

Las competencias clave como elemento integrador y esencial del currículo.

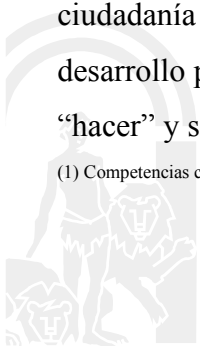
Módulo 1.: *El Diseño Curricular en Andalucía. Organización de las enseñanzas.*

1. Situación de partida.

“El aprendizaje permanente se ha convertido en una necesidad para todos los ciudadanos. 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 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 nuevas tecnologías implican que los europeos no solo deben mantener actualizadas las aptitudes específicas relacionadas con su trabajo, sino que deben disponer de competencias genéricas que les permitan adaptarse al cambio.”, expresa Ján Figel’, miembro de la Comisión Europea responsable de Educación, Formación, Cultura y Juventud. 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)

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, se expresa que en el currículo andaluz 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 en el currículo educativo y en las prácticas docentes. La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA de 26 de diciembre de 2007) 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

(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.



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.

En el Capítulo II del mismo Decreto, en su artículo 5, referente al Currículo, se nombra a las competencias clave como uno de los elementos del currículo.

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. Y en el artículo 6, 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.

El currículo de la educación primaria incluye, de acuerdo con lo recogido en el Capítulo II artículo 6.2 las siguientes competencias clave:

- 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 la ORDEN de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación primaria en Andalucía, y la que 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 áreas 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 áreas 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.

El Currículo de Andalucía tiene un carácter competencial, puesto que, todos los elementos curriculares se relacionan entre sí con la finalidad de conseguir en el alumnado las competencias necesarias que desarrollaran a lo largo de su vida. Su visión de conjunto aporta la comprensión de la estructura de conocimientos, procedimientos y actitudes que sustentan las capacidades a alcanzar y el desarrollo de las competencias clave.

Las enseñanzas del currículo en cada una de las áreas se organizan siguiendo una estructura:

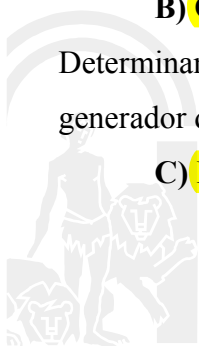
A) ASPECTOS GENERALES DEL ÁREA

Hace referencia a la finalidad y orientación general de la misma. Incluye los elementos generales que definen, caracterizan y configuran el área. Sus apartados son: Introducción, bloques de contenidos, orientaciones metodológicas y la contribución del área a las competencias clave.

B) OBJETIVOS EDUCATIVOS DEL ÁREA

Determinan las capacidades generales que se han de alcanzar y conforman el elemento curricular generador del resto de elementos de las enseñanzas del área.

C) MAPA DE DESEMPEÑO



Desarrolla los criterios de evaluación por ciclos configurando los diferentes niveles de logro. Por tanto es una concepción que expresa momentos de desarrollo del aprendizaje, graduando en complejidad los contenidos, los procesos (capacidades) y contextos de aplicación.

D) DESARROLLO CURRICULAR DEL ÁREA

Secuencia los diferentes elementos por ciclos:

- **Criterio de evaluación:** Orienta y precisa el nivel de complejidad con el que se debe realizar la acción, para alcanzar los objetivos de etapa adaptados a cada uno de los ciclos. **¿QUÉ ENSEÑAR? Y**

¿QUÉ EVALUAR? Representan los fines y las intenciones educativas.

- Orientaciones y ejemplificaciones: Aportan sugerencias y posibilidades para la práctica docente, ofrece ejemplos de tareas globales, contextos de aplicación y situaciones de aprendizaje. **¿CÓMO ENSEÑAR? ¿QUÉ DEBE SABER HACER?** Se hace referencia a las estrategias metodológicas que se utilizarán para enseñar a quienes aprendan a asimilar, elaborar, contrastar, descubrir... conocimientos.

- **Objetivos del área para la etapa:** Orientan el desempeño integral que debe alcanzar un alumno/a en un área de estudio. Se seleccionan de entre todos los objetivos generales del área que se relacionan directamente con el criterio de evaluación que se pretende alcanzar. **¿QUÉ ENSEÑAR? ¿QUÉ DEBE SABER HACER?** Representan las capacidades que pretendemos que los alumnos/as alcancen al finalizar la etapa.

