne más bien a la posibilidad de *movilizar y articular* los conocimientos y recursos disponibles para actuar de manera eficaz ante situaciones complejas nuevas o relativamente nuevas (la metáfora de la movilización) dentro de un mismo ámbito de actividad o prácticas socioculturales. En consecuencia, los criterios para evaluar lo que constituye un nivel “adecuado” o “eficaz” de desempeño de una competencia depende del contexto,

pues el nivel de adecuación o eficacia de una realización concreta está asociado a las exigencias de la demanda a la que responde, y estas exigencias pueden variar sensiblemente en función de la presencia o ausencia de algunos elementos contextuales, o de la modulación de los elementos presentes, dentro del mismo ámbito de actividad.

En síntesis, de acuerdo con lo que precede, está totalmente justificado, a mi juicio, contemplar las propuestas educativas y los enfoques curriculares basados en competencias como un desarrollo y una profundización de las propuestas y enfoques basados en capacidades. Sin embargo, junto a la continuidad, destaca igualmente la novedad que comporta el concepto de competencia. En este sentido, los cuatro aspectos señalados -la movilización de recursos y saberes, su articulación e interrelación, la naturaleza contextual y situada de los procesos de adquisición y aplicación, y la ejecución o actuación eficaz- constituyen, a mi entender, aportaciones de sumo interés y relevancia para la educación escolar. Es cierto, sin embargo, que tanto el concepto de competencia como sus ingredientes más destacados son a menudo entendidos, interpretados y concretados en las propuestas educativas y curriculares de formas muy distintas, e incluso en ocasiones claramente contradictorias entre sí, en función de la visión del aprendizaje y de la enseñanza que los sustente y, sobre todo, de la visión que se tenga de la finalidad y las funciones de la educación escolar en el mundo actual. Pero tampoco esto es una novedad de las propuestas y enfoques basados en competencias. Al contrario, se trata más bien de una constante a la que no puede escapar ningún planteamiento ni propuesta en educación, cualesquiera que sean sus credenciales y su nivel de desarrollo técnico.

INTEGRAR LOS CONOCIMIENTOS EN TORNO A LAS SITUACIONES-PROBLEMA PARA DAR SENTIDO A LOS APRENDIZAJES

EN EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS ES IMPORTANTE RECREAR SITUACIONES EN LAS QUE LOS ALUMNOS PUEDAN PONER EN PRÁCTICA SUS HABILIDADES DE MANERA QUE LOS CONTENIDOS QUE HAN IDO APRENDIENDO TENGAN UNA UTILIDAD PRÁCTICA. ÉSTOS QUEDAN SUPEDITADOS A LAS SITUACIONES-PROBLEMA

XABIER GARAGORRI

Universidad del País Vasco

La competencia supone la movilización integrada de recursos para resolver diferentes situaciones. El concepto de situación y la selección de situaciones significativas con respecto al perfil de salida, es una cuestión central en el planteamiento de la educación basada en competencias, puesto que sin situaciones no hay ocasión para la acción competente.

En ese sentido es una oportunidad para replantearse la función de la de la educación básica obligatoria e integrarla en la educación para toda la vida y, más en concreto, frente a la persistencia de la acumulación de conocimientos en los currí-

culos oficiales, es una oportunidad para reenfocar los aprendizajes fundamentales en función de las situaciones relacionadas con la adquisición de las competencias básicas.

¿QUÉ SE ENTIENDE POR SITUACIONES-PROBLEMA?

En el ámbito educativo se pueden diferenciar “la” situación educativa, como resultante de la síntesis de todas las variables que conforman el contexto educativo y de todos los elementos que intervienen en el acto didáctico, y “las” situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje, que se traducen en las tareas o actividades situadas en el entorno o

contexto de “la” situación educativa. Toda acción está “situada” dentro de unos parámetros relacionados con el objeto de la acción o tarea (¿qué?), con unas causas y metas (¿por qué y para qué?), con las características y disposición de los agentes de la acción (¿quién-quiénes?), con el lugar (¿dónde?), con el tiempo (¿cuándo?) y con los recursos de los conocimientos específicos que se precisan para resolver el problema (¿cómo?). Todos esos elementos conforman el contexto de la acción situada. Conscientes de la relación entre situación educativa y situación de enseñanza-aprendizaje, en este artículo nos centraremos en “las”

situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de ese marco de situaciones espacio-temporales y vitales se desarrollan las acciones humanas. La *situación* es la ocasión y designa el entorno o contexto con sus circunstancias dentro del cual se realiza una actividad o se desarrolla un acontecimiento. El *problema* designa la cuestión, tarea, proyecto, etc. que hay que resolver en dicha situación.

Para impulsar una educación basada en competencias interesan las *situaciones-problema*. Hay situaciones que son problemáticas -que plantean un problema que hay que resolver- y otras que no lo son. Por ejemplo, hay situaciones cotidianas relacionadas con la satisfacción de necesidades básicas (alimentación, vestido, higiene, comunicación, socialización...), que en su momento fueron problemáticas, pero que ahora puede que no lo sean. Las mismas situaciones pueden ser problemáticas para algunos alumnos y no para otros, que tienen interiorizados los esquemas mentales y cuya realización es pura rutina. Es importante tener en cuenta este hecho para atender de forma adecuada la diversidad.

¿CUÁL ES LA TIPOLOGÍA Y LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS SITUACIONES-PROBLEMA?¹

No todas las situaciones-problema son idénticas. Siguiendo a Roegiers (2001, 2003) se pueden diferenciar tres tipos:

- **Situación didáctica:** situación-problema de exploración, cuya función es aprender nuevos recursos (saber, saber-hacer, saber-ser) en las que los alumnos/as aprenden de forma activa y autónoma (individual o en grupo).

- **Situación de integración:** o de movilización, o de transferencia de saberes cuya función es enseñar al alumno a movilizar e integrar los recursos (saber, saber-hacer, saber-ser) en función de una situación compleja que resolver y evaluar la competencia.

- **Familia de situaciones:** grupo de situaciones de la misma competencia que son de complejidad equivalente pero variadas entre sí, y que precisan para ser resueltas del mismo/s procedimiento/s.

A la hora de diseñar y desarrollar el currículo conviene distinguir los tres tipos de situaciones-problema. En el planteamiento tradicional de la pedagogía, es habitual y no es nada novedoso recurrir a situaciones didácticas (actividades y tareas) para aprender los contenidos de las materias. El valor añadido de la pedagogía de la integración consiste en incorporar las situaciones complejas de integración dentro de las familias de situaciones. Para

ser competente siempre se precisará disponer de conocimientos pero, además, se precisa aprender a utilizarlos de forma integrada de acuerdo con las circunstancias que rodean la situación compleja.

Las *características* de una situación-problema de integración son las siguientes:

a) Se trata de una situación compleja en la que se aporta información pertinente y útil para la resolución del problema e información parásita, que no tiene una solución evidente y conlleva un conflicto cognitivo, que presenta un desafío realista y realizable, que precisa la movilización de aprendizajes anteriores (conceptuales, procedimentales y actitudinales).

b) Se trata de una situación significativa que tiene sentido para el alumno y conecta con la realidad (funcional), moviliza al educando y le proporciona el deseo de ponerse en movimiento, que le da sentido a lo que aprende.

c) Hay una producción esperada, claramente identificable, pero no es de respuesta única y cerrada. El alumno pone su toque personal en la resolución del problema.

d) Las situaciones de integración no tienen intención de enseñar, sino de utilizar y transferir lo aprendido para resolver un problema, por lo que es cada alumno, de forma individual, quien tiene que resolver el problema (con la ayuda del docente y de sus compañeros cuando lo precise).



¿CUÁLES SON LAS SITUACIONES SIGNIFICATIVAS EN LAS QUE EL ALUMNO/A HA DE SABER DESENVOLVERSE DE FORMA COMPETENTE PARA ESTAR PREPARADO PARA LA VIDA?

Estamos habituados y sabemos organizar el currículo con sus correspondientes actividades desde los bloques de contenido de las materias académicas. El planteamiento de la educación basada en competencias supone un cambio de mirada en la forma de enseñar, ya que el eje del currículo no son los contenidos de las materias, sino las situaciones que ayudan a resolver dichos contenidos curriculares. Los contenidos se ponen al servicio de las situaciones, son

recursos para resolver situaciones, no fines en sí mismos. Los contenidos siguen siendo importantes, pero en la medida en que ayuden a resolver aquellas situaciones significativas para estar preparado para la vida. Los restantes contenidos que no sirven para resolver las situaciones significativas, dejan de tener sentido.

Este cambio nos obliga a volver a leer y a revisar el currículo en profundidad con otra mirada. Es un reto al que la comunidad educativa tiene que hacer frente, si queremos que el planteamiento de la educación basada en competencias básicas sea viable. Apunto a continuación algunas pistas para contribuir en esa reflexión.

1. En este apartado sigo la propuesta de: ROEGIERS, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruselas: De Boeck Université.
ROEGIERS, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis*. Bruselas: De Boeck Université.

Considero que hay dos grandes referentes para responder a la cuestión que encabeza este apartado. Por una parte se precisa definir el campo de las situaciones de la vida y, por otra parte, dentro de estas, aquellas que se consideran significativas. Hasta ahí parece claro, pero es preciso concretar más cuáles son las situaciones de la vida y, entre ellas, cuáles son las que conciernen a la escuela y por qué se han de considerar significativas.

El campo de las *situaciones* es tan amplio como la propia realidad de la vida y las formas de clasificación de esa realidad siempre serán discutibles. Sin embargo, aunque de forma provisional, conviene tener algún esquema para tener una visión lo más comprensiva y completa posible de los distintos ámbitos de actuación de las personas. Con ello se evita el reduccionismo habitual de limitar las situaciones al ámbito académico y se facilita hacer propuestas más representativas y equilibradas de las situaciones de aprendizaje. Por otra parte, el disponer de un esquema o mapa de situaciones, ayuda a identificar las familias de situaciones y dentro de estas, aquellas situaciones complejas de integración e, incluso, las situaciones didácticas. Con esa intención presentamos la siguiente propuesta, conscientes de que es mejorable.

Supongamos que disponemos de un banco de situaciones bien organizado por familias de situaciones. La siguiente cuestión es saber cuáles son de entre las innumerables posibles situaciones a las que nos enfrentamos en la vida dentro de los ámbitos señalados, aquellas situaciones didácticas y de integración que son pertinentes y significativas y que

1. ÁMBITO PERSONAL

Situaciones de índole privada relacionadas con:

☛ *La vida cotidiana*: Situaciones relacionadas con el logro de las habilidades y destrezas técnicas e instrumentales para resolver problemas de carácter práctico relacionados con la vida diaria personal, familiar o comunitario y las necesidades básicas primarias.

