

Las competencias clave como elemento integrador y esencial del currículo.

Módulo 1: El diseño curricular en Andalucía. Organización de las enseñanzas.

1. Situación de partida.

“El aprendizaje permanente se ha convertido en una necesidad para todos y todas. Necesitamos mejorar nuestras aptitudes y competencias a lo largo de toda nuestra vida, no solo para realizarnos personalmente y ser capaces de participar activamente en la sociedad en la que vivimos, sino también para poder tener éxito en un mundo laboral en constante evolución. La internacionalización creciente, el rápido ritmo del cambio y el desarrollo continuo de las tecnologías implican a la ciudadanía no sólo mantener actualizadas las aptitudes específicas relacionadas con su trabajo, sino también disponer de competencias genéricas que les permitan adaptarse al cambio”, como lo expresa Ján Figel’, miembro de la Comisión Europea responsable de Educación, Formación, Cultura y Juventud entre el 2004 y el 2009. En este sentido, en el Marco de Referencia Europeo se considera que el término “competencia” se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender además del *saber cómo*.¹

La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía y las orientaciones de la Unión Europea inciden en la necesidad de la adquisición de las competencias clave por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que las personas puedan alcanzar su pleno desarrollo personal, social y profesional. Los ciudadanos y ciudadanas que además de “saber” sepan “hacer” y sepan “saber ser y estar” estarán más capacitados para integrarse en la sociedad y alcanzar logros personales y sociales. Se trata de formar una ciudadanía competente a través de una educación que tenga en cuenta las competencias clave que demanda la construcción de una sociedad plural, dinámica y emprendedora, democrática y solidaria.

Como desarrollo normativo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su redacción dada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de mejora de la calidad educativa, se publica la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. En esta Orden ministerial –de carácter básico– se describen las distintas competencias de manera detallada y se dan claves para su integración en las enseñanzas correspondientes a las tres etapas que cita en su título, recomendándose el diseño de actividades y tareas integradas que permitan al alumnado avanzar hacia el aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo.

¹ Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura.

En Andalucía, en el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía, en la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, así como en la Orden de 4 de noviembre de 2015, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se expresa que en el currículo de Educación Primaria ha de tomarse como eje estratégico y vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo de las capacidades del alumnado y la integración de las competencias clave como un elemento fundamental en el currículo educativo y en las prácticas docentes.

Bajo este mismo precepto se publican el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía y el Decreto 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como, la Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y la Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Se trata de normativas en las que se pone el acento en el desarrollo competencial del alumnado así como en el desarrollo de las capacidades del mismo para su incorporación con éxito a la vida adulta.

Las competencias integran conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y tareas y la resolución eficaz de problemas complejos en contextos determinados. Se define competencia clave como la aplicación práctica del conjunto de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que intervienen de forma integrada para dar respuesta a demandas complejas y transferir los aprendizajes a diferentes contextos.

De acuerdo, por tanto, con las normas estatales y autonómicas citadas, el currículo de las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato incluye las siete competencias clave siguientes:

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales.

El aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral, tal y como se recoge en el artículo 4 de las Órdenes de desarrollo del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en Andalucía. En las mismas se expresa que el aprendizaje por competencias, está determinado por:

- a) **Transversalidad e integración.** Implica que el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en competencias debe abordarse desde todas las materias de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa. La visión interdisciplinar y multidisciplinar del conocimiento resalta las conexiones entre diferentes materias y la aportación de cada una de ellas a la comprensión global de los fenómenos estudiados.
- b) **Dinamismo.** Se refleja en que estas competencias no se adquieren en un determinado momento y permanecen inalterables, sino que implican un proceso de desarrollo mediante el cual las alumnas y los alumnos van adquiriendo mayores niveles de desempeño en el uso de las mismas.
- c) **Aprendizaje funcional.** Se caracteriza por la capacidad de transferir a distintos contextos los aprendizajes adquiridos. La aplicación de lo aprendido a las situaciones de la vida cotidiana favorece las actividades que capacitan para el conocimiento y análisis del medio que nos circunda y las variadas actividades humanas y modos de vida.
- d) El trabajo por competencias se basa en el **diseño de tareas motivadoras para el alumnado que partan de situaciones-problema reales y se adapten a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje** de cada alumno y alumna, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo, haciendo uso de métodos, recursos y materiales didácticos diversos.
- e) **Participación y colaboración.** Para desarrollar las competencias clave resulta imprescindible la participación de toda la comunidad educativa en el proceso formativo tanto en el desarrollo de los aprendizajes formales como de los no formales.