- **Contenidos:** Desglosa solamente los elementos de los bloques de contenidos que intervienen en la consecución del objetivo seleccionado. **¿QUÉ ENSEÑAR? ¿QUÉ DEBE SABER?** Los contenidos o la concreción de los propósitos educativos **hacen referencia a** los conocimientos seleccionados.

- **Competencias:** Recoge la relación de competencias clave que, en concreto, son abordadas para ser competentes en... **¿PARA QUÉ ENSEÑAR?** Para dar respuesta a esta pregunta, tenemos que pensar en un modelo pedagógico que se plantee orientar la educación para lograr el desarrollo global de la persona, dando respuesta a capacidades para aprender a comunicarse en diferentes contextos y situaciones, razonar de forma lógica, conocer y comprender el mundo, lo que supone aprender a aprender con autonomía, haciendo uso de la capacidad de pensar para poner en práctica los conocimientos. En definitiva que aprendan a ser y vivir juntos para integrarse en la sociedad.

- **Indicadores:** Describen la concreción de los criterios de evaluación y de las



competencias clave y permiten conocer el nivel de logro de adquisición de las capacidades contempladas en los objetivos. En definitiva estos indicadores describen qué resultados concretos evidencian el aprendizaje, por tanto, representan los niveles de logro de los estándares. ¿QUÉ EVALUAR? Se evalúa el grado de adquisición de las competencias clave y el grado de aprendizaje adquirido por los alumnos/as.

E) CONTENIDOS

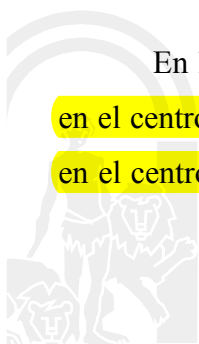
Conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Los contenidos se organizan en torno a bloques dentro de cada área y se presentan secuenciados por ciclo. Conforman la estructura interna de la materia objeto de las enseñanzas de cada una de las áreas.

2. Objetivos.

- Contextualizar el concepto de Competencias Clave y sus implicaciones en la práctica docente para ayudar a implementar iniciativas de mejora en el desarrollo y adquisición de las competencias claves en el alumnado.
- Conocer los principios básicos por los cuales se desarrolla el currículo andaluz para adaptarlos a cada centro educativo, mediante el diseño, planificación y puesta en práctica del currículum.
- Comprender las relaciones de los elementos curriculares que se desarrollan en el currículo para mejorar las prácticas educativas, el rendimiento y el éxito escolar.
- Reflexionar en el centro en torno al concepto de Competencias Clave para que se produzcan los cambios organizativos y de funcionamiento del centro y buscar una línea metodológica común, partiendo de su concreción curricular.

3. Descripción de la actividad.

En la actividad se pretende construir una visión compartida de las competencias clave (CC) en el centro educativo, valorando el impacto que tienen en el currículo real y su nivel de desarrollo en el centro. Esta actividad está secuenciada en seis pasos, pretendiendo que poco a poco se vayan



analizando y comprendiendo cada uno de los elementos curriculares que conforman el currículo. También se pretende que el profesorado construya una valoración del nivel de desarrollo alcanzado por el centro según las decisiones adoptadas en el ámbito curricular.

Paso 1: Reflexionar sobre el concepto de competencia y cómo estas tienen procesos, contenidos y contextos.

Paso 2: Valorar el desarrollo del centro (Decisiones curriculares que pueden cambiar nuestro centro).

Paso 3: Incorporar los Principios reguladores del Proyecto Educativo de Centro.

Paso 4: Conocer los aspectos generales de cualquier área

Paso 5: Contextualizar los mapas de desempeño.

Paso 6: Analizar los elementos curriculares desarrollados en las distintas áreas del currículo.

4. Competencias profesionales docentes.

1. Contribuir a la mejora continua de su profesión así como de las organizaciones en las que desarrolla sus prácticas a través de la participación activa en procesos de investigación, desarrollo e innovación.

2. Comprender las condiciones institucionales fijadas en el ordenamiento del sistema educativo, así como su concreción en un determinado centro y valorar sus posibilidades 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. Identificar las competencias clave que definen el perfil de una persona instruida al concluir su enseñanza obligatoria, y definir las de forma semántica y relacional.

