

Las competencias clave

Autor

Servicio de Formación en Red. INTEF



Índice

Las competencias clave.....	2
La LOMCE	3
Aclaraciones conceptuales.....	4
Competencias clave y no básicas.....	6
Concreción de las CC en el currículo	6
¿Cómo se integran las competencias en la vida real del aula?	7
Unidad Didáctica Integrada	9
Diseño de tareas integradas.....	12
Estrategias metodológicas	13
Evaluación de competencias.....	14
Estándares de aprendizaje	17
¿Cómo evaluar competencias?	18
Marco normativo	20
Portales educativos.....	21

Las competencias clave

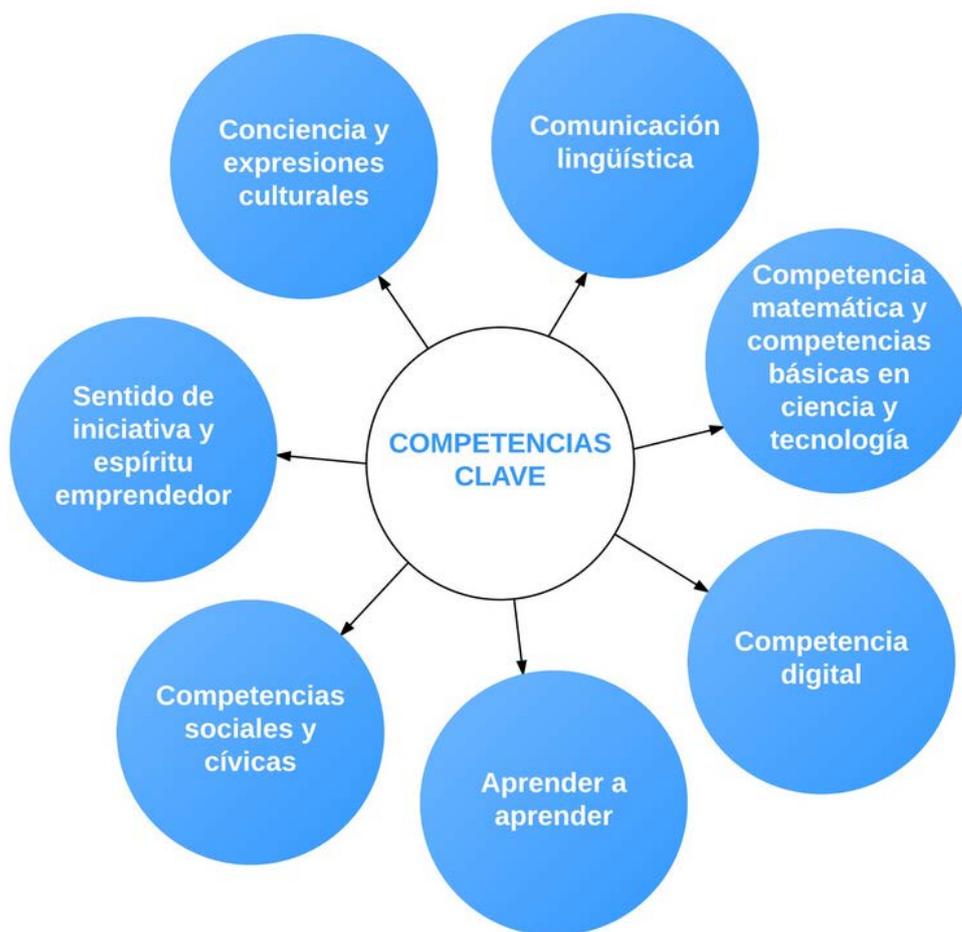
Las competencias clave

Las **Competencias Clave** se han convertido en un enfoque determinante para la educación europea en el contexto social contemporáneo. Las orientaciones de la Unión Europea insisten en la necesidad de la adquisición de las competencias clave por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento.

Tanto es así que todos los países europeos han reformado sus currículos en la última década para introducir un enfoque basado en los resultados del aprendizaje (Eurydice, 2012).