La gestión del currículo desde un enfoque competencial implicará que todos los elementos curriculares (objetivos, contenidos, criterios de evaluación, estrategias metodológicas...) se relacionen entre sí con la finalidad de conseguir, no sólo que el alumnado adquiera ciertos conocimientos, sino que además, sea capaz de aplicar los mismos en distintos contextos y que desarrolle las capacidades que necesite a lo largo de su vida. Esta visión curricular de conjunto aporta la comprensión de la estructura de los conocimientos, procedimientos y actitudes en los que se sustentan las capacidades a desarrollar y la adquisición de un determinado nivel competencial.

Las enseñanzas del currículo en cada una de las materias de estas etapas se organizan siguiendo la siguiente estructura:

A) ASPECTOS GENERALES DE LA MATERIA

Hacen referencia a la finalidad y orientación general de la misma. Incluyen los elementos generales que definen, caracterizan y configuran la materia. En la introducción de la materia se orienta sobre la metodología, se presentan aspectos de la dimensión práctica, se explica qué aspectos desarrollan los bloques de contenidos y se especifica la contribución de cada materia a las competencias clave.

B) OBJETIVOS EDUCATIVOS DE LA MATERIA

Los objetivos de cada materia para la etapa correspondiente determinan las capacidades generales que han

de ser conseguidas por el alumnado y conforman el elemento curricular generador del resto de elementos de las enseñanzas de la materia.

C) ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Las estrategias metodológicas aportan sugerencias y ejemplos para la práctica docente y ofrecen posibles contextos de aplicación y situaciones de aprendizaje. En cada materia se hace referencia a las estrategias metodológicas que se podrían utilizar para enseñar a asimilar, elaborar, contrastar, descubrir... conocimientos.

D) DESARROLLO CURRICULAR DE LA MATERIA

El desarrollo curricular de la materia secuencia los diferentes elementos por cursos o ciclos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, y por cursos en la etapa de Bachillerato:

- Bloques de contenidos y contenidos específicos de cada bloque, secuenciados y relacionados con los criterios de evaluación en cada materia. Los contenidos conforman la estructura interna de cada materia y se organizan en bloques que se presentan secuenciados por cursos o ciclos. Los contenidos desglosan los elementos de cada bloque que intervienen en la consecución de los objetivos de la materia y se traducen en criterios destinados a la evaluación de los conocimientos adquiridos y las capacidades desarrolladas.

Los contenidos, por tanto, son el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias.

- Criterio de evaluación y vinculación con las competencias clave. Los criterios de evaluación representan los fines y las intenciones educativas y orientan y precisan respecto a los conocimientos y las capacidades que se pretende desarrollar y el nivel de complejidad con el que se debe realizar una determinada acción para alcanzar los objetivos de la etapa.

Los criterios de evaluación de cada materia se han vinculado en los currículos andaluces con las competencias clave que se pueden desarrollar en cada caso. Esta vinculación, además, permitirá que se deduzca del propio currículo tanto el perfil materia como el perfil competencia, al determinar para cada una de las materias qué se aporta desde la misma al desarrollo competencial del alumnado (perfil materia) y, en sentido contrario, cómo las distintas competencias se enriquecen de la aportación que se hace a las mismas desde las materias de la etapa (perfil competencia). De ahí la importancia de su carácter dinámico e interdisciplinar como se ha comentado.

Este modelo pedagógico persigue, así, lograr un desarrollo global de la persona, dando respuesta a capacidades que superan el restringido ámbito de cada una de las materias de la etapa y alcanzando aquellas capacidades y actitudes que se vinculan con las citadas competencias como las de aprender a comunicarse en diferentes contextos y situaciones, razonar de forma lógica, conocer y comprender el mundo, aprender a aprender con autonomía o hacer uso de las capacidades adquiridas para poner en práctica los conocimientos.

- Estándares de aprendizaje evaluables. Son especificaciones de los criterios de evaluación. Para las materias troncales y específicas son los establecidos en el Real Decreto 1105/2014. Para las materias de libre

configuración autonómica son los incorporados en la correspondiente aplicación informática diseñada para la gestión del currículo.

2. Objetivos del módulo.

- Contextualizar el concepto de competencias clave y su implicación en la práctica docente para continuar implementando iniciativas de mejora en el desarrollo del alumnado y en la adquisición de las capacidades correspondientes.
- Profundizar en los principios básicos por los cuales se ha desarrollado el currículo andaluz, en las etapas educativas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, concretarlos para cada centro docente, mediante el diseño, la planificación y la puesta en práctica del currículo.
- Comprender las relaciones existentes entre los elementos curriculares (objetivos, contenidos, criterios de evaluación, estrategias metodológicas, etc.) para mejorar las prácticas educativas y el rendimiento y el éxito escolar del alumnado.
- Reflexionar en el centro docente en torno al concepto de competencias clave para que se detecten los cambios que se podrían realizar en la organización y el funcionamiento del centro en busca de una línea metodológica común que, a partir de la concreción curricular, favorezca el desarrollo de las capacidades en el alumnado.