6. Comprender las características propias de las competencias clave como tipo de aprendizaje así como sus similitudes y diferencias, y sus relaciones con otras formas de definir los aprendizajes.



7. Adquirir las competencias propias y formación previa, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro, para realizar una concreción curricular de las competencias clave de una determinada etapa, ciclo o nivel.

5. Lecturas de ampliación y profundización.

DECRETO 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía.

ORDEN de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación primaria en Andalucía.

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.

<http://www.ced.junta-andalucia.es/COMPETENCIAS CLAVE>

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: Graó, pp. 163-183.

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/evaluacion/combas/20140421_AGRUPmodulosA3/1402649800424_proyecto_educativo.pdf



6. Secuenciación de la actividad.

Paso 1: Reflexionar sobre el concepto de competencia y cómo estas tienen procesos, contenidos y contextos.

Descripción.

Este paso nos ayudará a extraer, analizar y consensuar sobre una definición de Competencias clave. Venimos hablando sobre las competencias, cuáles son y muchos otros aspectos... pero, en realidad, ¿qué son las competencias clave?

Orientaciones.

Tomando como referencia el Marco Europeo ([enlace del documento](#)) y 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, se extraerá una definición de Competencia clave para insertarla en el cuadro que se entrega (recurso 1.1.3: Definición de Competencia clave). Una vez copiadas ambas definiciones, se reflexionará en gran grupo sobre las palabras claves de las mismas, pues ayudará al grupo a contestar las siguientes preguntas:

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

Paso 1
Reflexionar sobre el concepto de competencia y cómo estas tienen procesos, contenidos y contextos.
Personas encargadas: Coordinador y todos los miembros del equipo de trabajo.
Recursos: 1.1.1. Lectura documento: 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.

1.1.2. Lectura documento: Comisión Europea. Competencias clave para el aprendizaje permanente un marco de referencia europeo. Comunidades Europeas 2007.

1.1.3. Cuadro “Definición de Competencia clave”, fotocopiadora, bolígrafo, folios y ordenador.

Productos a entregar:

- Recurso 1.1.3
- Documento con las conclusiones obtenidas.

Temporalización:



Paso 2: Valorar el desarrollo del centro

(Decisiones curriculares que pueden cambiar nuestro centro).

Descripción.

Una vez llegado a esta altura del trabajo, responderemos un cuestionario para construir a partir de las respuestas emitidas por el profesorado una valoración del nivel de desarrollo alcanzado por el centro según las decisiones adoptadas en el ámbito curricular, así como en el encuadre que esas decisiones tienen en el Proyecto Educativo del Centro.

Orientaciones.

La persona encargada de coordinar el equipo de trabajo del centro imprimirá el cuestionario necesario (recurso 1.2.1: Cuestionario para valorar el desarrollo) y entregará una copia a cada uno de los miembros del equipo, éstos responderán de forma personal y anónima. Una vez recogidos todos los cuestionarios con sus correspondientes respuestas, el coordinador procesará la información y elaborará una representación gráfica de la valoración final resultante.

Terminado el proceso de elaboración de la respuesta conjunta, el coordinador convocará una reunión de todo el equipo para analizar conjuntamente los resultados obtenidos y expresar las conclusiones del grupo sobre el nivel de desarrollo del centro y sus consecuencias para el Proyecto Educativo del Centro. Entre las conclusiones que se expongan, se hará constar el ámbito en que se han producido los mayores avances y en los que se han producido los menores avances, así como las dificultades para alinear adecuadamente los distintos ámbitos en el marco del Proyecto Educativo del Centro.

Paso 2
Valorar el desarrollo del centro (decisiones curriculares que pueden cambiar nuestro centro).
Personas encargadas: Coordinador y todos los miembros del equipo de trabajo.
Recursos: Recurso 1.2.1.Cuestionario para valorar el desarrollo.

Productos a entregar:

- Imagen gráfica de los resultados del cuestionario.
- Documento con las conclusiones obtenidas.

Temporalización:



Paso 3: Incorporar los Principios reguladores al Proyecto Educativo de Centro.

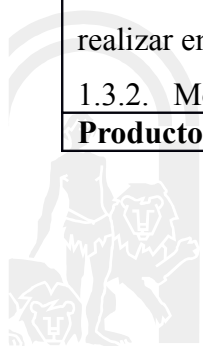
Descripción.