En nuestro país, la incorporación explícita de las **Competencias Clave** propuestas por la Unión Europea al sistema educativo no universitario se hace primeramente con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y se ha ratificado en la reciente Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad (LOMCE). Pero ya desde los años 90 están presentes en nuestro sistema educativo concepciones implícitas de las competencias, si bien entendidas más como capacidades.

La normativa española, a nivel estatal, ha definido siete competencias clave o aprendizajes imprescindibles que debe haber adquirido el alumnado al finalizar la enseñanza obligatoria. Las competencias clave, que integran tanto los aprendizajes formales incorporados a las diferentes áreas o materias del currículo, como los informales y no formales, son:



La LOMCE

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE), pone el énfasis en un modelo de currículo basado en competencias: introduce un nuevo artículo 6 bis en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que en su apartado 1.e) establece que corresponde al Gobierno «*el diseño del currículo básico, en relación con los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares y resultados de aprendizaje evaluables, con el fin de asegurar una formación común y el carácter oficial y la validez en todo el territorio nacional de las titulaciones a que se refiere esta Ley Orgánica*».

En este mismo artículo, las **competencias** quedan definidas como: “*capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos*”

Dado que el aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral, el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa, tanto en los ámbitos formales como en los no formales e informales. Su dinamismo se refleja en que las competencias no se adquieren en un determinado momento y permanecen inalterables, sino que implican un proceso de desarrollo

mediante el cual los individuos van adquiriendo mayores niveles de desempeño en el uso de las mismas.

En su apuesta por las competencias como eje del sistema educativo, la LOMCE establece un modelo de desarrollo curricular que, junto a otras iniciativas ya en marcha en las distintas Comunidades Autónomas, servirá como referencia a la hora de concretar las mismas en la práctica educativa.

La LOMCE da lugar a que en el currículo escolar español el término "competencias clave" no sea una mera definición de un concepto, sino que implique una completa reformulación de los métodos de enseñanza. Del "saber" al "**saber hacer**", de "aprender" a "**aprender a aprender**". Ello con una finalidad última: que una vez finalizada la escolarización obligatoria, los jóvenes hayan alcanzado una serie de competencias que les permitan incorporarse a la vida adulta y al mercado laboral con éxito.

Aclaraciones conceptuales

De acuerdo con algunos autores, las Competencias se pueden definir de la siguiente manera:

“Facultad de movilizar un conjunto de recursos (saberes, capacidades, informaciones, etc.) Para solucionar con eficacia una serie de situaciones cotidianas” (Perrenoud, 2003:73).

“Las competencias son aprendizaje y, como tales, se construyen y desarrollan desarrollando tareas apropiadas” (Bolívar, 2008:45).

Para nosotros el término “Competencia” va más allá. Una competencia es un **desempeño**. Un desempeño supone integrar conocimientos, destrezas (habilidades) y actitudes y aplicar esa integración de forma práctica y creativa en la ejecución de una tarea que debe tener una relación clara con la vida (lo que denominamos el desempeño de la competencia). La competencia supone un hacer y un ser que se enfrenta de forma eficaz a la resolución de problemas. No es sólo un saber. Es un saber aplicado (hacer –hago cosas de manera competente-) y un saber integrado a mi persona (un ser –soy una persona competente en...) que me permite resolver problemas de forma eficaz. Los conocimientos, las destrezas y las actitudes de cada competencia, son las tres dimensiones de la competencia: dimensión cognitiva (conocimientos), dimensión instrumental (destrezas) y dimensión actitudinal (actitudes y valores).



Definición de Competencia en términos de desempeño.

La competencia, pues, se debe entender como un desempeño, ya que representa una aplicación práctica de lo que se sabe.

La competencia no es un 'poder hacer' (capacidades), ni siquiera es exclusivamente un 'saber hacer' (conocimientos exclusivamente), aunque ser competente implica ambas cosas... Sino que es 'hacerlo'.