3. Descripción de la actividad.

Se pretende construir una visión compartida de las competencias clave (CC) en el centro educativo. Se propone valorar en qué medida se refleja en las prácticas educativas del centro docente los cambios introducidos en el currículo andaluz en el sentido señalado.

Esta actividad se secuenciará en cinco pasos, con la intención de analizar y comprender cada uno de los elementos que conforman el currículo:

- **Paso 1:** Reflexionar sobre competencias clave y los elementos que las integran: procesos, contenidos y contextos.
- **Paso 2:** Plantear decisiones curriculares que favorezcan el cambio metodológico en el centro educativo.
- **Paso 3:** Repensar e incorporar nuevos principios reguladores del proyecto educativo de centro docente en el sentido señalado.
- **Paso 4:** Conocer los aspectos generales de cualquier materia y analizar los elementos generales que definen, caracterizan y configuran una materia.
- **Paso 5:** Analizar la vinculación planteada de los criterios de evaluación con las competencias clave y contextualizarlos.



4. Competencias profesionales docentes.

Este módulo ayudará a desarrollar las siguientes competencias profesionales:

1. Contribuir a la mejora continua de la profesión docente, así como de las organizaciones en las que desarrolla sus prácticas y participa activamente en procesos de investigación, desarrollo e innovación.
2. Comprender la ordenación legislativa del sistema educativo, así como su concreción en los centros docentes y realizar y valorar posibles propuestas de mejora.
3. Plasmar los acuerdos tomados en los documentos institucionales del centro.
4. Intentar dar respuesta a las necesidades específicas de cada centro docente de una manera integrada.
5. Comprender las características propias del aprendizaje por competencias clave y su influencia en el proceso educativo así como sus similitudes y diferencias con respecto a otros modelos.
6. Adquirir la formación necesaria para realizar una concreción curricular que integre las competencias clave en una determinada etapa, ciclo o curso.

5. Normativa.

- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.
- Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Decreto 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.
- Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.



6. Lecturas de ampliación y profundización.

- Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. Puesta en práctica del programa de trabajo "Educación y formación 2010". Grupo de trabajo B "Competencias clave". Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Noviembre 2004.
- Comisión Europea. Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo. Comunidades Europeas 2007.
- COLL, C. & MARTIN, E. (1993): "La evaluación del aprendizaje en el curriculum escolar: una perspectiva constructivista". En C. Coll et al., *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grab, pp. 1631-83.
- CALVO RAMOS, J. Evaluaciones inclusivas en la educación obligatoria.
- http://www.ced.junta-andalucia.es/COMPETENCIAS_CLAVE

7. Secuenciación de la actividad.

Paso 1: Reflexionar sobre competencias clave y los elementos que las integran: procesos, contenidos y contextos.

Tomando como referencia el Marco Europeo, el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía y el Decreto 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se extraerá una definición de competencia clave para insertarla en el cuadro que se entrega (recurso 1.1.3: Definición de competencia clave).

Teniendo en cuenta ambas definiciones, se reflexionará sobre los términos esenciales de las mismas, lo que ayudará a responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué implica para el centro trabajar por competencias clave?
- ¿Cómo repercute en la práctica y/o qué implicación conlleva en el aula trabajar por competencias clave?



| Paso 1 |
|--|
| Reflexionar sobre competencias clave y los elementos que las integran: procesos, contenidos y contextos. |
| Personas encargadas: Coordinador/a, miembros del equipo de trabajo, en su caso (en función del tipo de curso). |
| <p>Recursos:</p> <p>1.1.1. Lectura del documento: Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. Puesta en práctica del programa de trabajo “Educación y formación 2010”. “Competencias clave”. Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Noviembre 2004.</p> <p>1.1.2. Lectura del documento: Comisión Europea. Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo. Comunidades Europeas 2007.</p> <p>1.1.3. Cuadro “Definición de competencia clave”.</p> |
| <p>Productos a entregar:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Recurso 1.1.3 · Documento con las conclusiones obtenidas. |
| Temporalización: |



Paso 2: Plantear decisiones curriculares que favorezcan el cambio metodológico en el centro educativo.

Se responderá de forma personal y anónima el recurso 1.2.1: Cuestionario para valorar el desarrollo y se elaborará una gráfica con la valoración final resultante.