Este paso consiste en facilitar el trabajo de “acondicionamiento” de los centros educativos, incorporando los principios reguladores al Proyecto Educativo de Centro. Se requiere que el profesorado comprenda y reconozca su propia práctica, entendida como una práctica que contribuye eficazmente al aprendizaje de las competencias clave.

Orientaciones.

Días previos a la reunión, cada componente del grupo realizará una lectura individual del documento propuesto (recurso 1.3.1: Principios Reguladores). Una vez leído, la persona encargada de coordinar el equipo presentará a todos los conceptos teóricos que debemos tener en cuenta para el correcto desarrollo de la actividad. Ya expuestos, en gran grupo, se analizarán cada uno de estos principios y se debatirá a qué se refiere cada uno de ellos, incluso se podrá pensar algunos ejemplos. A continuación, se dividirán en pequeños grupos (por ciclos), para de esta forma exponer los compañeros la información que tuviesen que aportar referente a los principios analizados. Pasado un tiempo, se vuelve a debatir, ahora en gran grupo, para ir rellenando el cuadrante ofrecido (recurso 1.3.2: Modificaciones que convendría realizar en el Proyecto Educativo de Centro), que como bien indica su título, sugerirá las posibles modificaciones que convendría realizar en el proyecto educativo de centro.

Paso 3
Incorporar los principios reguladores al Proyecto Educativo de Centro.
Personas encargadas: Coordinador y todos los miembros del equipo de trabajo.
Recursos:
1.3.1. Lectura documento: “Principios Reguladores”, cuadrante “Modificaciones que convendría realizar en el Proyecto Educativo de Centro”, fotocopiadora, bolígrafo, folios y ordenador.
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 del área.

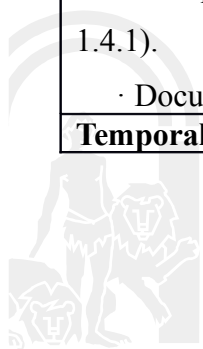
Descripción.

Toda área que se presenta en la Orden 17 de marzo de 2015, se hace siguiendo una misma estructura; a través de este paso vamos a analizar qué elementos generales definen, caracterizan y configuran el área.

Orientaciones.

El coordinador del equipo utilizará como herramienta el Anexo I de la Orden 17 de marzo de 2015, para elegir cualquier área del currículo. Una vez elegida ésta, entregará a los compañeros del grupo el apartado “Aspectos generales del área...”, para realizar de forma individual una lectura. A continuación, en gran grupo, completarán la plantilla que se entrega (recurso 1.4.1: Análisis general del área) para resaltar de forma esquemática o a través de un mapa conceptual las características del área elegida en la introducción, los bloques de contenidos que la configuran, las orientaciones metodológicas que la definen y el desarrollo de las competencias clave a las que contribuye el área.

Paso 4	
Conocer los aspectos generales del área.	
Personas encargadas:	Coordinador y todos los miembros del equipo de trabajo.
Recursos:	Recurso 1.4.1: Análisis general del área
Productos a entregar:	<ul style="list-style-type: none"> · Esquema o mapa conceptual de la estructura que presenta un área (siguiendo el recurso 1.4.1). · Documento con las conclusiones obtenidas.
Temporalización:	



Paso 5: Contextualizar los mapas de desempeño.**Descripción.**

La Orden 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación primaria en Andalucía, presenta un apartado en cada área titulado “Mapa de desempeño”, a través de este paso, se analizará uno de ellos para comprender bien la estructura del mismo y secuenciación que refleja a lo largo de toda la etapa.

Orientaciones.

El coordinador, utilizando como ejemplo un mapa de desempeño de cualquier área del currículo, a través de una reunión, explicará a su equipo la graduación que éste refleja en la complejidad de los procesos secuenciados en ciclos mediante criterios de evaluación, que muestran una progresión en la consecución de dichas capacidades. Se comprobará en conjunto si los criterios de evaluación están secuenciados en ciclos, si los estándares de aprendizaje están contenidos en los diferentes criterios.