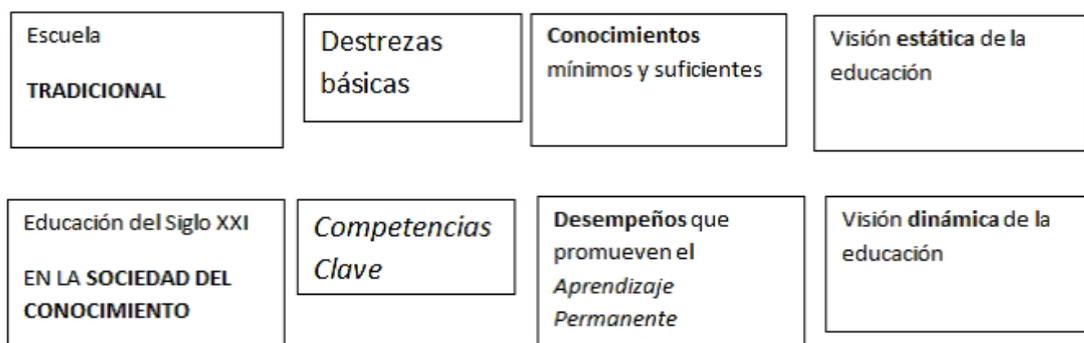
Es por tanto, la **resolución de una tarea con eficacia**.

<p>DEFINICIÓN DE CADA COMPETENCIA.</p> <p>DESEMPEÑO: Resolución concreta con eficacia y creatividad de un problema práctico de la vida real.</p>		
<p>DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA</p> <p>Elementos que integrados dan lugar al desempeño correspondiente de cada competencia</p>		
<p>Dimensión cognitiva (Ideas, conceptos, hechos, datos, teorías... asociados a la competencia)</p>	<p>Dimensión instrumental (Destrezas, herramientas, aptitudes... asociados a la competencia)</p>	<p>Dimensión actitudinal (Valores, actitudes, ética... asociados a la competencia)</p>

Se trata, por tanto, de un "saber hacer", un saber que se aplica y es susceptible de adecuarse a una diversidad de situaciones y contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos y actitudes.

Competencias clave y no básicas

El adjetivo ‘clave’ que se aplica a las competencias alude a desempeños que son determinantes para la adquisición de otros más complejos y que implican aprendizajes constantes y nuevas posibilidades de introducir creatividad e innovación en la resolución de problemas. Sin embargo, el adjetivo ‘básicas’ que se usaba junto a las tradicionales ‘destrezas’ representaba la concepción de que una vez adquiridas eran suficientes para el futuro.



De aprendizajes simples a aprendizajes complejos. De competencias básicas a Competencias Clave

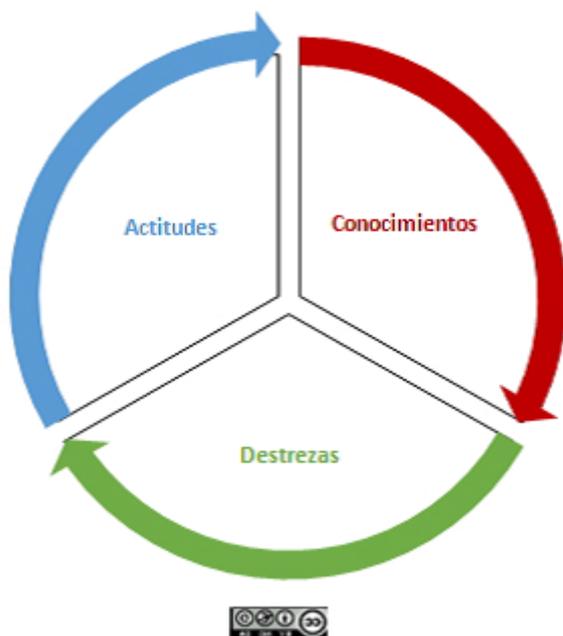
Por tanto, lo básico se entiende como algo mínimo y suficiente; y tiene un sentido estático, pedagógicamente hablando, mientras que el adjetivo ‘clave’, que ahora se prefiere aplicar a las competencias, adopta un sentido dinámico, pues implica que son desempeños necesarios – aunque no suficientes– para el desarrollo futuro de nuevos desempeños en la compleja sociedad del siglo XXI.

Concreción de las CC en el currículo

El desarrollo de las competencias requiere un aprendizaje contextualizado, a la vez que vinculado a contenidos concretos que el alumno deberá utilizar para dar respuesta a las situaciones problemáticas planteadas.