Los resultados obtenidos mostrarán en qué ámbitos se han producido los mayores y menores avances, así como las dificultades detectadas para equilibrar los distintos ámbitos en el marco del proyecto educativo de centro.

| Paso 2 |
|---|
| Plantear decisiones curriculares que favorezcan el cambio metodológico en el centro educativo. |
| Personas encargadas: Coordinador/a, miembros del equipo de trabajo en su caso (en función del tipo de curso). |
| Recursos: Recurso 1.2.1. Cuestionario para valorar el desarrollo. |
| Productos a entregar: <ul style="list-style-type: none"> · Gráfica de los resultados del cuestionario. · Documento con las conclusiones obtenidas. |
| Temporalización: |



Paso 3: Repensar e incorporar nuevos principios reguladores del proyecto educativo de centro docente en el sentido señalado.

Se realizará una lectura individual del recurso 1.3.1: Principios reguladores.

Una vez leído, se analizarán estos principios.

A continuación, se completará el recurso 1.3.2: Modificaciones que convendría realizar en el proyecto educativo de centro.

| Paso 3 |
|---|
| Repensar e incorporar nuevos principios reguladores del proyecto educativo de centro docente en el sentido señalado. |
| Personas encargadas: Coordinador/a, miembros del equipo de trabajo en su caso (en función del tipo de curso). |
| Recursos: 1.3.1. Lectura del documento: “Principios reguladores”, cuadrante “Modificaciones que convendría realizar en el proyecto educativo de centro”. 1.3.2. Modificaciones que convendría realizar en el proyecto educativo de centro. |
| Productos a entregar: <ul style="list-style-type: none"> · Recurso 1.3.2. · Documento con las conclusiones obtenidas. |
| Temporalización: |



Paso 4: Conocer los aspectos generales de cualquier materia y analizar los elementos generales que definen, caracterizan y configuran una materia.

Como se ha comentado, las materias que se presentan en las Órdenes de 14 de julio de 2016 por las que se desarrollan los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, siguen una misma estructura.

Se analizará el desarrollo curricular de cualquier materia identificando los elementos curriculares que en ella aparecen: objetivos de la materia para la etapa, bloques de contenidos y contenidos específicos de un bloque concreto, criterios de evaluación y su vinculación con las competencias clave.

Se reflexionará y se tratará de responder a las siguientes cuestiones: relación que existe entre el criterio de evaluación propuesto y las estrategias metodológicas que se exponen, análisis y relación existente entre el criterio de evaluación y los contenidos, la relación entre los objetivos de etapa que aparecen y el criterio de evaluación, vinculación de las competencias clave que se asignan a los distintos criterios de evaluación, relación de un criterio de evaluación y los estándares de aprendizaje recogidos en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre.

A través de este paso se analizarán qué elementos generales definen, caracterizan y configuran cada materia. Teniendo en cuenta los Anexos I, II y III de las Órdenes citadas, se elegirá cualquier materia del currículo y se completará el recurso 1.4.1: Análisis general de la materia.

| Paso 4 |
|---|
| Conocer los aspectos generales de cualquier materia y analizar los elementos generales que definen, caracterizan y configuran una materia. |
| Personas encargadas: Coordinador/a, miembros del equipo de trabajo en su caso (en función del tipo de curso). |
| Recursos: Recurso 1.4.1: Análisis general de la materia. |
| Productos a entregar: <ul style="list-style-type: none"> · Esquema o mapa conceptual de la estructura que presenta una materia (siguiendo el recurso 1.4.1). · Documento con las conclusiones obtenidas. |
| Temporalización: |



Paso 5: Analizar la vinculación planteada de los criterios de evaluación con las competencias clave y contextualizarlos.

Las Órdenes de 14 de julio de 2016 citadas, de conformidad con lo establecido en la normativa básica, plantean los criterios de evaluación como el referente válido para la valoración no solo de los aprendizajes adquiridos en cada materia sino también del nivel competencial alcanzado por el alumnado. Los criterios de evaluación integran en sí mismos conocimientos, procesos, actitudes y contextos. A través de este paso, se analizará uno de ellos para comprender bien la estructura de los mismos.

Utilizando como ejemplo cualquier materia del currículo, se explicará la integración de los contenidos, procesos y contextos que se incluyen en los criterios de evaluación, mediante los que se muestra el grado de consecución de las capacidades expresadas en los objetivos de la materia. Además, se comprobará si los criterios de evaluación están secuenciados en cursos o ciclos cómo los estándares de aprendizaje están contenidos en los diferentes criterios.

A continuación, se analizarán criterios de evaluación, señalando en cada uno de ellos los contenidos, los procesos (capacidades) y contextos de aplicación.

Ejemplo: materia de Matemáticas 1º ESO, Bloque 2: Números y álgebra, criterio de evaluación número 1.