☛ *La vida lúdico-estética*: Situaciones relacionadas con la práctica y disfrute de las artes plásticas, la música, la danza, los juegos, la literatura, etc.

☛ *La vida afectivo-emocional*: Situaciones relacionadas con el autocontrol y el equilibrio emocional, autoestima, autonomía y sensibilidad estética.

Situaciones de índole pública relacionadas con:

☛ *La vida social*: Situaciones relacionadas con la convivencia y el trabajo en grupo de forma activa y responsable, la consciencia de los derechos y deberes.

Situaciones de relación con la *naturaleza*:

☛ *Vida física y natural*: Situaciones relacionadas con el cuidado del cuerpo y los hábitos de vida saludables y los hábitos favorables a la conservación y mejora de la naturaleza y del medioambiente.

2. ÁMBITO ACADÉMICO Y LABORAL

☛ *Vida académica*: Situaciones relacionadas con la preparación para incorporarse a estudios y formación posteriores.

☛ *Vida laboral*: Situaciones relacionadas con el desarrollo de las cualidades personales, sociales y de gestión que le capaciten para transformar las ideas en actos.

corresponden al quehacer de la escuela.

La selección de situaciones-problema será muy distinta según las prioridades que se marquen con respecto a las finalidades educativas. En este sentido, el criterio de selección no puede ser otro que el *perfil de salida* del alumno/a que hayamos definido.

En el perfil de salida de la educación básica se ha de plasmar lo que se espe-

ra que logre el alumno al finalizar dicha etapa, para estar preparado y actuar con bases sólidas en las distintas y cambiantes situaciones con las que se va a encontrar a lo largo de la vida.

Se presupone que las *competencias básicas*, que precisamente son aquellas que se consideran imprescindibles para resolver las distintas situaciones de la vida, son la pieza clave del perfil de salida.



LOS CONTENIDOS CURRICULARES DEBEN REDEFINIRSE, COMO SE HA HECHO EN FRANCIA, EN FUNCIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS QUE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS HAN DE ADQUIRIR AL FINAL DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA, SI NO ESTAS SERÁN UN AÑADIDO SIN RELEVANCIA REAL

ANTONIO BOLÍVAR

Universidad de Granada

De modo paralelo al caso español, Francia adoptó el enfoque del currículo por competencias básicas como un modo para hacer frente al reto de conseguir el éxito educativo para todos. Esto ha supuesto, como describimos a continuación, dar pasos decididos de modo que la “Base común de conocimientos y competencias”, como así se denomina (*socle commun de connaissances et de compétences*), se constituye en el currículo básico para toda la ciudadanía. El último de estos pasos es una Orden de junio de 2010 que establece la “cartilla personal de competencias” (*Livret personnel de compéten-*

ces) con sus correspondientes indicadores de evaluación para toda la escolaridad obligatoria en el curso 2010-2011. Además, se crea lo que podemos llamar el nuevo Título de Graduado en Secundaria Obligatoria (*Diplôme National du Brevet, DNB*). De este modo, acorde con la reformulación del currículo, queda propiamente establecido el currículo básico.

Sin embargo, en España el currículo por áreas o asignaturas no ha sido modificado, por lo que las competencias básicas han quedado -finalmente- como un añadido, que superponer (o intentar vanamente “encajar”), en los casos más logrados, sobre el prime-

REDISEÑAR EL CURRÍCULO PARA EL ÉXITO EDUCATIVO. EL CASO FRANCÉS

ro. A menos que los contenidos curriculares sean decididamente redefinidos, como en el caso francés, en función de las competencias básicas que los alumnos y alumnas han de adquirir al final de la escolaridad obligatoria, no se ve, más allá de un “brindis al sol”; cómo se puede conseguir el éxito educativo para todos, que proclaman últimamente las políticas (estatal y autonómicas) como objetivo número uno. Se han movido escasas “fichas” dentro de los cuadros establecidos y de los criterios de evaluación. De este modo, las competencias solo entran en las “programaciones”, como nuevo modo -en gran medida “retórico”- de querer articular sobre el papel lo que deja de estarlo en la trama organizativa y curricular de los institutos de Secundaria.

Sin ocultar los problemas que también están teniendo en Francia, en especial la cultura escolar del profesorado en Secundaria, en este artículo queremos mostrar otro modo de hacer las cosas que contribuye activamente a reenfocar la enseñanza de modo que, sin perjuicio de los que puedan ir más lejos, pueda asegurarse su adquisición por la mayoría del alumnado. Además, el

caso francés es especialmente significativo para España por partir de una situación similar a la nuestra, más afín que los contextos anglosajones. En España no se ha querido dar ese paso (redefinir el currículo oficial), lo que acarrea problemas insalvables a las competencias y, sobre todo, no se divisa cómo -con las mismas mimbres- se pueda conseguir el éxito educativo para todo el alumnado.

UN LARGO DEBATE SOBRE QUÉ CULTURA TRANSMITIR EN LA ESCUELA

En primer lugar, en contraste con los escasos meses en España de debate público de la LOE (*Una educación de calidad para todos y entre todos*), en Francia ha habido un largo debate curricular -bien articulado- sobre qué debe enseñarse en la escolaridad obligatoria para capacitar al alumnado en un aprendizaje a lo largo de la vida. Cuestionar la cultura escolar establecida se va planteando como una necesidad, en un sistema fuertemente estructurado por saberes disciplinares, una vez se establece la comprensividad con el *collège unique*. En efecto, optar por la comprensividad debiera afectar, seriamente,

al currículo anteriormente establecido.

La comisión Thélot (así conocida, por el nombre de su presidente), encargada de organizar a partir de 2002 el gran debate nacional sobre la escuela (*Débat national sur l'avenir de l'école*), planteó cuáles son las misiones de la escuela en la sociedad del siglo XXI, en la perspectiva del Consejo Europeo de Lisboa de 2000: conseguir que todos los alumnos concluyan con éxito sus estudios, mediante la adquisición de una base común de conocimientos y competencias. Por eso, el referido informe (Thélot, 2005), que recoge las conclusiones del debate, se llama precisamente “Por el éxito escolar de todos los alumnos” (*Pour la réussite de tous les élèves*). La Ley de Orientación y programación para el futuro de la Enseñanza de abril de 2005 (conocida, por el ministro, como “Ley Fillon”) vino a recoger estas propuestas.

Se ha fijado como obligación del Estado (art. 9 de la Ley Fillon de 2005) que todo centro escolar debe “garantizar a cada alumno los medios necesarios para la adquisición de una base común (*socle commun*), constituida por un conjunto de conocimientos y de competencias cuyo dominio es imprescindible para llevar a cabo con éxito la escolaridad, proseguir la formación, construirse un futuro personal y profesional y salir adelante en la vida en sociedad”. Se trata, en sentido fuerte, de refundar los objetivos originarios de la educación pública (republicana): el Estado debe garantizar a toda la ciudadanía aquello que se considere imprescindible dominar al acabar la escolaridad obligatoria.

Esto exige replantear el currículo escolar en función de la cuestión: “¿Qué deben

aprender los niños en la escolaridad obligatoria?”. Aquello que se determine como base común se convierte en el compromiso que la Administración educativa adquiere para todos los jóvenes y familias. Por tanto, los contenidos de las distintas disciplinas se subordinan a esta base común, como objetivo obligatorio, lo que no impide ir más lejos. Sin suprimir los programas, se da un sentido a lo que se enseña y se aprende en la escuela: lo que nadie debe ignorar al final de la escolaridad obligatoria, bajo el riesgo de verse marginado. Por tanto, se trata de fijar, como ha dicho Dubet, aquel “salario mínimo cultural”, al que toda persona tiene derecho. La escuela, a partir de ahora, adquiere una responsabilidad y una “hoja de ruta”: que ningún joven salga sin el dominio de los niveles e indicadores determinados en el tronco o *base común de conocimientos y competencias*.

REDEFINIR EL CURRÍCULO EN TÉRMINOS DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE

El *collège pour tous*, una ESO para todos, entonces, solo puede realizarse redefiniendo seriamente el currículo escolar heredado de la modernidad en saberes parcelados en disciplinas independientes. Las competencias básicas ofrecen un dispositivo interesante para conseguirlo. Establecer el *socle commun* ha supuesto definir lo que la escuela debe conseguir en términos de indicadores de resultados (*learning outcomes*), en lugar de programas de enseñanza, como venía siendo habitual. Este debiera constituirse en el contenido último (“cultura común”) de la comprensividad o del *collège unique*. Los contenidos disciplinares de la enseñanza, a la larga, deben ser reagrupados en ámbitos

pluridisciplinarios, en función de objetivos prioritarios de aprendizaje expresados en términos de competencias. Más que una falsa dicotomía entre conocimientos y competencias, como si estas últimas fueran en detrimento de los primeros, se podría decir que trabajar las competencias es tomar los conocimientos en serio.

A partir del curso 2006-2007 se han ido estableciendo las parrillas de referencia con sus correspondientes indicadores de evaluación (*paliers d'évaluation*) en cada una de las competencias para los niveles correspondientes. Tres niveles o escalones (*paliers*) en la adquisición de competencias:

[1] final del ciclo de aprendizajes fundamentales;

[2] al concluir la Educación Primaria; y

[3] final de la escolaridad obligatoria.

La cartilla de evaluación recoge la adquisición en estos tres momentos, según los indicadores establecidos para cada competencia en cada uno. El *palier 3* marca, pues, los indicadores mínimos al final de la escolaridad obligatoria. La cartilla o *livret* que contiene el progreso en estos tres momentos supone ver el recorrido del alumnado como un *continuum*, al tiempo que una cierta unificación de la Primaria y la Secundaria, de la *école* y el *collège*, bajo una “identidad cultural común”.

En la cartilla personal de competencias (*livret personnel de compétences*) el profesor tutor deberá reseñar la validación de cada una de las competencias. Tras un período de dos cursos de experimentación (cuantitativa y cualitativa) de los indicadores en cada parrilla de referencia para las competencias, a partir de 2009 ha sido establecido para todos

los alumnos de los centros de Secundaria (*collège*). Finalmente, la referida Orden de junio de 2010 ha establecido el *livret*, con sus correspondientes indicadores para cada uno de los niveles o escalas (*paliers*).

Dicha cartilla permite un seguimiento personalizado de cada alumno. Cuando se evidencie que está en riesgo de no conseguir las competencias básicas, se introducirá a dicho alumno en un *programa personalizado de éxito educativo* (*programme personnalisé de réussite éducative*): igualmente se cuenta con diversos programas de apoyo o acompañamiento.