La resolución de tareas, situaciones, problemas..., juega un papel esencial en el enfoque de la educación por competencias, ya que sin ellas las competencias serían sólo virtuales y no podría darse el paso de la teoría a la práctica. Constituyen la ocasión para demostrarlas, para comprobarlas y para evaluarlas en el alumnado, a la vez que éste puede dar funcionalidad y sentido a lo que aprende a partir de ellas.

Por tanto, no son los contenidos de las áreas o materias los que por sí mismos establecen el camino que debe seguir la enseñanza, sino que tales contenidos han de ser trabajados en la medida en que contribuyen a la resolución de esas tareas, situaciones o problemas planteados, pues para “ser competente” se precisa hacer uso de forma conjunta y coordinada de los elementos que definen las competencias.



Dimensiones que definen una competencia

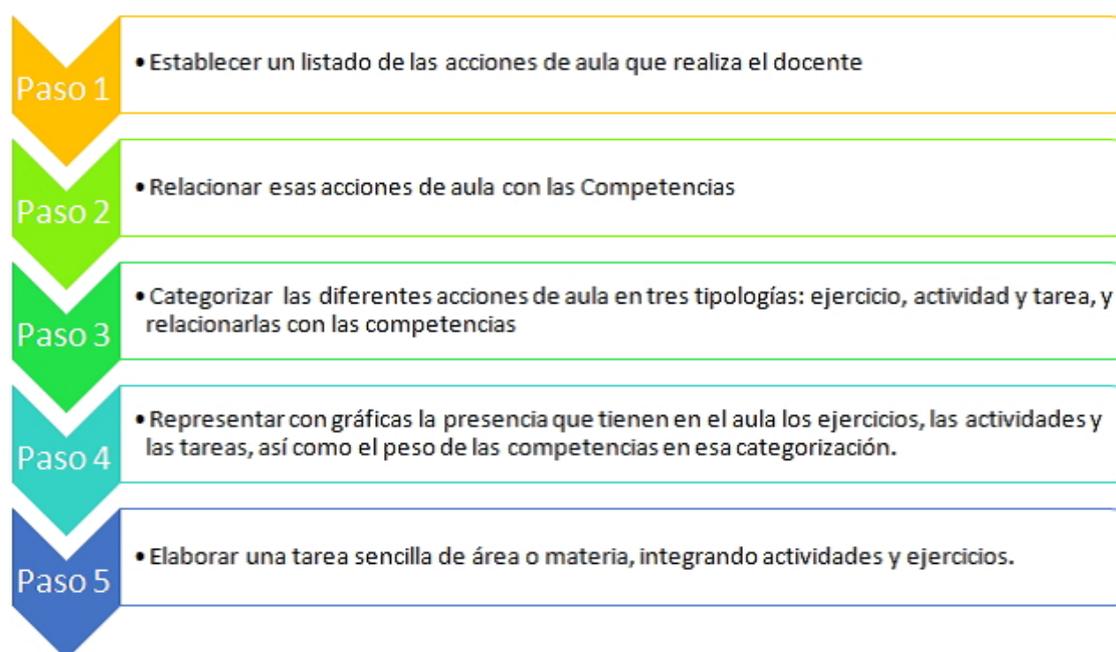
De este modo, se da un paso más en la concepción de los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales, lejos de ser concebidos como elementos aislados y/o compartimentos -conceptos, procedimientos y actitudes-, son abordados de forma integrada y contextualizada, a través de las competencias, las cuáles son multifuncionales y transferibles, tienen un carácter dinámico e ilimitado y a la vez son evaluables.

Se trata de cambiar el enfoque tradicional de “actividades de aula” por un enfoque competencial, en el que sea posible evaluar al alumno en función de la consecución de unos niveles de logro competenciales determinados.

No se trata, por tanto, de evaluar conocimientos, sino desempeños. Es decir, se evalúa el “hacer” y/o “resolver” la tarea, situación o problema propuesto, a través del cual el alumno necesariamente deberá demostrar su nivel competencial, integrando para ello: conocimientos, destrezas y actitudes.

¿Cómo se integran las competencias en la vida real del aula?