1. Utilizar números naturales, enteros, fraccionarios, decimales y porcentajes sencillos, sus operaciones y propiedades para recoger, transformar e intercambiar información y resolver problemas relacionados con la vida diaria. CCL, CMCT, CSC.

Contenidos: “Números naturales, enteros, fraccionarios, decimales, porcentajes”.

Procesos: “Realizar operaciones, recoger propiedades, transformar e intercambiar información, resolver problemas”.

Contexto de aplicación: “Relacionados con la vida diaria”.

| Paso 5 |
|--|
| Analizar la vinculación planteada de los criterios de evaluación con las competencias clave y contextualizarlos. |
| Personas encargadas: Coordinador/a, miembros del equipo de trabajo en su caso (en función del tipo de curso). |
| Recursos: Criterios de evaluación. |
| Productos a entregar: <ul style="list-style-type: none"> · Análisis de los criterios de evaluación. · Documento con las conclusiones obtenidas. |
| Temporalización: |

8. Recursos.

Recurso 1.1.1. y 1.1.2. Lectura de documentos del Marco Europeo.

Recurso 1.1.1. Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. Puesta en práctica del programa de trabajo “Educación y formación 2010”. Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Noviembre 2004.

Recurso 1.1.2. Comisión Europea. Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo. Comunidades Europeas 2007.

Recurso 1.1.3: Definición de competencia clave

| Definición de competencia clave | |
|--|--|
| Definición Marco Europeo | |
| Definición Decreto 111/2016, de 14 de julio o Decreto 110/2016, de 14 de julio. | |
| Términos esenciales | |
| ¿Qué implica para el centro docente trabajar por competencias clave? | |
| ¿Qué repercute en la práctica y/o qué implicación conlleva en el aula trabajar por competencias clave? | |



Recurso 1.2.1: Cuestionario para valorar el desarrollo.

| | Decisiones curriculares que pueden cambiar nuestro centro | ¿Hemos adoptado estas decisiones? | | ¿Son conocidas por las personas que las tienen que desarrollar? | | ¿Son compartidas? | | ¿Son consecuentes con lo que sabemos de nuestro centro y de nuestro alumnado? | | ¿Son respetadas? | |
|--------------------------------------|---|-----------------------------------|----|---|----|-------------------|----|---|----|------------------|----|
| | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | Sí | No | Sí | No |
| Proyecto educativo del centro | 1. Definir objetivos de mejora de los aprendizajes del alumnado. | | | | | | | | | | |
| | 2. Elaborar planes y estrategias comunes para el logro de los objetivos de mejora. | | | | | | | | | | |
| | 3. Establecer procedimientos de reflexión y valoración común de las mejoras. | | | | | | | | | | |
| | 4. Elaborar líneas generales de actuación pedagógica que incluyan el tratamiento transversal de los valores y la cultura andaluza y se orienten al logro del éxito escolar de todo el alumno. | | | | | | | | | | |
| | 5. Diseñar una estructura curricular propia mediante la integración relacional de elementos del currículo. | | | | | | | | | | |
| | 6. Diseñar una estructura de tareas que ordenen las propuestas de acción en el aula (ejercicios y actividades) en torno al logro de productos relevantes para el contexto. | | | | | | | | | | |
| | 7. Desarrollar estrategias metodológicas comunes que integren modelos diversos y distintas estructuras de actividad en el aula, para abordar los procesos de aprendizaje de las competencias clave. | | | | | | | | | | |



Recurso 1.3.1: Principios reguladores.

Todo proyecto educativo debe tener en cuenta estos cuatro principios:

- *Principio de integración*

Las competencias clave tienen un gran valor educativo no sólo porque constituyen aprendizajes imprescindibles, sino porque ofrecen unas posibilidades de integración que pueden ayudar al profesorado y a las comunidades educativas a superar las limitaciones propias de un diseño curricular fragmentado o parcelado estrictamente por materias.

“La incorporación de las competencias clave en el currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.” (Anexo I, Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre).

El enfoque “integrador” de las competencias se pone de manifiesto, no sólo en la definición y selección de las competencias clave, sino también en su posterior desarrollo, como queda evidenciado en la siguiente cita:

“La inclusión de las competencias clave en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.” (Ídem)

La concreción del currículo orientada a la consecución de las competencias clave requiere, no sólo que se defina una visión compartida del diseño curricular, sino que, ante todo, se defina una visión compartida del desarrollo del mismo. El aprendizaje de las competencias clave requiere un modelo de desarrollo del currículo que, además de la *concreción* de los elementos didácticos prescritos (objetivos, contenidos y criterios de evaluación), facilite su *integración real*. Un desarrollo integrado del currículo, es decir, en el que se contemplen todos sus elementos, sea cual sea el nivel que cada centro pueda alcanzar, sólo tiene un propósito: aumentar las oportunidades de aprendizaje y mejorar los resultados de todos y cada uno de los

alumnos y alumnas.