Cada tres años el Gobierno ha de presentar un informe al Parlamento (Asamblea Nacional) sobre el grado de cumplimiento de la adquisición y dominio de competencias básicas por el alumnado. El informe de este año (ver, en Recursos, Grosperin, 2010) sorprende por su tono crítico, en contraste con lo que suelen ser los informes oficiales españoles.

NUEVO ENFOQUE EN LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

Algunos de nosotros hemos criticado duramente que se haya establecido el enfoque por competencias en el currículo español de la LOE sin haber cambiado sustancialmente los formatos y modos de evaluación. Esta contradicción relega las competencias básicas a retórica. Si la evaluación de alumnos se realiza por los criterios de evaluación de cada una de las áreas (Primaria) o asignaturas (Secundaria) y el título de Graduado se adquiere según se hayan aprobado dichas materias (todas menos dos, o tres, a juicio del equipo docente), las competencias básicas no juegan papel alguno allí donde lo debían tener.

En su lugar, desde el primer momento, en Francia se plantea la necesidad de cambiar la evaluación. La repetición de curso (una especificidad compartida con España) alcanzaba en 2003, según PISA a los 15 años, una tasa de no idoneidad del 40%. Con una tradición de evaluación sumativa muy restrictiva, que controla el nivel de conocimientos alcanzado en un momento dado, se está intentando cambiar por una concepción formativa, que evalúa los progresos en la adquisición de competencias. Por una parte, a la evaluación tradicional se ha superpuesto una nueva forma que, de manera binaria (dominio/no adquisición), señala si los indicadores en cada una de las siete competencias están validados o no. Así, en la competencia 1 (Dominio de la lengua francesa), el *palier 3* (a los 16 años) recoge un conjunto de dimensiones (leer, escribir, expresarse oralmente, utilizar instrumentos), cada una con sus correspondiente indicadores (“leer en voz alta, de manera expresiva, un texto en prosa o en verso”, “copiar un texto sin error”, “tomar parte de un debate, expresando su propio punto de vista y teniendo en cuenta los de los demás”, etc.).

El equivalente a nuestro título de Graduado en ESO (*Diplôme National du Brevet, DNB*) se otorgará, a partir de 2011, a todos los alumnos que hayan validado las competencias básicas, al nivel establecido en los indicadores (*paliers*) de evaluación, además de otros conocimientos procedentes de las asignaturas. Dicho DNB “testifica el dominio de los conocimientos y competencias” de la base común. Se quiere que el actual certificado de dominio de las competencias (*Attestation de*

LA INNOVACIÓN EXIGE OTRA PREPARACIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA, CON NUEVOS MODOS DE LLEVAR LA CLASE Y DE PRACTICAR LA EVALUACIÓN. UNA PEDAGOGÍA DIFERENCIADA Y PERSONALIZADA AL SERVICIO DE TODOS LOS ALUMNOS ES CLAVE EN LA CONSECUCCIÓN DEL ÉXITO PARA TODOS

maîtrise des connaissances et compétences du socle commun au palier 3) se constituya en el nuevo DNB. Es el único modo de salvar el éxito educativo para todos, más allá de aprobar las asignaturas.

NO OBSTANTE, EXISTEN PROBLEMAS

Como dice en su informe la Cour des Comptes (Corte de Cuentas, vid. en Recursos) estamos ante el reto de “redefinir las estructuras y los procedimientos del sistema educativo para que la masificación de la última década aboque a una democratización real” (p. 169). Un cambio tan importante como el que representa el enfoque y la evaluación por competencias exige tiempo, particularmente en Secundaria (los *collèges*). En el referido Informe a la Asamblea Nacional se señala que “la posición del tronco común de competencias en el *collège* es aún frágil, cuando precisamente este nuevo enfoque de la enseñanza tenía por objeto renovar este nivel educativo”. Denuncia que la reforma no ha tenido el suficiente apoyo decidido del Ministerio, por lo que establece un conjunto de 17 proposiciones que dibujan un *collège* bastante diferente del actual. En conjunto, *referido a los programas*, el Informe demanda que “hagan más claramente referencia a los saberes y al saber hacer reconocidos en el *socle* común”. Los programas deben estar mejor articulados con la base común de competencias. Esto exige un enfoque interdisci-

plinar de los programas, entre las disciplinas científicas, las de Letras y Sociales, al tiempo que un enfoque integrado en cada uno de los ámbitos.

Se demanda igualmente que los centros escolares tengan una *mayor capacidad de autonomía*, con mayores márgenes de maniobra, para lo que en torno al 10-20% de las dotaciones horarias estén a disposición local. Por último, la innovación exige otra preparación pedagógica y didáctica, con nuevos modos de llevar la clase y de practicar la evaluación. Una pedagogía diferenciada y personalizada al servicio de todos los alumnos es clave en la consecución del éxito educativo para todos.

Con todo, se está en un camino progresivo de cambio real del currículo heredado de la modernidad en disciplinas por un currículo básico para el aprendizaje a lo largo de la vida. Supone todo un contraste con el caso español de la adopción de un enfoque por competencias básicas: en nuestro caso, como tantas veces, adoptamos nuevos lemas que dejan inalterada la realidad. Si se pregunta cómo hacerlo, para no inventar mediterráneos, le invitamos a acudir al caso francés.

PARA SABER MÁS

El Ministerio tiene una web de Información para los profesionales de la educación. En el apartado referido a “Socle commun” se puede encontrar toda la información sobre el tema. Ver: <http://eduscol.education.fr/>

(RE)DESCUBRIR EL CURRÍCULO

UNA CONTINUA REFLEXIÓN SOBRE LOS APRENDIZAJES Y EL MARCO EN EL QUE ESTOS SE PRODUCEN, MEDIANTE UNA REVISIÓN CONSTANTE Y CONTINUA DE LOS PROCESOS Y ELEMENTOS IMPLICADOS

MANUEL J. CLAVIJO RUIZ

Centros del Profesorado de la provincia de Huelva

Desde los Centros de Profesorado, integrar competencias en el currículo ha sido y es un dilema entre posicionamientos muy distintos. ¿Cómo y cuándo trabajarlas?, ¿cómo y con cuántas áreas se relacionan cada una de ellas?, ¿de qué manera?, ¿cómo evaluarlas?, y un largo etcétera de cuestiones que la mayoría de los docentes se han hecho en los últimos años. Proponemos en este artículo una línea de trabajo mediante una reflexión en equipo de los centros educativos que permita dar respuesta a las cuestiones planteadas y posibilite una integración curricular de las competencias básicas en los diseños curriculares de los centros educativos. La LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) y los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas que la desarrollan establecen por un lado (Anexo I) las competencias básicas y, por otro (Anexo II), cada una de las áreas curriculares propias de las diferentes etapas educativas. De este modo se deja sin resolver cómo las competencias básicas se relacionan con los elementos curriculares de las áreas. Para la

adquisición de las competencias, muchas situaciones de aprendizaje no requieren de elementos curriculares unidisciplinarios sino que necesitan completarse con elementos curriculares de diversas áreas, en, así aquellas competencias implicadas en el proyecto tendrán relacionados elementos de distintas áreas.

Bajo esta perspectiva aparece una primera conclusión: las competencias básicas no dependen exclusivamente de áreas parceladas, sino que es necesario otorgar un significado concreto a cada una de las competencias relacionándolas con cada uno de los elementos prescritos y definidos en las diferentes áreas curriculares (objetivos, contenidos y criterios de evaluación). Las competencias básicas no aparecen solo definidas por un sentido semántico (Anexo I) sino mediante una definición eficiente y operativa realizada gracias a los elementos curriculares vinculados desde cada área, así cada competencia vendrá determinada por un conjunto de objetivos, bloques de contenidos y, lo más importante, un conjunto de criterios que per-

mitan evaluar las competencias (Cuadro 1). Es necesario, por tanto, realizar un análisis desde las áreas curriculares de las competencias, determinando cuáles son los elementos curriculares implicados en cada una de las competencias básicas. Tras rea-

que se espera que el alumnado haya alcanzado, pero en la propia definición de cada criterio encontramos que pueden ser variados los comportamientos que intenta valorar y cada uno de ellos contribuye a una competencia diferente.

COMPETENCIA-ETAPA-CICLO			
Área 1	Objetivos	Contenidos	Crit. Evaluación
Área 2	Objetivos	Contenidos	Crit. Evaluación
Área 3	Objetivos	Contenidos	Crit. Evaluación
...

Cuadro 1. Esquema concreción curricular de cada una de las competencias básicas

lizar este proceso en todas las áreas, la solución final es una definición operativa de la competencia mediante los elementos curriculares de las áreas.

El modelo propuesto trata de dar respuesta a algunas de las cuestiones planteadas al principio y sirve como modelo de concreción curricular, pero aún queda una cuestión importante.

¿CÓMO SE LOGRA EVALUAR LAS COMPETENCIAS?

La definición resultante para la competencia permite expresarla mediante actuaciones: los objetivos de las áreas curriculares y sus correspondientes criterios de evaluación. Los criterios de evaluación establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera que haya alcanzado el alumnado en un momento determinado respecto a las capacidades enunciadas en los objetivos generales. Es evidente que esta *definición operativa de competencia* permite su evaluación formal, mediante los criterios de evaluación de las diferentes áreas que hemos vinculado a cada una de ellas. En este punto el problema de la evaluación de las competencias parece estar resuelto, pero si analizamos los criterios de evaluación, estos establecen el tipo y grado de aprendizaje

Si tomamos como ejemplo el criterio 6 del área de Lengua para el tercer ciclo de la Educación Primaria (Real Decreto 1513/2006), que aparece en el Cuadro 2, se observa a simple vista que las competencias más directamente implicadas son la lingüística, tratamiento de la información y competencia digital y aprender a aprender. El hecho de haber indicado esas competencias viene determinado por algunos procesos detectados en el criterio, como: planificar, narrar, soporte digital... Sin embargo, no todos los procesos mencionados en el criterio, desarrollan aspectos de cada una de las tres competencias indicadas. Será necesario, pues, desglosar en elementos más simples cada uno de los criterios de evaluación, de manera que cada uno de ellos se identifique directamente con la competencia indicada.

El siguiente paso consiste en desglosar los criterios de evaluación en procesos más simples y sencillos con un doble fin: por un lado simplificar los procesos de manera que permitan seleccionar más fielmente la competencia o competencias implicadas y, por otro, lado establecer indicadores de evaluación derivados de los propios criterios, que permitan una evaluación formal de los aprendizajes.