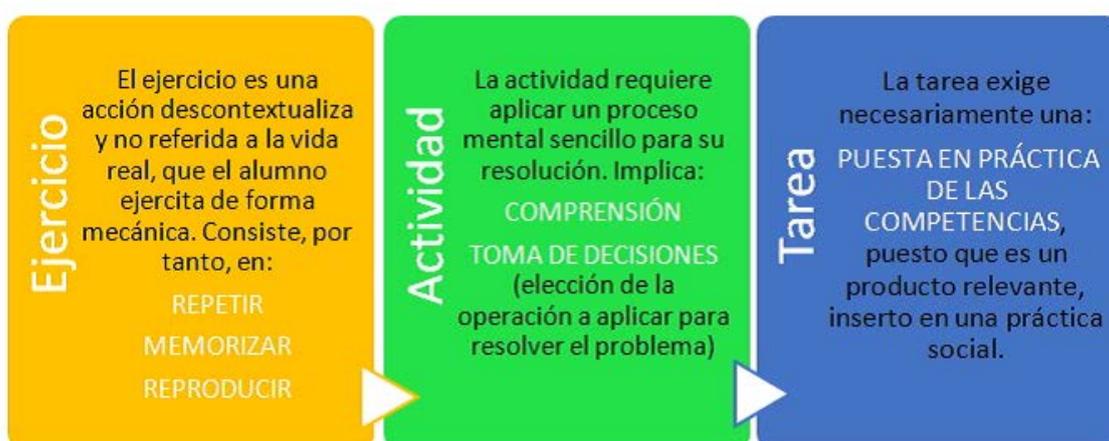
Para ayudar a docentes y centros educativos a integrar las competencias en la vida real del aula, el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE), del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) ha elaborado recientemente una [Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas](#) (2013). De acuerdo con esta guía, el procedimiento que se ha de llevar a cabo para la integración de las competencias en el quehacer diario del aula son:



Pasos para la integración de las competencias en el aula

Distinción entre ejercicio, actividad y tarea

Siguiendo la guía del CNIIE (MECD), una tarea consiste en la elaboración de un producto final relevante que permita resolver una situación-problema real en un contexto social, personal, familiar y/o escolar, aplicando contenidos mediante el desarrollo de ejercicios y poniendo en marcha procesos mentales imprescindibles mediante el desarrollo de actividades.



A diferencia del ejercicio y la actividad, el diseño de una tarea requiere decidir para qué se hace esa tarea, qué producto final se va a elaborar vinculado a la vida real y qué relevancia

social tiene en el día a día del alumno. Así mismo, para la resolución de la misma no hay una respuesta prefijada –como ocurre con el ejercicio, que es mecánico, repetitivo y memorístico-, sino que va más allá. La resolución de una tarea requiere de la integración de:

- Conocimientos previos adquiridos.
- Destrezas y puesta en marcha diversos mecanismos para su resolución.
- Actitud positiva ante la tarea

Unidad Didáctica Integrada

Las competencias requieren un aprendizaje significativo, es decir, vinculado a un determinado contexto y a unas determinadas tareas que las personas tendrán que resolver a través de desempeños, o lo que es lo mismo, de la puesta en práctica de conocimientos, destrezas y actitudes. Esta visión del aprendizaje contextualizado conecta con una amplia tradición de teorías y prácticas educativas que ahora ven reforzado su valor -Ausubel, Bruner, Dewey, Freinet, Freire, Novak, Vigostky, etc.- (Ballester, 2002).

Un aprendizaje significativo necesita de la construcción de un currículo integrado, en el que a través de las diferentes Unidades Didácticas Integradas (UDI) (tal y como las denomina el proyecto COMBAS), se facilite el aprendizaje de las Competencias. Cada UDI deberá contribuir a lograr diferentes niveles de dominio de las competencias, así como a reconocer la contribución de cada área/materia al logro de unas competencias determinadas, dependiendo del caso.

A continuación, a modo de ejemplo, se presenta el diseño de lo que sería una UDI. En este caso, para Educación Primaria.