- *Principio de contextualización y participación*

La aparición de la escuela supone la creación de un medio diferenciado en el que los estudiantes son aislados de las condiciones sociales para protegerlos ya sea de su explotación económica o de su instrumentalización por los adultos. El aislamiento escolar crea un medio propio en el que la separación de las prácticas y situaciones reales se considera una garantía de que los aprendizajes adquiridos podrán ser válidos en cualquier contexto. Desde la teoría del aprendizaje situado se insiste en que este medio artificialmente creado por la escuela, dificulta el desarrollo humano, mejor aún, dificulta la utilización del conocimiento adquirido en la construcción del desarrollo humano. Las personas no aprenden en su vida cotidiana del mismo modo que la escuela nos obliga a aprender, de aquí que el aprendizaje adquirido en la escuela pierda buena parte de su valor cuando hemos salido de ella.

La teoría del aprendizaje situado orienta la mirada de los educadores en la dirección de las situaciones educativas y les invita a crear situaciones que puedan contribuir a la consecución de aprendizaje auténticos, de aquí su utilidad para el desarrollo del currículo basado en competencias.

Dos son los conceptos esenciales para la práctica educativa que nos ofrece la teoría del aprendizaje situado: el concepto de autenticidad en las actividades y el concepto de situación. La autenticidad de las actividades viene dada por su relevancia para la vida ordinaria y por la oportunidad que ofrecen para lograr una mejor participación en las prácticas sociales y culturales del grupo social. En el marco de esta teoría, se define una situación educativa atendiendo a los siguientes componentes:

- El sujeto que aprende.
- Los instrumentos utilizados en la actividad, privilegiadamente los de tipo semiótico.
- El objeto a apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos).
- Una comunidad de referencia en la que la actividad y el sujeto se insertan.
- Normas o reglas de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad.
- Reglas que establecen la división de tareas en la misma actividad.

Dicho de otro modo, la enseñanza en cuanto mediación necesaria para los procesos de aprendizaje, consiste en la construcción de ambientes en los que los estudiantes puedan adquirir las competencias más que en lograr que estas se adquieran a través de la transmisión del conocimiento.

Pero la identificación de las situaciones educativas y su conexión con las prácticas sociales y culturales de la comunidad requieren, a nuestro juicio, que esta teoría pueda ser complementada con la teoría del desarrollo humano propuesta por Urie Bronfenbrenner y, especialmente, su conceptualización de los distintos ambientes de aprendizaje. Bronfenbrenner comparte con los seguidores de la teoría del aprendizaje situado su rechazo al aislamiento que produce la escuela en el desarrollo de los alumnos y reclama la atención sobre las formas que ese desarrollo adopta más allá de la escuela. De hecho, este autor pretendió diferenciarse claramente de la psicología educativa tradicional a la que acusa de ocuparse de “la ciencia de la conducta extraña de niños

en situaciones extrañas con adultos extraños durante los periodos de tiempo más breves posibles”. La teoría ecológica del desarrollo que propone Bronfenbrenner es una teoría en la que es posible distinguir cuatro grandes ambientes de aprendizajes:

“El ambiente ecológico se concibe como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas. En el nivel más interno está el entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo. Puede ser su casa, la clase o, como suele suceder cuando se investiga, el laboratorio o la sala de test. Aparentemente, hasta ahora nos hallamos en terreno conocido (aunque hay más para ver que lo que hasta ahora ha encontrado el ojo del investigador). Sin embargo, el paso siguiente ya nos conduce fuera del camino conocido, porque nos hace mirar más allá de cada entorno por separado, a las relaciones que existen entre ellos. Estas interconexiones pueden ser tan decisivas para el desarrollo como lo que sucede dentro de un entorno determinado. Es posible que la capacidad del niño para aprender a leer en los primeros cursos no dependa menos de cómo se le enseña que de la existencia y la naturaleza de los lazos que unen la escuela y el hogar. El tercer nivel del ambiente ecológico nos lleva aún más lejos, y evoca la hipótesis de que el desarrollo de la persona se ve afectado profundamente por hechos que ocurren en entornos en los que la persona ni siquiera está presente”. (Bronfenbrenner, 1987)

Los sistemas que identifica Bronfenbrenner pueden ser considerados, a nuestro juicio, otros tantos contextos de aprendizaje y como tales pueden servir de referencia para identificar las “prácticas sociales” que son propias de cada uno de estos sistemas y servir de base para definir y seleccionar las tareas que contribuirán al desarrollo de las competencias clave, estos ambientes nos permiten identificar distintos contextos de aprendizajes y desarrollar situaciones y tareas asociados a ella:

- Contexto primario: personal y familiar.
- Contexto secundario: comunitario y escolar.
- Contexto terciario: institucional y local.
- Contexto cuaternario: social, económico y cultural.