Cada uno de los indicadores desarrollados desde el criterio de evaluación hace alusión a procesos cognitivos distintos (narrar, respetar, valorar...) así como a contenidos distintos (situaciones comunicativas, normas gramaticales...). Si observamos el indicador 1.7, además de estar implicada la competencia lingüística, parece estar presente también la competencia de aprender a aprender, por lo que este indicador aun siendo del área de lengua se convierte en un indicador válido para la mencionada competencia. De tal manera se repetiría el proceso para cada criterio de evaluación

de las distintas áreas curriculares y asociándolos a cada competencia. A modo de ejemplo se puede observar la competencia lingüística para el 3^{er} ciclo de Educación Primaria (Cuadro 3): El modelo descrito no es ni trata de ser más que una propuesta de trabajo cooperativo de los docentes que concurren en un centro educativo, de manera que se convierta en una propuesta válida de concreción curricular que dé identidad propia a su Proyecto Educativo y que mediante las reflexiones y la formación necesaria contribuya a su desarrollo profesional y mejora de las prácticas educativas.

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN
CL.6. "Narrar, exponer y resumir, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto".	CL. 1.1. Narra en soporte papel o digital. CL. 1.2. Expone en soporte papel o digital. CL. 1.3. Resume en soporte papel o digital. CL. 1.4. Organiza las ideas con claridad. CL. 1.5. Enlaza los enunciados en secuencias lineales cohesionadas. CL. 1.6. Respeta las normas gramaticales y ortográficas. CL. 1.7. Valora la importancia de planificar y revisar un texto.

Cuadro 2. : Desglose de un criterio de evaluación en indicadores

Cuadro 3. : Competencia lingüística para el 3^{er} ciclo de Educación Primaria

Áreas	COMPETENCIA LINGÜÍSTICA / INDICADORES DE EVALUACIÓN
1	1.1. Participa en situaciones de conversación del aula.
2	1.2. Respeta las normas de intercambio lingüístico: guardar el turno de palabra, organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás.
3	2.1. Expresa de forma oral mediante textos que presenten de manera coherente conocimientos.
4	2.2. Expresa de forma oral mediante textos que presenten de manera coherente hechos.
5	2.3. Se expresa de forma oral mediante textos que presenten de manera coherente opiniones.
6	3.1. Capta el sentido de textos orales.
7	3.2. Reconoce las ideas principales y secundarias de textos orales.
8	3.3. Identifica ideas, opiniones y valores no explícitos en textos orales.
9	4.1. Localiza y recupera información explícita en la lectura de textos.
10	4.2. Realiza inferencias en la lectura de textos y determina los propósitos principales.
11	4.3. Interpreta el doble sentido en la lectura de algunos textos.
12	5.1. Interpreta e integra las ideas propias con las contenidas en los textos.
13	5.2. Compara y contrasta informaciones diversas presentes en los textos.
14	5.3. Muestra comprensión a través de la lectura en voz alta de textos.
15	6.1. Narra, expone y resume en soporte papel y digital.
16	6.2. Organiza las ideas con claridad al narrar, exponer y resumir.
17	6.3. Organiza los enunciados en secuencias lineales cohesionadas al narrar, exponer y resumir.
18	6.4. Aplica correctamente las normas gramaticales y ortográficas al narrar, exponer y resumir.
19	6.5. Planifica previamente a su realización los textos escritos.
20	6.6. Revisa los textos que elabora antes de entregarlos.
21	7.1. Conoce textos literarios de la tradición oral y de la literatura infantil.
22	7.2. Conoce aspectos formales simples de la narración con la finalidad de apoyar la lectura y la escritura.
23	8.1. Utiliza las bibliotecas, videotecas, etc.
24	8.2. Comprende los mecanismos y procedimientos de organización y selección de obras y otros materiales.
25	8.3. Colabora en el cuidado y mejora de los materiales bibliográficos y otros documentos disponibles en el aula y en el centro.
26	9.1. Identifica cambios que se producen en las palabras, los enunciados y los textos al realizar segmentaciones, cambios en el orden, supresiones e inserciones que hacen mejorar la comprensión y la expresión oral y escrita.
27	10.1. Comprende y utiliza la terminología gramatical básica en las actividades de producción y comprensión de textos.
28	10.2. Comprende y utiliza la terminología lingüística básica en las actividades de producción y comprensión de textos.

29	LEN GUA EX TRAN JERA	1.1. Mantiene conversaciones cotidianas y familiares sobre temas conocidos en situaciones de comunicación predecibles.	
30		1.2. Respeta las normas básicas del intercambio, como escuchar y mirar a quien habla.	
31		2.1. Capta el sentido global en textos orales variados emitidos en diferentes situaciones de comunicación.	
32		2.2. Identifica informaciones específicas en textos orales variados emitidos en diferentes situaciones de comunicación.	
33		3.1. Lee información explícita en textos diversos sobre temas de interés.	
34		3.2. Localiza información explícita en textos diversos sobre temas de interés.	
35		3.3. Realiza inferencias directas en textos diversos sobre temas de interés.	
36		4.1. Elabora textos escritos atendiendo al destinatario, al tipo de texto y a la finalidad, en soporte papel.	
37		4.2. Elabora textos escritos atendiendo al destinatario, al tipo de texto y a la finalidad, en soporte digital.	
38		5.1. Usa formas básicas propias de la lengua extranjera incluidos aspectos de ritmo, acentuación y entonación en diferentes contextos comunicativos de forma significativa.	
39		5.2. Usa estructuras básicas propias de la lengua extranjera incluidos aspectos de ritmo, acentuación y entonación en diferentes contextos comunicativos de forma significativa.	
40		6.1. Usa algunas estrategias para aprender a aprender, como hacer preguntas pertinentes para obtener información, pedir aclaraciones, etc.	
41		6.2. Utiliza diccionarios bilingües y monolingües.	
42		6.3. Acompaña la comunicación con gestos.	
43		6.4. Busca, recopila y organiza información en diferentes soportes.	
44		6.5. Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para contrastar y comprobar información.	
45		6.6. Identifica algunos aspectos que le ayudan a aprender mejor.	
46		7.1. Valora la lengua extranjera como instrumento de comunicación con otras personas.	
47		7.2. Valora la lengua extranjera como herramienta de aprendizaje.	
48		7.3. Muestra curiosidad e interés hacia las personas que hablan la lengua extranjera.	
49		8.1. Identifica algunos rasgos, costumbres y tradiciones de países donde se habla la lengua extranjera.	
50		MATE MÁTICAS	1.1. Lee utilizando razonamientos apropiados, distintos tipos de números
51			1.2. Escribe utilizando razonamientos apropiados, distintos tipos de números
52			6.1. Interpreta una representación espacial (croquis de un itinerario, plano de casas y maquetas) realizada a partir de un sistema de referencia.
53	6.2. Interpreta una representación espacial de objetos o situaciones familiares.		
54	7.2. Lee representaciones gráficas de un conjunto de datos relativos al entorno inmediato.		
55	7.3. Interpreta representaciones gráficas de un conjunto de datos relativos al entorno inmediato.		
56	8.4. Expresa de forma ordenada y clara, oralmente el proceso seguido en la resolución de problemas.		
57	1.2. Describe algunos efectos de contaminación sobre las personas, animales, plantas y sus entornos.		
58	CONOCIMIENTO M.	2.1. Caracteriza los principales paisajes españoles.	
59		2.2. Analiza algunos agentes físicos y humanos que los conforman.	
60		2.3. Pone ejemplos del impacto de las actividades humanas en el territorio y de la importancia de su conservación.	
61		4.1. Analiza algunos cambios que las comunicaciones y la introducción de nuevas actividades económicas relacionadas con la producción de bienes y servicios, han supuesto para la vida humana y para el entorno.	
62		8.3. Sabe comunicar los resultados de sencillas investigaciones en las que ha estudiado el comportamiento de los cuerpos ante la luz, la electricidad, el magnetismo, el calor o el sonido.	
63		10.1 y 10.2 Presenta un informe, utilizando soporte papel o soporte digital sobre problemas o situaciones sencillas.	
65		10.3. Recoge información de diferentes fuentes (directas, libros, Internet), siguiendo un plan de trabajo.	
66		10.4. Expresa conclusiones.	
67		E. ARTÍSTICA	1.1. Busca informaciones sobre manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otras culturas, de acontecimientos, creadores y profesionales relacionados con las artes plásticas y la música.
68			1.2. Selecciona informaciones sobre manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otras culturas, de acontecimientos, creadores y profesionales relacionados con las artes plásticas y la música.
69	1.3. Organiza informaciones sobre manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otras culturas, de acontecimientos, creadores y profesionales relacionados con las artes plásticas y la música.		
70	2.1. Formula opiniones acerca de las manifestaciones artísticas a las que se accede.		
71	2.1 Usa términos sencillos para comentar las obras musicales escuchadas.		
72	E. F	5.1. Opina coherente y críticamente con relación a las situaciones conflictivas surgidas en la práctica de la actividad física y el deporte.	
73		7.3. Construye composiciones grupales en interacción con los compañeros y compañeras utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de estímulos verbales.	

UNA APLICACIÓN EN 3º DE ESO DEL CURRÍCULO INTEGRADO

JOSÉ MANUEL GARCÍA CALERO

JEFE DE ESTUDIOS. IES PULIDO RUBIO.
BONARES (HUELVA)



Las competencias básicas se planteaban en la nueva legislación como un elemento más del currículo junto con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación existentes; lo que les quitaba novedad. Por eso, cuando nuestro claustro recibió la oferta de formación del CEP de Bollulllos-Valverde focalizada en las competencias, la reacción no podía ser otra: dificultad para ver el cambio cualitativo que suponía el nuevo elemento como factor integrador del currículo del centro, hasta entonces fragmentado en programaciones de áreas. No vimos la magnitud del cambio curricular que se nos venía encima. Ya trabajábamos con ordenadores (digital), con lecturas y debates (lingüística), con textos sobre temas transversales -medio ambiente, educación para la salud...- (conocimiento del mundo físico), con normas de aula, con la evolución de sociedades y civilizaciones (social y ciudadana), con trabajos presentados de forma atractiva (cultural y artística)... Se proponían actividades basadas en el mundo real (aprender a aprender). Para la competencia matemática ya existían

materias específicas. ¿A qué esa insistencia del CEP? ¿Era para mejorar en las Pruebas de Diagnóstico? ¿Por qué un plan de formación en centros mediante equipos base asesorados por José Moya y Florencio Luengo, y que debían actuar como dinamizadores del claustro?