Título de la tarea compleja: DESCRUBRIENDO RECETAS TRADICIONALES	
Etapa, ciclo y curso	Educación Primaria, 2º ciclo, 4º curso.
Asignaturas⁴	Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza.
Competencias	Competencia matemática, Competencia en Comunicación Lingüística, Competencia cultural y artística, Competencia Aprender a aprender, y Competencia Autonomía e iniciativa personal y del espíritu emprendedor.
Contexto de desarrollo de la tarea	Familiar, escolar y local.
Breve descripción de la tarea	<p>Con motivo de las fiestas patronales del pueblo, vamos a recopilar (con ayuda de nuestros familiares –padres, abuelos, tíos, etc.-) recetas típicas de nuestra localidad y comarca para que los niños conozcan costumbres y tradiciones del pasado, modos de vida, estilos de alimentación, y en definitiva nuestra cultura.</p> <p>El trabajo realizado será puesto en común en clase, y quedará recogido en un libro como material de consulta para la biblioteca del centro. La receta más popular, será cocinada por los alumnos, familias y profesores de 4º de Educación Primaria. Posteriormente, serán puestas a la venta, pero para ello, tendremos que tomar decisiones y llegar a diferentes acuerdos (qué días las vendemos, modo de venta, costes de los ingredientes y presupuestos, precio del producto, destino del dinero recaudado...).</p>

Ejemplo de una UDI para Educación Primaria

Objetivos didácticos	<p>Identificar hábitos de alimentación e higiene saludable y no saludables (C.M 3.2).</p> <p>Explica las consecuencias para la salud de determinados hábitos de alimentación saludables y no saludables (C.M 3.2).</p> <p>Explica con ejemplos concretos la evolución de algún aspecto de la vida cotidiana. (C.M 7.3).</p> <p>Realiza mediciones en contextos reales con las unidades de masa y capacidad. (Mat 4.2).</p> <p>Resuelve problemas relacionados con el entorno (Mat 8.1).</p> <p>Escoge entre la unidades de medida usuales las más adecuada al tamaño de la magnitud (masa, capacidad) a medir (Mat 4.3)</p> <p>Redacta textos relacionados con su experiencia en situaciones cotidianas, de forma ordenada. (Leng 7.1).</p> <p>Utiliza textos propios y ajenos para organizar y llevar a cabo tareas concretas. (Leng 9.2).</p>
Actividades	<p>1. Cocinar en casa -con ayuda de un familiar- una receta tradicional del pueblo o de la comarca y anotarla para llevarla a clase.</p>

- Entrevistar a un familiar sobre recetas tradicionales – preferiblemente personas mayores-.
 - Anotar el nombre de la receta, los ingredientes y cantidades para cuatro personas.
 - Anotar el nombre de la receta.
 - Hacer un dibujo o fotografía de la receta.
2. Elaborar una ficha con la receta.
- Cumplimentar un modelo de ficha con los datos relativos a la receta.
 - Poner en común la receta en clase y contrastar diferencias y similitudes entre una misma receta (en caso de que se coincida con otro compañero/a).
 - Elaborar entre todo el grupo un cuaderno donde se recojan las fichas de todos los alumnos, encuadernarla y guardarla como recurso para la biblioteca del centro.
 - Seleccionar entre toda la clase las dos recetas más populares para su posterior realización.
3. Calcular el coste de las recetas seleccionadas.
- Medir cantidades con distintas unidades de capacidad.
 - Pesar cantidades con distintas unidades de peso.
 - A partir del precio de cada ingrediente, calcular el coste de las recetas.
4. Elaborar la pirámide de los alimentos.
- En dos grandes grupos, hacer un mural con la pirámide de los alimentos que incluya los ingredientes utilizados en cada receta.
 - Dibujar o buscar fotografías de estos ingredientes y ubicarlos dentro de la pirámide.
5. Toma de decisiones.
- Elegir la receta más económica de las dos más populares.
 - Hacer la lista de la compra con los ingredientes necesarios para la realización de una receta.
 - Elegir los ingredientes más saludables.
 - Calcular las cantidades correspondientes, de acuerdo al número de alumnos en clase, más profesores que imparten docencia al grupo/clase de 4º de Educación Primaria.
 - Hacer la compra de los ingredientes necesarios.
 - Comparar precios entre establecimientos.
 - Acordar precio de venta del producto.
 - Seleccionar forma de venta del producto.
 - Planificar el diseño y estética del producto para hacerlo más atractivo de cara a su venta.
6. Elaboración y venta del producto.
- Realizar la receta en casa con ayuda de un familiar.