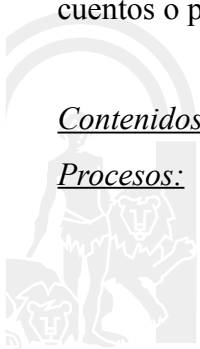
A continuación, analizarán los criterios de evaluación que aparecen en dicho mapa, señalando en cada uno de ellos los contenidos, los procesos (capacidades) y contextos de aplicación.

Ejemplo:

CE 1.12. Conocer y crear pequeños textos literarios a partir de pautas y modelos dados para declamar retahílas tradicionales en su localidad, para echar en suerte roles y juegos, para crear cuentos o para participar en dramatizaciones de aula de textos orales breves y sencillos.

Contenidos: “Textos literarios, retahílas tradicionales, cuentos, dramatizaciones y textos orales”.

Procesos: “Crear pequeños textos literarios, declamar retahílas, crear cuentos y participar en



dramatizaciones”.

Contexto de aplicación: “Su localidad y el aula”.

Después de realizar este análisis en el mismo criterio de evaluación de cada ciclo, se podrá observar y comprender la graduación y secuenciación de las capacidades para alcanzar los objetivos de etapa.

Por último, se analizará conjuntamente el proceso y la persona encargada redactará un documento en el que recoja las conclusiones derivadas del trabajo que se ha realizado.

Paso 5	
Contextualizar los mapas de desempeño.	
Personas encargadas:	Coordinador y todos los miembros del equipo de trabajo.
Recursos:	Mapas de desempeño
Productos a entregar:	<ul style="list-style-type: none"> · Análisis del mapa de desempeño. · Documento con las conclusiones obtenidas.
Temporalización:	



Paso 6: Analizar los elementos curriculares desarrollados en las distintas áreas del currículo.

Descripción.

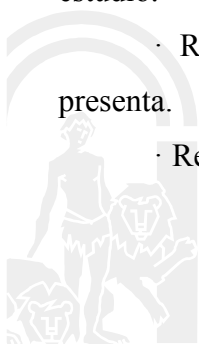
A través del último paso propuesto, se analizarán los diferentes elementos curriculares que se presentan en el desarrollo curricular de cada una de las áreas, así como la relación existente entre los mismos y el criterio de evaluación fundamentalmente.

Orientaciones.

Utilizando una plantilla de un criterio de evaluación correspondiente al desarrollo curricular de cualquier área, el coordinador del grupo explicará los elementos curriculares que en ella aparecen: Criterio de evaluación, orientaciones y ejemplificaciones, objetivos del área para la etapa, contenidos de un bloque concreto, competencias e indicadores y/o niveles de logro.

A continuación, en gran grupo, se analizará y reflexionará sobre la plantilla para responder a las siguientes cuestiones:

- Análisis y relación que existe entre el criterio de evaluación propuesto y las orientaciones y ejemplificaciones que se exponen.
- Análisis y relación existente entre el criterio de evaluación y los contenidos de bloque que aparece; ¿por qué aparecen esos contenidos?
- Análisis y reflexión de la relación entre los objetivos de etapa que aparecen y el criterio de evaluación propuesto.
- Análisis y relación de las competencias clave que aparecen y el criterio de evaluación de estudio.
- Relación entre los indicadores o niveles de logro y el criterio de evaluación que se presenta.
- Relación del criterio de evaluación que se analiza y los estándares que aparecen en el mapa



de desempeño correspondiente.

Por último, la persona encargada redactará un documento en el que recoja las conclusiones derivadas del trabajo que se ha realizado.

Paso 6	
Analizar los elementos curriculares desarrollados en las distintas áreas del currículo.	
Personas encargadas:	Coordinador y todos los miembros del equipo de trabajo.
Recursos:	Desarrollos curriculares.
Productos a entregar:	<ul style="list-style-type: none">· Documento con las conclusiones obtenidas.
Temporalización:	



7. Recursos.

Recurso 1.1.1. y 1.1.2. Lectura documentos 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”. Grupo de trabajo B “Competencias clave”. 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 97/2015, de 3 de marzo	
Palabras claves	
¿Qué implica para el centro trabajar por Competencias clave?	
¿Qué repercute en la práctica y/o que 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		
Proyecto Educativo de 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 currículum.										
	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.