EL CURRÍCULO INTEGRADO: EL GRAN DESCUBRIMIENTO

Vencidas las resistencias iniciales, analizamos el currículo real de aula, la presencia de las competencias básicas en los objetivos de área. Aprendimos que ejercicios, actividades y tareas no eran sinónimos y que abusábamos de los dos primeros en nuestra práctica docente. Diseñamos tareas explicitando competencias, contenidos, recursos y contextos necesarios. Las llevamos al aula. Hasta aquí bien, pero comenzamos a perder nuestras seguridades como docentes cuando tuvimos que seleccionar qué criterios de evaluación de nuestras áreas eran válidos para comprobar el dominio de una competencia y cuando tuvimos que elaborar tablas de descriptores

para calificar los comportamientos en los que se expresan las competencias. Además, teníamos que diseñar un proyecto mediante tareas compartidas por varios departamentos. ¿La inspiración? En la propia vida del centro. Muchos días, una vez terminado el horario lectivo, los alumnos/as especialmente locuaces y disruptivos, redimían sus conductas contrarias a las normas de convivencia recogiendo las bolsas de bocadillo y botes de zumo que no se depositan en las papeleras durante el recreo. ¿Por qué no darle trascendencia a esta labor y hacer un trabajo formal con los alumnos/as al hilo de lo que aprendíamos en el CEP y de paso concienciarlos de que las papeleras no son un mobiliario meramente decorativo?

Nos pusimos a tirar del hilo. Un título: 'Un instituto limpio, un pueblo limpio'. Un producto final interesante y atractivo: elaborar un documental para la web municipal y del centro. Unas competencias, unos contenidos, unos recursos, una secuenciación de tareas compartidas...

UD: Un instituto limpio, un pueblo limpio. Curso: 3º de ESO. CGBB y CURRÍCULO INTEGRADO

ÁREAS	OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS							
				1	2	3	4	5	6	7	8
LENGUA	1. Utilizar la lengua para expresarse de forma adecuada en cada situación. 2. Reconocer y utilizar diferentes tipos de textos. 3. Aprender y utilizar técnicas de búsqueda, elaboración y presentación de información con los medios tradicionales y con las Nuevas Tecnologías. 4. Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes con códigos artísticos, científicos y técnicos.	La comunicación escrita. El texto. Las formas textuales de estructura cerrada. El diario. La encuesta y el contrato. El lenguaje audiovisual. El cine y la televisión.	a) Redactar textos con corrección ortográfica y gramatical respetando sus características estructurales y tipológicas. b) Elaborar un guión técnico para un texto audiovisual de unos diez minutos respetando sus características formales.	X		X	X		X	X	X
TECNOLOGÍAS	Organizar y elaborar información fruto de investigaciones y presentarla con programas informáticos.	El ordenador para expresar y comunicar ideas.	a) Elaborar un documento mediante un procesador de texto y una hoja de cálculo. b) Manejar un programa de presentación de ideas y datos.	X	X	X	X			X	X
CIENCIAS NATURALES	1. Comprender las relaciones entre ser humano y medio ambiente y la necesidad de respetarlo para sobrevivir. 2. Conocer los recursos naturales que necesitamos. 4. Comprender que las actividades humanas provocan impactos ambientales que alteran la calidad del medio. 6. Valorar el uso eficaz de la energía y de su ahorro. 7. Comprender el problema que representan los residuos y describir su gestión. 9. Aceptar el desarrollo sostenible para mantener y mejorar la calidad de vida.	Ecosistema y población. Recursos naturales. Contaminación, orígenes, consecuencias y soluciones. Educación ambiental.	a) Definir recurso, impacto ambiental y residuo. b) Enumerar los recursos naturales. c) Conocer y establecer las diferencias entre recursos renovables y no renovables. d) Explicar la importancia de la reducción de los residuos y comentar la regla de las tres erres. d) Describir la forma en que se lleva a cabo la eliminación de los residuos. e) Explicar el concepto y los principios básicos del desarrollo sostenible.	X		X	X	X		X	X
MATEMÁTICAS	1. Incorporar al lenguaje las distintas formas de expresión matemática para mejorar la precisión y el rigor. 2. Cuantificar aspectos de la realidad para interpretarla mejor, empleando distintas clases de números... 3. Conocer características generales de las funciones lineales, de sus expresiones gráfica y analítica...	Proporcionalidad. La gráfica como modo de representar la relación entre dos variables (función). Conceptos básicos de funciones. Gráficas estadísticas. Diagrama de barras, de sectores, histograma...	a) Emplear convenientemente en argumentaciones formas de expresión matemática. b) Utilizar los números y operaciones en manifestaciones sobre aspectos de la realidad y en la comprensión de la información que se recibe por distintos medios. c) Interpretar relaciones funcionales en forma de tabla o expresión analítica, reconoce las características básicas de las funciones constantes, lineales y afines... d) Interpretar y producir gráficas sencillas de un contexto de resolución de problemas de la vida cotidiana... e) Interpreta y elabora tablas y gráficos estadísticos.	X	X		X			X	X
EDUCACIÓN PLÁSTICA	Utilizar el lenguaje visual como forma de expresión y comunicación	La imagen representativa. La fotografía y las Nuevas Tecnologías.	Realiza al menos cinco fotografías aceptables en cuanto a encuadre, luz y enfoque, centradas en el objetivo encomendado.	X		X	X		X	X	X

UD: Un instituto limpio, un pueblo limpio. Curso: 3º de ESO. SECUENCIA DE TAREAS

TAREA 1: Elaboración de paneles y murales para exponerlos en el IES primero, y en el Ayuntamiento, después, donde se recojan los datos de la basura que genera el instituto, dentro de los residuos de todo el municipio: cantidad, su naturaleza, costes económicos y medioambientales. Dichos paneles tendrán su correlato en PowerPoint para su exposición oral tanto en el centro como en la Casa de la Cultura.

ACTIVIDADES	PENSA- MIENTO	COMPETENCIAS								CONTEXTOS
		1	2	3	4	5	6	7	8	
Un gran grupo recogerá al final de varias jornadas toda la basura acumulada en patios y pasillos, tanto la que esté en papeleras como en el suelo. La clasificará: bolsas, latas y botes, papeles, etc.	Analítico			x	x	x				Escolar
Por grupos, se determinará la cantidad de basura y el porcentaje que ocupa en el total cada tipo de residuo.	Analítico / Lógico		x							Escolar
En grupos, se investigará el origen, los materiales, la fabricación y la energía necesaria para producir los envases y envoltorios que tiramos.	Analítico	x		x	x			x	x	Personal / Escolar
Investigarán los costes de mantener el centro limpio: horas de trabajo de limpiadoras, sueldo, Seguridad Social...	Analítico	x	x	x	x	x		x	x	Escolar
El alumnado averiguará la basura global que recoge el Ayuntamiento y sus costes mediante entrevistas con el concejal y con los empleados de limpieza.	Analítico	x		x	x	x		x	x	Público
En PowerPoint y en grandes paneles se expondrán los resultados. Por parejas se darán charlas informativas a todos los grupos del centro con las conclusiones del trabajo.	Analítico	x	x		x	x	x	x	x	Escolar

U.D.: Un instituto limpio, un pueblo limpio. Curso: 3º de ESO. SECUENCIA DE TAREAS

TAREA 2: Investigación sobre los hábitos cotidianos que generan basuras. Diseño del perfil del "Contaminador indiferente".

ACTIVIDADES	PENSA- MIENTO	COMPETENCIAS								CONTEXTOS
		1	2	3	4	5	6	7	8	
Elaboración de un diario personal, durante una semana, centrado en recoger cantidad y naturaleza de los residuos del centro y, por la tarde, en casa y en el pueblo.	Reflexivo Analítico	x		x	x	x		x	x	Personal Escolar
A partir de dicho diario, confección de una encuesta a una muestra de alumnos, en el que además de la cantidad y naturaleza de basura que arrojan, pregunten por hábitos de consumo.	Analítico Lógico	x		x		x		x	x	Escolar
Elaboración de un perfil tipo de actitudes que ensucian el centro y el pueblo a partir del estudio de las encuestas.	Sistémico	x	x	x	x	x		x	x	Escolar
Redacción y firma de un compromiso-contrato personal por un centro y un pueblo limpio, con sus correspondientes cláusulas de derechos, obligaciones y sanciones.	Crítico Deliberado Práctico	x		x	x	x		x	x	Escolar
Elaboración de un diario personal, durante una semana, centrado en conocer cantidad y naturaleza de los residuos que se arrojan en el centro y por la tarde en casa y en el pueblo.	Reflexivo Analítico	x		x	x	x		x	x	Personal Escolar
A partir de dicho diario, confección de una encuesta donde además de la cantidad y naturaleza de basura que se arroja, se pregunte por comportamientos y hábitos de consumo. Dicha encuesta se pasará a un número representativo de alumnos.	Analítico Lógico	x		x		x		x	x	Escolar

UD: Un instituto limpio, un pueblo limpio. Curso: 3º de ESO. SECUENCIA DE TAREAS

TAREA 3: Filmación de un documental que recoja el resultado del trabajo investigador para proyectarlo en el IES, ofrecerlo al Ayuntamiento y colgarlo en la web municipal y en la del centro.

ACTIVIDADES	PENSTO.	COMPETENCIAS								CONTEXTOS
		1	2	3	4	5	6	7	8	
Caza fotográfica de basuras y de individuos tirándolas fuera de papeleras.	Analítico						x	x	x	Escolar
Elaboración de un guión literario y un guión técnico donde se presente la investigación y se muevan conciencias.	Reflexivo Analítico Crítico Sistémico Creativo Deliberado Práctico	x			x		x	x	x	Escolar
Filmación de un reportaje en vídeo sobre todo el trabajo realizado para exponerlo en la semana cultural y en el cine municipal al comienzo de las sesiones cinematográficas.	Reflexivo Analítico Sistémico Creativo Deliberado Práctico	x			x	x	x	x	x	Escolar Público

A MODO DE CONCLUSIÓN

Trabajar de esta manera tiene muchos enemigos: la sumisión a los contenidos, las dificultades del trabajo colaborativo, la provisionalidad de las plantillas de profesores, la asimilación de una nueva metodología, los esquemas organizativos de los centros...

Es cierto que es más fácil en Primaria que en Secundaria. Se precisa menos coordinación, hay menos atomización de contenidos (otra vez los contenidos).

Pero ir introduciendo proyectos de este tipo, uno por trimestre o por cuatrimestre, incorporar al Proyecto Educativo los que funcionen, desechar los que no (no todos son aciertos), introducir las actividades extraescolares como recursos de una tarea, etc., no solo mejoran los aprendizajes y el rendimiento escolar del centro, sino hasta la propia convivencia y satisfacción personal del docente, cuestiones nada despreciables en estos tiempos que corren.