La integración de estos cuatro contextos de experiencia puede constituir una de las estrategias más eficaces de reforzamiento de las competencias clave así como de la contextualización de las tareas.

- Principio de pluralismo metodológico y reflexividad

El aprendizaje de las competencias clave no reclama del profesorado un nuevo esfuerzo de sustitución de un método de enseñanza por otro como si fuera un proceso de “conversión”. La enseñanza de las competencias clave requiere sustituir el principio de oposición entre métodos por el principio de complementariedad entre métodos, como ya anunció John Dewey. La razón esencial de este cambio salta a la vista si tenemos en cuenta lo expuesto en los anteriores apartados: el aprendizaje de las competencias

clave requiere tanta amplitud y variedad en las tareas de aprendizaje que resultaría difícil, por no decir imposible, que una sola teoría de aprendizaje, o un solo modelo de enseñanza pueda dotarnos de las herramientas tanto conceptuales, como teóricas o técnicas que podemos necesitar.

Hace más de setenta años, John Dewey, una de las autoridades más importantes que ha tenido y tiene el pensamiento educativo, nos recordaba que la vieja filosofía de “lo uno o lo otro”, es decir, que la oposición entre enseñanza tradicional o enseñanza progresista, enseñanza directa o aprendizaje por descubrimiento, modelo tradicional o modelo constructivo...etc., había dejado de resultar útil.

“A la imposición desde arriba se opone la expresión y cultivo de la individualidad; a la disciplina externa se opone la actividad libre; al aprender de textos y maestros, el aprendizaje mediante la experiencia; a la adquisición de destrezas y técnicas aisladas de adiestramiento se opone la adquisición de aquéllas como medio de alcanzar fines que interesan directa y vitalmente; a la preparación para un futuro más o menos remoto se opone la máxima utilización de las oportunidades de la vida presente; a los fines y materiales estáticos se opone el conocimiento de un mundo sometido a cambio” Dewey, 2004

En definitiva, esta forma de plantear los problemas educativos entrañaba notables dificultades porque situaba la decisión de los modos de enseñar en el marco de una racionalidad doctrinaria, es decir, en el marco de una disputa entre doctrinas filosóficas ajena, en muchos casos a las necesidades, características y condiciones de los sujetos educados.

Frente a este *principio de oposición*, Dewey, reclamaba un nuevo *principio de complementariedad*, un principio que permitiera determinar el valor educativo de las distintas formas o modelos de enseñanza y que permitiera, en base a ese valor, construir la práctica educativa más adecuada. Pues bien, en la actualidad, cuando se ha producido una reformulación de los aprendizajes imprescindibles en términos de competencias clave y se pretende lograr que estos nuevos aprendizajes actúen como factor integrador, la búsqueda de un principio que ayude a determinar el valor educativo de los distintos modos de enseñar vuelve a ser indispensable.

Las competencias clave, dada la amplitud y variedad de las tareas que requieren para su consecución (dado que son un tipo diferenciado de aprendizaje) requieren la integración consciente y razonada de distintos modelos de enseñanza. Dicho de otro modo, las competencias clave reclaman el desarrollo de una nueva cultura profesional basada en la voluntad de entendimiento de todos los agentes educativos para crear las condiciones más favorables al aprendizaje.

- *Principio de transparencia en la evaluación de los aprendizajes*

La evaluación en cualquiera de sus formas y sea cual sea su objeto, plantea al profesorado múltiples interrogantes, no en vano la decisión de promocionar o no a un estudiante constituye una de las decisiones más críticas que se ve obligado a adoptar. La evaluación de las competencias clave presenta dificultades y

características similares a otras formas de evaluación de los aprendizajes, ya sea la evaluación de comportamientos, o la evaluación de capacidades o incluso la evaluación del dominio del contenido, pero con algunas diferencias que trataremos de ir presentando.

En una de las definiciones más citadas, Jean-Marie De Ketele ha expresado el significado operativo de la evaluación en los siguientes términos:

“...recoger un conjunto de informaciones suficientemente pertinentes, válidas y fiables y examinar el grado de adecuación entre dicho conjunto de informaciones y un conjunto de criterios adecuados a los objetivos inicialmente establecidos o gestados sobre la marcha, con vistas a la toma de una decisión.” De Ketele y Roegiers, 1995.