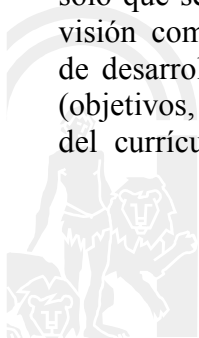
Las competencias clave tienen un gran valor educativo no sólo porque constituyen aprendizajes imprescindibles, sino porque ofrecen unas posibilidades de integración que pueden ayudar al profesorado y a las comunidades educativas a superar las limitaciones propias de un diseño curricular fragmentado.

La incorporación de competencias clave al 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 de Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Etapa Secundaria Obligatoria)

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. (Idem)

La mejora del currículo orientado 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. El aprendizaje de las competencias clave requiere un modelo de desarrollo del currículo que, además de la *adaptación* de los elementos didácticos prescritos (objetivos, contenidos y criterios de evaluación), facilite su *integración*. Un desarrollo integrado del currículo, sea cual sea el nivel que cada centro pueda alcanzar, sólo tiene un propósito:



umentar las oportunidades de aprendizaje y mejorar los resultados de todos y cada uno de los aprendices.

• ***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.

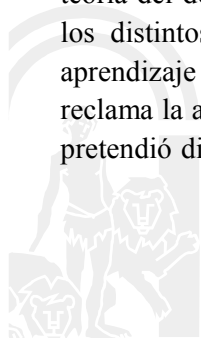
La teoría del aprendizaje situado orienta la mirada de los educadores en la dirección de las situaciones educativas y les invita a crear situaciones que puedan contribuir a la consecución de aprendizaje auténticos, de aquí su utilidad para el desarrollo del currículo basado en competencias.

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 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 del desarrollo que propone Bronfenbrenner es una teoría ecológica 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: 23)

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 básicas, estos ambientes nos permiten identificar distintos contextos de aprendizajes y desarrollar situaciones y tareas asociados a ella:

5. Contexto primario: personal y familiar
6. Contexto secundario: comunitario y escolar
7. Contexto terciario: institucional y local
8. 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 básicas 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: 67)

En definitiva, esta forma de plantear los problemas educativos entrañaba notables dificultades porque situaba la decisión 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 básicas 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.

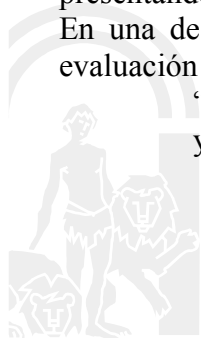
A nuestro juicio, las competencias clave, dada la amplitud y variedad de las tareas que requieren para su consecución (dado que son un tipo diferenciado de aprendizaje) requieren la integración consciente y razonada de distintos modelos de enseñanza. Dicho de otro modo, las competencias básicas reclaman 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 ven obligados a adoptar. La evaluación de las competencias básicas 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, 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: 83)

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 falta el 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.

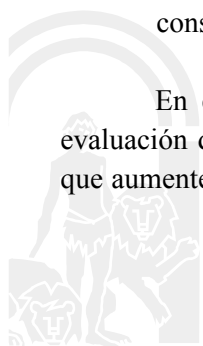
El sentido último de la evaluación, tal y como la hemos definido anteriormente, no es otro que el perfeccionamiento de la actividad a la que se aplica, en nuestro caso, la educación. Ahora bien, el perfeccionamiento de la educación no es sólo corregir sus errores y fracasos, sino que es ante todo mejorar 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 antitético 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 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	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 del área

Análisis general del área

Introducción: *(Características generales del área elegida)*

Bloques de contenido:

Orientaciones metodológicas:

Contribución al desarrollo de las competencias clave:



8. Productos.

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

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"> · Imagen gráfica de los resultados del cuestionario. Recurso 1.2.1 · Documento con las conclusiones obtenidas.
Paso 3	<ul style="list-style-type: none"> · Cuadrante relleno del recurso 1.3.2 · Documento con las conclusiones obtenidas.
Paso 4	<ul style="list-style-type: none"> · Esquema o mapa conceptual de la estructura que presenta un área (siguiendo el recurso 1.4.1). · Documento con las conclusiones obtenidas.
Paso 5	<ul style="list-style-type: none"> · Análisis del mapa de desempeño. · Documento con las conclusiones obtenidas.
Paso 6	<ul style="list-style-type: none"> · Documento con las conclusiones obtenidas.