ENSEÑAR Y APRENDER OTRAS COSAS Y DE OTROS MODOS EN UN IES

ANTONIO ANDÚJAR

DIRECTOR DEL IES IZPISÚA BELMONTE DE HELLÍN
(ALBACETE)

El IES Izipisúa Belmonte se encuentra situado en la periferia de Hellín. Su área de influencia incluye barrios donde residen poblaciones marginales. El centro está catalogado como de “difícil desempeño”. La oferta educativa incluye ESO, Bachillerato, ciclos formativos y PCPI.

¿CUÁLES SON NUESTROS PROBLEMAS?

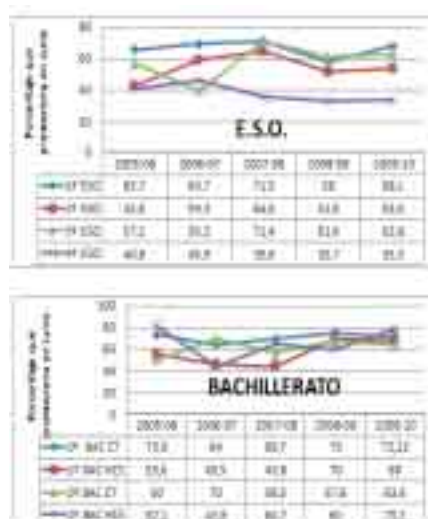
En lo que respecta al alumnado, tres características podemos señalar derivadas de las condiciones socio-familiares en las que viven:

- Absentismo escolar: en el curso 2009-2010 el 18 % del alumnado de ESO tuvo problemas de absentismo.
- Convivencia: cerca del 34% del alumnado de ESO han sido amonestado por escrito al menos en una ocasión a lo largo del curso 2009-2010.
- Estilo de aprendizaje y bajo nivel de competencia curricular al ingresar en el centro que se agrava con el paso del tiempo al no existir una respuesta educativa adecuada.

Esto se traduce en un rendimiento académico bajo, alto índice de fracaso y abandono escolar temprano. La tasa media de idoneidad del alumnado de ESO en el curso 2009-2010 es del 52,4 %.

¿CÓMO INTENTAMOS SOLUCIONAR ESTOS PROBLEMAS?

Como respuesta a estos problemas se decidió paliar las carencias sociales procurando conseguir para nuestro centro más y mejores recursos materiales y personales que nos permitieran llevar a cabo las medidas curriculares y extracurricu-



manifiesta en el cambio de imagen que la sociedad de Hellín tiene del centro, ya no somos, solamente, el instituto donde se escolarizan la población gitana e inmigrante.

Pero, ¿hemos mejorado en rendimiento académico?, ¿hemos conseguido mejorar la respuesta educativa a la diversidad de nuestro alumnado?

Para contestar a la primera pregunta es preciso observar estas gráficas:



lares precisas. Para conseguirlo solicitamos nuestra inclusión en todos aquellos proyectos y programas que nos ofrecía la Administración educativa. Las medidas adoptadas con los recursos aportados no difieren de lo hecho en otros centros donde se plantean similares problemas. Con ellas pretendíamos conseguir tres objetivos:

- La imprescindible reducción de ratios para mejorar la respuesta educativa: desdobles, agrupamientos flexibles, dos profesores por aula, etc.
- Suplir carencias socio-familiares: programa de acompañamiento, apertura del centro al entorno, escuela y consejo de familias, mediación escolar, aula de convivencia, alumnado-ayudante, tutorías individualizadas, etc.
- Reducir la composición de los equipos docentes y mejorar su funcionamiento: ámbitos, asignaturas cuatrimestrales, interdisciplinariedad, uso generalizado de las TIC, bilingüismo, etc.

¿HA SIDO SUFICIENTE?

¿HEMOS CONSEGUIDO MEJORAR?

Es indudable que hemos mejorado, así lo percibe la comunidad educativa, y se

En los datos se pone de manifiesto que, en los primeros cursos de aplicación de estas medidas, la mejora en los resultados académicos fue perceptible. Durante el curso 2008-2009 sufrimos un retroceso significativo que solo en parte hemos recuperado en el curso 2009-2010.

Pero estos datos también nos permiten responder a la segunda pregunta planteándonos otras cuestiones: ¿por qué a pesar del esfuerzo realizado no ha sido suficiente?, o dicho de otro modo: ¿por qué seguimos fracasando?, ¿por qué un porcentaje elevado de nuestro alumnado no tiene éxito?

Contestar a estas preguntas nos obliga a hacernos otras no más fáciles: ¿Qué queremos enseñar?, ¿cómo lo queremos enseñar?, ¿cómo podemos evaluar lo enseñado y aprendido?

El camino apropiado lo podemos encontrar si tras contestar a estas preguntas comprendemos que nuestro alumnado necesita aprender otras cosas, aprenderlas de otro modo y ser evaluados de forma diferente. Solo hay que recordar que el cambio metodológico es posible e imprescindible para mejorar las interacciones que se producen en las aulas.

Y llegados a este punto es cuando surge la necesidad de decir que la “historia” de las competencias básicas no puede quedarse en otra moda pedagógica pasajera, no se puede convertir en otro intento fallido de cambio, no pueden quedar olvidada en documentos y encerrada en cajones, no puede ser boicoteada desde el interior de los claustros. Es una necesidad de nuestro alumnado y para muchos de ellos es la última y única oportunidad.

¿CÓMO CONSEGUIR QUE, EN LOS TIEMPOS QUE CORREN, EL PROFESORADO COMPRENDA ESTA NECESIDAD?

Primero, debemos conseguir que la idea de que el cambio y la mejora subsiguiente son posibles y necesarios se extienda por los centros educativos y fagocite todos los prejuicios y barreras que se le oponen.

Segundo, debemos comprender que toda innovación y cambio perturba y transforma el orden anteriormente establecido; que el cambio en la enseñanza y el aprendizaje pasa por un cambio en las concepciones, actitudes y rutinas del profesorado y en la cultura de la organización donde esta se desenvuelve.

Y, por último, el profesorado debe comprender que las competencias básicas no están vinculadas a ninguna materia determinada, sino a todas: las competencias básicas deben adquirirse desde todas las áreas y materias y en todos los espacios y tiempos escolares.

Aceptar lo anterior implica adoptar una nueva concepción del currículo que va más allá de los contenidos de cada materia. La adquisición de competencias básicas exige establecer puentes entre las materias para una integración de los contenidos que sea significativa, es decir, que produzca conocimiento. Y comprendida la necesidad, ¿qué intentamos hacer en nuestro instituto?

La salida que estamos intentando se basa en la construcción de estos puentes mediante la realización de actividades interdisciplinarias.

En la actualidad, sin excluir otras alternativas en tiempos y espacios, intentamos desarrollar estas actividades en los llamados Centros de Interés Trimestrales.

Cada centro de interés está organizado en torno a uno de estos tres ejes:

- Educación para la Salud: alimentación, drogas y alcohol, educación sexual, salud mental, etc.



- Actitudes cívicas: racismo, acoso escolar, violencia, consumo responsable, desarrollo sostenible, etc.

- Nuestro entorno: clima, ecosistemas, agricultura y ganadería, historia y costumbres, arte y literatura, etc.

Su estructura contiene los siguientes elementos que ayudan a su organización:

1. Organización temporal:

- Los ejes de los centros de interés y las actividades programadas deberían ser estables al menos durante cuatro cursos, de modo que se permitiese al alumnado adquirir y consolidar los niveles competenciales que se persiguen para la etapa.

- Periodicidad: un centro de interés cada trimestre que responda y complete el eje temático establecido.

- Duración: de una a dos semanas.

2. Actividades:

- Actividades interdisciplinarias basadas en un hecho singular.

- Desarrollo de problemas y proyectos interdisciplinarios.

- Actividades extraescolares que permitan desarrollar “momentos” interdisciplinarios concretos.

- Actividades TIC.

- Actividades que apoyen y desarrollen el Plan de Lectura.

- Actividades prácticas para poder realizar exposiciones.

- Debates organizados, con documentos de resumen y reflexión.

3. Metodología:

- Metodología colaborativa fundamentada en el trabajo en grupo, con todo lo que conlleva: potenciar algunas competencias

como la emocional, aprender a aprender, inclusividad, integración, motivación, compañerismo, compromiso...

4. Evaluación:

- Deben incluir una evaluación por un lado del desarrollo del Centro de Interés, y por otro lado del alumnado donde se incluya el grado de adquisición de al menos las competencias básicas tratadas. En dicha evaluación debe fomentarse la participación del alumnado a través de la coevaluación y la autoevaluación.

¿Qué pretendemos con la realización las actividades de los centros de interés?

1. Ensayar otros modelos organizativos en lo que se refiere a tiempos y espacios.

2. Romper nuestro aislamiento pedagógico, estimulando el intercambio de experiencias.

3. Utilizar “escenarios reales”, vitales o de interés para el alumnado, que nos permitan comprobar que son capaces de utilizar lo aprendido en situaciones vivas y transferirlo a nuevas situaciones.

4. Impulsar la elaboración de materiales didácticos.

5. Impulsar el cambio metodológico e iniciar el camino hacia el aprendizaje cooperativo.

6. Acabar con unos currículos basados en una secuencia de transmisión y memorización de contenidos aislados, y sustituirlos por otros con una nueva estrategia didáctica.

7. Estimular el uso de las TIC.

8. Pasar de los documentos programáticos a las aulas el trabajo y evaluación de las competencias básicas.

MILAGROS PARRILA Y JOSÉ MANUEL ORTIZ

JEFA DE ESTUDIOS Y TUTOR DE PRIMARIA.
CEIP SAGRADO CORAZÓN CAMPO DE CRIPTANA
(CIUDAD REAL)



LAS COMPETENCIAS BÁSICAS A ESCENA: SEMANA CULTURAL DEL COLEGIO

Desde hace más de 15 años la celebración de la Semana Cultural en nuestra comunidad educativa se ha convertido en un evento esperado y del que no podemos prescindir allá por finales del mes de abril de cada año. Para nuestro colegio, de una sola línea, ubicado en una zona céntrica de Campo de Criptana, siempre ha constituido una excelente oportunidad de aprovechamiento de los ricos recursos que ofrece el entorno y un punto de encuentro del profesorado y de la comunidad educativa en general, que ha abierto espacios de reflexión, innovación e intercambio, ya desde los inicios de cada curso, para consensuar un hilo conductor en torno al que tejer los contenidos, metodologías y organización de los actos.