La claridad de esta definición, respecto a las acciones que debe realizar quien evalúa es, probablemente, una de las razones de su aceptación. Merced a esta definición podemos identificar fácilmente las tres condiciones que requiere toda evaluación: informaciones, criterios y decisión. No obstante en la definición de De Ketele y Roegiers podría faltar un elemento unificador de todos ellos: el juicio. Evaluar es sinónimo de enjuiciar, es decir, de emitir un juicio de valor sobre un determinado objeto para adoptar alguna decisión sobre él. Tomando como referencia y como punto de partida esta decisión vamos a tratar de extraer todas sus consecuencias.

El sentido último de la evaluación, tal y como la hemos definido anteriormente, no es otro que el perfeccionamiento de la actividad a la que se aplica, en nuestro caso, la educación misma. Ahora bien, el perfeccionamiento de la educación no es sólo corregir sus errores y fracasos, sino que es, ante todo, mejorar su calidad, su eficacia; es decir, lograr que cada vez en mayor medida pueda satisfacer las necesidades y demandas formativas de las personas que accedan a ella. Como afirma Eisner, la evaluación educativa es una exigencia de cualquier práctica: necesitamos valorar si lo que estamos haciendo es “educativo” o, por el contrario, carece de tal valor:

“La evaluación educativa es un proceso que, en parte nos ayuda a determinar si lo que hacemos en las escuelas contribuye a conseguir fines valiosos o si es antiético con estos fines. Que hay diversidad de versiones de valor es indudablemente verdad. Este es uno de los factores que hace a la educación más compleja que la medicina. Esto hace de la evaluación educativa una tarea difícil y compleja, sin embargo a fin de cuentas algunos valores han de buscarse, algunos juicios deben ser formulados acerca de lo que se hace o lo que ocurre. No tenemos otro modo de conocer si estamos educando o deseducando”. Eisner, 1985.

Esta reconceptualización de la evaluación orientándola hacia la mejora, en todos los sentidos, ha supuesto una ampliación considerable del concepto incorporando los elementos e ideas que antes eran ignorados. Según Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1983), esta apertura ha desplazado el significado anterior en cuatro direcciones:

1. Una apertura conceptual, para incluir no sólo los resultados esperados, sino también los que sin

ser esperados han ocurrido.

2. Una apertura de enfoque, que oriente el interés y la mirada más allá del producto para acercarse al modo en que fue producido, es decir al proceso.
3. Una apertura metodológica, que libera la búsqueda de información de las limitaciones de lo mensurable, y que se interesa tanto por los hechos como por las razones de los participantes.
4. Una apertura ético-política, que incorpora a la valoración diferentes criterios y valores, siendo conscientes de las consecuencias de todo proceso evaluador.

En cualquier caso, dados los retos, las dificultades y los múltiples interrogantes que plantea la evaluación de los aprendizajes, bueno será dotarnos de algunos recursos conceptuales, técnicos y prácticos que aumenten nuestra capacidad de respuesta como educadoras y educadores.



Recurso 1.3.2: Modificaciones que convendría realizar en el proyecto educativo de centro

| MODIFICACIONES QUE CONVENDRÍA REALIZAR EN EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO | |
|--|------------------------------|
| Principios reguladores | Concreción Curricular |
| Principio de integración | |
| Principio de contextualización y participación | |
| Principio de pluralismo metodológico y reflexividad | |
| Principio de transparencia en la evaluación de los aprendizajes | |

Recurso 1.4.1: Análisis general de la materia

| Análisis general de la materia | |
|---|--|
| Introducción y contribución al desarrollo de las competencias clave | |
| Objetivos | |
| Estrategias metodológicas | |
| Bloques de contenidos y contenidos específicos | |
| Criterios de evaluación y vinculación con las competencias clave | |

| | |
|--|--|
| Vinculación con los estándares de aprendizaje evaluables | |
|--|--|

9. Productos.

Los productos finales que se entregarán por cada paso de la actividad serán:

| PRODUCTOS | |
|------------------|--|
| Paso 1 | <ul style="list-style-type: none"> · Recurso 1.1.3. · Documento con las conclusiones obtenidas. |
| Paso 2 | <ul style="list-style-type: none"> · Recurso 1.2.1: Gráfica de los resultados del cuestionario. · Documento con las conclusiones obtenidas. |
| Paso 3 | <ul style="list-style-type: none"> · Recurso 1.3.2: Cuadrante de modificaciones que convendría realizar en el proyecto educativo de centro · Documento con las conclusiones obtenidas. |
| Paso 4 | <ul style="list-style-type: none"> · Recurso 1.4.1: Esquema o mapa conceptual de la estructura que presenta una materia · Documento con las conclusiones obtenidas. |
| Paso 5 | <ul style="list-style-type: none"> · Análisis de los criterios de evaluación. · Documento con las conclusiones obtenidas. |