En este sentido, dos factores han venido a converger en la definición y planificación de la pasada Semana Cultural 2010. El primero de ellos se derivaba de la prioridad de trabajo establecida para el curso 2009-2010 para equipos de ciclo, CCP, claustro y consejo escolar, articulada en torno a la última fase de reelaboración del Proyecto Educativo del Centro y de las Programaciones Didácticas. Es en el contexto de

la reformulación de nuestros documentos curriculares, donde surge el interés por aclarar e integrar el concepto de competencia en nuestra forma de programar y evaluar. Y, sobre todo, de constituir este concepto en nuestro eje referencial para los procesos de enseñanza-aprendizaje, con la consiguiente puesta del énfasis en el despliegue de destrezas y actitudes y en el protagonismo de alumnos y alumnas en su propio aprendizaje.

El segundo factor que vino a conformar el cuadro de actividades culturales lo propició la actividad formativa en la que se hallaban inmersas un buen número de profesoras de Infantil y Primaria del colegio, con motivo de la celebración en el CEP de Alcázar de San Juan del curso 'Leer y escribir desde los textos de uso social' que, con un enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua escrita, proponía, en su vertiente práctica, el trabajo con los textos en el aula, lo que se aplicó de forma concreta en Infantil y en 1º y 4º de Primaria con el trabajo con las recetas de cocina mediante estrategias metodológicas innovadoras. Fue, precisamente, la constatación del potencial que aportaba este tipo

de actividad como modelo de aprendizaje desde un enfoque de adquisición de competencias lo que nos movió a proyectarlo a otro tipo de actividades en el resto de niveles del centro y a unificarlo todo bajo el paraguas de una semana cultural que con el lema 'Di sí a la comida sana' durante la última semana de abril, aspiraba a motivar y a hacer visible para todos que un nuevo tipo de enseñanza era factible.

EL LIBRO DE RECETAS

Con esta actividad, llevada a cabo en 1º y 4º de Primaria, se inician, ya a principios de 2010, los primeros pasos concretos de la semana. Los niños y niñas buscan tipos de comidas en libros, revistas e Internet, cada uno elige una diferente y la elabora en casa junto a sus padres; después, en 4º, secuencia el proceso mediante fotos y textos de tipo prescriptivo para realizar la maquetación definitiva en el ordenador mediante Word, mientras que en 1º se utilizan también dibujos y la maquetación es manuscrita. De forma asociada se trabajan multitud de aspectos: reuniones con las familias, identificación de verbos específicos utilizados en las recetas, elaboración de índices, reco-

nocimiento de ordinales, clasificaciones de platos del menú, reconocimiento de procesos, investigación y selección de comidas originarias de países de los compañeros (Rumania y Marruecos), realización de talleres de cocina en clase... Finalmente se elabora un libro-recetario que se distribuye a las familias (el de 4º, incluso, se llevó a una imprenta local) y constituye un elemento central en la Exposición de la Semana Cultural. Estas producciones, al igual que el resto de las que siguen, pueden verse en la web del centro, www.cpsagradocorazon.es.

EL TALLER DE COCINA

También los niños y niñas de Infantil-5 años elaboran comidas junto a sus padres en casa y luego, en clase, exponen las recetas de forma oral y son escritas por los respectivos alumnos tutorandos de 4º de Primaria (que durante todo el curso han acompañado a los más pequeños en la lectura de cuentos, búsqueda de información...). Posteriormente, ya en la Semana Cultural, las madres organizarán en todas las aulas de Infantil talleres de cocina y se realizarán murales con la clasificación y origen de los alimentos.

¿RODAMOS UN CORTO?

El alumnado de 4º se encarga de elaborar un vídeo sobre hábitos alimentarios que luego será visionado por todo el centro. Entre todos se decide darle un enfoque humorístico y se elige como título *La Tía de la Vara nos enseña a comer con modales*. Se reparten los papeles para que todos participen, se elabora un esquema de guión, se planifican horarios y recursos y se van aportando ideas durante el rodaje; ideas que son las que realmente van modelando poco a poco el guión definitivo.

HACEMOS BODEGONES

En primer y tercer ciclos de Primaria se relaciona la alimentación con la Plástica y se ve la presencia de alimentos y comidas en la pintura. Tras documentarse en Internet y en libros de arte se seleccionan imágenes que luego se expondrán junto a los bodegones realizados por los propios niños con témperas, *collage* y modelado en plastilina. Todo ello se completará, ya por todos los niveles del centro, con un encuentro personal con el pintor Salvador Patón en el Museo del Pósito local, donde, por esas fechas, expone una obra muy abundante en bodegones.



COMEMOS EN EL AULA

En la Asamblea de 3º se decide realizar una comida en el aula el último día de la Semana Cultural. Se elige un grupo que coordine y organice de forma totalmente autónoma la actividad. Entre todos se prepara un primer proyecto de menú y de organización y el grupo coordinador visita establecimientos, realiza cálculos y consultas a la asamblea. Se consensúa la financiación y finalmente se imprime y distribuye la carta de menú definitiva, y se da forma a los aspectos organizativos del día, entre los que se incluye el uso de palillos chinos.

CHARLAS, EXPOSICIONES Y MÁS

Hubo en la semana proyección de películas, charlas-coloquio dirigidas al alumnado o a padres y, también, en torno a una gran pirámide alimentaria, hubo exposiciones por el patio y los pasillos del colegio, donde quedaron recogidos trabajos de todos los cursos: menú semanal con cálculo de calorías y nutrientes, carteles de deportistas admirados comunicando consejos alimentarios, repertorio de recetas en inglés y castellano, refranes, caligramas... Con todas estas actividades y su proceso quedaba al descubierto en un escenario particularmente idóneo y con proyección en toda la comunidad educativa, cómo era posible desarrollar capacidades no en el vacío, sino mediante el ejercicio de destrezas y actitudes para llegar a la adquisición de unas competencias que inicialmente partían de las lingüísticas y del conocimiento del mundo físico para acabar implicando

todas las competencias básicas. Pero, más aún, quedaba expuesta la potente contribución que para el desarrollo de las competencias básicas y, en definitiva, la mejora de los aprendizajes, tienen diversas posturas y estrategias metodológicas puestas en juego: la utilización flexible del tiempo, el uso de otros espacios del centro además del aula, la puesta en marcha de alternativas al texto escolar tradicional, el uso de las TIC, la selección de lo importante, el aprendizaje cooperativo y el recurso a distintos escenarios, especialmente los reales, la interacción con las familias, la autonomía e iniciativa personal...

Todo ello nos ha llevado a la reflexión de que adecuar toda nuestra labor educativa al nuevo modelo de aprendizaje-enseñanza por competencias no está sucediendo ni va a suceder en nuestro colegio de forma inmediata y fulminante, pero igualmente somos conscientes de que ubicarnos en posturas inmovilistas va a ir en perjuicio del futuro de nuestro alumnado. Por ello, puntos de partida como los anteriormente descritos nos motivan y nos mueven colectivamente a una actitud positiva que ha dado sus primeros frutos de cara al curso que ahora empieza en forma de puesta en marcha de nuevas maneras de aprendizaje de la lengua y del conocimiento del medio en diversos niveles, así como de la progresiva reescritura de las concreciones curriculares y modos de evaluación desde claves cada vez más determinadas por el enfoque competencial.

M^a ASUNCIÓN CUELI RUIZ

TUTORA DE PRIMER CICLO. CEIP VIRGEN DE VALENCIA.
RENEDE DE PIÉLAGOS (CANTABRIA)



LO NÚMEROS SE METEN EN TODO

En el aula de 2º de Primaria hoy comenzamos dialogando sobre números, observando regularidades en la tabla de doble entrada donde registramos multiplicaciones conocidas. La conversación deriva hacia los números pares e impares, el cálculo de mitades, las estrategias personales. Sentimos entusiasmo al enfrentarnos a conocimientos nuevos, surgen muchas ideas, algunas se debaten, otras generan interrogantes que de momento no podemos responder y las anotamos para retomarlas más tarde. Mario ha ido estableciendo relaciones y exclama sorprendido: “Esto vale para las horas, para el dinero, para medirnos, para las mitades, para la música... ¡Es que los números se meten en todo!”.

El título de nuestra reflexión expresa la emoción de una persona, de siete años, consciente de que está aprendiendo algo importante. Lo manifiesta porque sabe que tratamos de buscar explicaciones y necesitamos las aportaciones de todos.

Las profesoras acostumbramos a recoger los textos matemáticos que producen las criaturas mientras aprenden y podemos mostrar:

- Los diferentes contextos en los que aparecen acciones matemáticas interesantes.
- La abundancia de propuestas que genera la diversidad del alumnado.
- Los procedimientos que utilizan cuando se enfrentan a tareas para las que no han sido adiestradas.

- La importancia que damos a las explicaciones personales.

- La “cultura de aula” que vamos construyendo con los “saberes” de todos. Podemos señalar también cómo en este proceso de socialización matemática las maestras estamos aprendiendo a:

- Gestionar el aula para que pueda construirse conocimiento.
- Planificar las acciones con propósito y sentido para todos los miembros del grupo.
- Anticipar el valor didáctico de las situaciones que aparecen en el aula.
- Conocer lo que cada estudiante puede aportar al colectivo.
- Interpretar las ideas de cada uno.
- prestarles ayuda para que las desarrollen.
- Evidenciar altas expectativas y conducirlos al éxito.
- Situarlos, en una sociedad fuertemente matematizada, como sujetos activos y conscientes.

LA DIVERSIDAD MANTIENE LA VIDA DEL AULA

Hemos decidido participar en la campaña municipal de recogida de bolsas de plástico y necesitamos calcular cuántas bolsas reutilizables obtendremos a cambio de las 22 de plástico que tenemos en el aula.

Los alumnos trabajan en parejas intentando registrar por escrito la repre-

sentación aritmética del procedimiento que están siguiendo para buscar la solución. Resuelven de distintas formas, como lo imaginan con su pensamiento infantil y con los conocimientos disponibles en ese momento. Algunos usan notaciones no convencionales pero con sentido.

Posteriormente explican al grupo sus razonamientos e interpretan el propósito y las acciones de otros compañeros.

Aceptar la coexistencia de diferentes conceptualizaciones permite que la diversidad de respuestas opere a favor del progreso de cada estudiante. Aparecen diferentes textos de cálculo porque podemos pensarlo como sumas, restas sucesivas, multiplicaciones, series numéricas, divisiones indicadas que aún no saben resolver.

Los animamos a poner en práctica sus ideas, a progresar sin renunciar a sus formas personales de pensamiento en tanto no se demuestren ineficaces. Reflexionamos juntos sobre lo que hacemos, constatamos que las matemáticas escolares están al alcance de todos y tienen utilidad inmediata para solucionar problemas reales.

LA COMPLEJIDAD DE LOS PROBLEMAS REALES

A diario comprobamos cómo los aprendices se enfrentan sin complejos a tareas para las que no han sido directamente

instruidos, para las que “oficialmente” no son competentes. En estas situaciones se pone de manifiesto su capacidad para generar ideas y estrategias que no han utilizado anteriormente.

Optamos por problemas reales que aparecen en la vida del aula y se plantean con la complejidad propia de cada situación. Como actividades de aprendizaje, van dirigidas a la reflexión, al descubrimiento de regularidades, a comparar procedimientos, discutir su eficacia, valorar resultados, renunciar a las hipótesis que se demuestran no válidas, relacionar estrategias propias y convencionales y construir conjuntamente conocimientos matemáticos importantes.

Hemos observado cambios en el aula respecto al curso pasado. Recuerdan lo que medía la clase de 1ºA, (9 metros de largo, 6 de ancho y 3 de alto), se disponen a medir la actual, pero Andrea argumenta que es más ancha y menos larga que la anterior y que el metro no sirve, tendremos que contar las baldosas y compararlas. Discutimos sus ideas, consigue convencernos y entre todos elaboramos el plan y proponemos las acciones necesarias.

Comprueban que tanto ancho como largo miden 6,5 m. Representan las aulas sobre papel cuadriculado, deciden la escala contando cuadritos y recuerdan que tenemos un metro cuadrado hecho en papel continuo. Podremos comprobar sus cálculos midiendo el suelo con él.

La maestra colabora con las diferentes parejas para que desarrollen sus planes, interpreta sus propósitos y los devuelve al grupo expresados con claridad y lenguaje matemático, ayuda a escribir operaciones y les demuestra la viabilidad de lo que intentan. Aprenden a usar la calculadora, a decidir cuándo es importante la precisión.

La confianza mutua es la condición necesaria para hacer matemáticas juntos. La maestra confía en las posibilidades de su alumnado y se lo demuestra proponiendo actividades interesantes y complejas. Los estudiantes confían en que su maestra les conduzca al éxito, las propuestas son accesibles para ellos, pueden trabajar en pareja, con tiempo y papel suficientes para sus explicaciones, cuentan con su ayuda y tendrán ocasión de volver a pensarlo.



No siempre entendimos los problemas matemáticos de esta manera. En un principio fueron el recurso para aplicar los contenidos matemáticos aprendidos y en otro momento contenidos para aprender matemáticas. Entonces partíamos de problemas tipificados, bien estructurados y secuenciados y los aprendices se ejercitaban en su resolución. Actualmente nos enfrentamos a la necesidad de dar respuesta a los múltiples problemas que configuran la vida del grupo humano que constituye la clase y algunas preguntas que los sujetos se plantean requieren de las matemáticas y de otras disciplinas para buscar soluciones.

GENERAR INTERROGANTES E IMPLICARSE EN LA BÚSQUEDA DE SOLUCIONES

La opción didáctica de tener en cuenta las preguntas que se plantean los sujetos cuando con sus conocimientos intentan entender el mundo, es una decisión exigente, tanto para los aprendices como para los docentes.

El alumno se enfrenta a la resolución de situaciones complejas, reales o sentidas como tales, (preparar un viaje a EEUU que no vamos a realizar). La maestra debe conjugar el desarrollo

del currículo con las inquietudes del alumnado, la naturaleza del objeto de conocimiento con los conceptos infantiles, la idoneidad de los contenidos con la comprensión de significados y seleccionar aprendizajes dignos de ser incorporados a la “cultura del aula” para seguir progresando.

¿Cuánto cuesta fabricar un pantalón vaquero?, ¿qué se puede comprar con 60 euros mensuales?, ¿por qué hay pobres en el país más rico del mundo? Las criaturas nos sorprenden con sus preguntas y aprendemos a anticipar y planificar de manera diferente a como lo hacíamos. Los problemas no se agotan con los datos obtenidos, es necesario interpretarlos, enunciar conclusiones y con frecuencia aparecen nuevos interrogantes. Natalia lo ha entendido: “...queríamos saber dónde se hace nuestra ropa, pero ahora es más complicado”.

Lo que acabamos de mostrar puede coincidir con lo que ha dado en llamarse “aprendizaje por competencias” pero la justificación actual de nuestra práctica educativa tiene que ver con la justicia social, con la inclusión escolar y el currículo de calidad que haga posible alcanzar la equidad y la excelencia.

ORIENTACIONES PARA SABER MÁS

ANTONIO BOLÍVAR
UNIVERSIDAD DE GRANADA

Se relacionan un conjunto plural de referencias y recursos educativos (la mayoría accesibles en la red), referidos a las principales dimensiones tratadas en el monográfico. En la red se disponen de múltiples web dedicadas a las competencias básicas, procedentes de diversos grupos, personas o instituciones, imposible -por su número- de recoger o de primar unas frente a otras.

1. LOS SABERES EN LA ESCUELA DEL XXI

- » Benavot, A. y Braslavsky, C. (eds.) (2008). *Conocimiento escolar en una perspectiva histórica comparativa: cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Buenos Aires: Granica.
- » Delors, J. (1996). *Educación: hay un tesoro dentro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- » Dubet, F. (2005). *La escuela de la igualdad de oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- » Guarro, A. (2002). *Currículum y democracia*. Barcelona: Octaedro.
- » Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- » Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- » Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- » Morin, E. (2005). *Repensar la reforma, reformar el pensamiento (Entrevista por R. Miralles)*. Cuadernos de Pedagogía, 342 (enero), 42-46.
- » Morin, E. (2007). *Articular los Saberes. ¿Qué enseñar en las escuelas?* Buenos Aires: Instituto Internacional para el pensamiento complejo - USAL Universidad del Salvador de Argentina.
- » Torres Santomé, J. (2010). *La justicia curricular. El Caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- » Unesco (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial*.
- » Disponible <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

2. REDISEÑAR EL CURRÍCULO

- » Audigier, F. y Tutiaux-Guillon, N. (dir.). (2008). *Compétences et contenus : les curriculum en questions*. Bruxelles: De Boeck.
- » Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- » Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.
- » Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D., Yaya, M., (2008). *La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 12 (3), 32 pp. Revista electrónica.
- » Garagorri, X. (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de innovación educativa*, núm. 161, 47-55.
- » Ministère de l'Éducation de Québec (2002). *Échelles des niveaux de compétence: enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- » Disponible en: <http://www.mels.gouv.qc.ca/dgjf/de/echellessec.htm>
- » Ministère de l'Éducation de Québec (2006). *L'évaluation des apprentissages au Secondaire. Cadre de référence*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Disponible en: <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/de/cadresec.htm>
- » Ministère de l'Éducation, Loisir et Sport de Québec (2007). *Échelles des niveaux de compétence: enseignement secondaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Disponible en <http://www.mels.gouv.qc.ca/dgjf/de/echellessec.htm>
- » Moya Otero, J. (coord.) (2008). *Proyecto Atlántida: De las competencias básicas al currículo integrado*. Proyecto Atlántida. Madrid. <http://www.proyectoatlantida.net/>
- » Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José (Costa Rica): Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECL.

3. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y EL SENTIDO DEL APRENDIZAJE ESCOLAR

- » Coll, C. (2004). Redefinir lo básico en la educación básica. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 80-84.
- » Coll, E. (2006). *Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1): 17 pp. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol-8no1/contenido-coll.html>
- » Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39. Disponible en: <http://www.psyed.edu.es/grintie/>
- » Coll, C. (2007). El “bàsic imprescindible” i el “bàsic desitjable”: un eix per a la presa de decisions curriculars en l’educació bàsica. En C. Coll (Dir.), *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l’educació escolar* (pp. 227-247). Barcelona: Mediterrània. Disponible en: <http://www.psyed.edu.es/grintie/>
- » Coll, C. (Dir.). (2007). *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l’educació escolar*. Barcelona: Editorial Mediterrània. Fundació Jaume Bofill.
- » Coll, C. (2009). *Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares*. En A. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (Coords.), *Reformas educativas y calidad de la educación* (pp. 101-112). Madrid: OEI Santillana. Disponible en: <http://www.psyed.edu.es/grintie/>
- » Coll, C. (2009). *Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Congreso Mexicano de Investigación Educativa COMIE. Veracruz, 21-25 de septiembre de 2009. Disponible en: <http://www.psyed.edu.es/grintie/>
- » Coll, C. y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *PRELAC*, 3, 6-27. Disponible en: <http://www.psyed.edu.es/grintie/>
- » Pérez Gómez, A. (2007). Reinventar la escuela, cambiar la mirada. *Cuadernos de Pedagogía*, 368, 66-71.
- » Pérez Gómez, A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander: Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación. Disponible en <http://www.cejycantabria.com/>
- » Pérez Gómez, A.I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno (comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata. Madrid, 58-102.
- » Pérez Gómez, A.I. y Soto, E. (2009). Competencias y contextos escolares: implicaciones mutuas. *Organización y Gestión Educativa*, 17 (2), 17-21.
- » Pérez Gómez, A.I. (2009). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En Gimeno Sacristán, J. (compl.): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, pp. 59-102.
- » Cour des Comptes (2010). *L’éducation nationale face à l’objectif de la réussite de tous les élèves*. Paris: La documentation française. Disponible en: <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/104000222/0000.pdf>

4. LAS COMPETENCIAS EN EL CURRÍCULO: EL CASO FRANCÉS

- » Gauthier, R. F. y Le Gouvello, M. (2009). *L’instauration d’un “socle commun de connaissances et de compétences” en fin de scolarité obligatoire en France en 2005 2006: “Politisación” du champ curriculaire et renouvellement des savoirs mobilisés*. Informe del Proyecto de Investigación “Knowledge & Policy”. En línea: <http://www.knowandpol.eu/index.php?id=256>
- » Groperrin, J. (presidente) (2010). *La mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences au collège. Rapport d’information parlementaire*. Paris: Assemblée nationale. Commission des affaires culturelles et de l’éducation. En línea: http://www.assemblee.nationale.fr/13/rap_info/i2446.asp
- » Inspection Générale de l’Éducation Nationale (2007). *Les livrets de compétences: nouveaux outils pour l’évaluation des acquis*. Rapport n° 2007-048. Paris: Ministère de l’Éducation Nationale. Disponible en: <http://media.education.gouv.fr/file/50/0/6500.pdf>
- » Ministère de l’Éducation Nationale, de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche (2006): *La base común de conocimientos y competencias*. Paris: CNDP. Ver: <http://www.education.gouv.fr/>
- » Thélot, C. (presidente) (2004): *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport du débat national sur l’avenir de l’école*. Paris: La Documentation Française. Disponible en: <http://www.debatnational.education.fr/>