	<ul style="list-style-type: none"> • Poner en común las recetas de todo el grupo/clase y con las del resto de compañeros de otros cursos y clases. • Invitar a la comunidad educativa a la degustación y compra de productos en el día del centro. • Planificar estrategias para hacer atractiva la venta del producto. • Vender los productos. • Contabilizar las ganancias obtenidas. • Decidir destino de los ingresos recaudados a través de la venta de los productos.
Escenarios	Clase, centro educativo, casa, supermercado y tiendas.
Temporalización	3 semanas
Procesos Cognitivos o modelos de pensamiento	Analítico, lógico, analógico, creativo, práctico.
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> • Modelos sociales (Cooperación entre pares, en grupos y en gran grupo. Juegos de roles). • Modelo instructivo (Modelo de simulación, entrenamiento directo).

Concreción curricular y transposición didáctica

Ejemplos de Unidades Didácticas Integradas elaboradas por los alumnos del curso *Las competencias clave: De las corrientes europeas a la práctica docente en el aula* del INTEF (octubre 2014):

[Cometas \(1º ESO\)](#)

[El número áureo \(2º ESO\)](#)

[Un cuento en la mochila \(5º Primaria\)](#)

[La célula \(4º ESO\)](#)

[Los estados del mundo \(3º ESO\)](#)

Diseño de tareas integradas

[Libro con contenido digital \(SlideShare\) - Diseño de tareas Integradas con TIC - \(Paz Gonzalo\)](#)

Anímate, diseña una tarea integrada con [esta plantilla](#) que os apasione a ti y a tus alumnos.

Estrategias metodológicas

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* establece una serie de orientaciones para facilitar el desarrollo de **estrategias metodológicas** que permitan trabajar por competencias en el aula. Entre ellas destacan las siguientes:

- Todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir de una **planificación rigurosa** de lo que se pretende conseguir, teniendo claro cuáles son los objetivos o metas, qué recursos son necesarios, qué métodos didácticos son los más adecuados y cómo se evalúa el aprendizaje y se retroalimenta el proceso.
- El **método** seguido por el profesor ha de ajustarse a condicionantes tales como la naturaleza de la materia, las condiciones socioculturales, la disponibilidad de recursos y las características de los alumnos.
- Deben tener en cuenta la **atención a la diversidad** y el respeto por los distintos ritmos y estilos de aprendizaje mediante prácticas de trabajo individual y cooperativo.

[Libro con contenido digital - \(SlideShare\) - Unidades formativas mediante ABP - Marina Tristán](#)

- Es necesario **secuenciar la enseñanza** de tal modo que se parta de aprendizajes más simples para avanzar gradualmente hacia otros más complejos.
- Despertar y mantener la **motivación hacia el aprendizaje** en el alumnado, lo que implica un nuevo planteamiento del papel del alumno, activo y autónomo, consciente de ser el responsable de su aprendizaje.
- Para potenciar la motivación por el aprendizaje se requieren **metodologías activas** y contextualizadas: estructuras de **aprendizaje cooperativo**.
- Para un proceso de enseñanza-aprendizaje competencial las **estrategias interactivas** son las más adecuadas, al permitir compartir y construir el conocimiento y dinamizar la sesión de clase mediante el intercambio verbal y colectivo de ideas: el **aprendizaje por proyectos**, los **centros de interés**, el **estudio de casos** o el **aprendizaje basado en problemas**.
- Resulta recomendable el uso del **portfolio**, que aporta información extensa sobre el aprendizaje del alumnado, refuerza la evaluación continua y permite compartir resultados de aprendizaje. El portfolio es una herramienta motivadora para el alumnado que potencia su autonomía y desarrolla su pensamiento crítico y reflexivo.
- El profesorado debe implicarse en la elaboración y diseño de **diferentes tipos de materiales**, adaptados a los distintos niveles y a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos y alumnas, con el objeto de atender a la diversidad en el aula y personalizar los procesos de construcción de los aprendizajes.
- Se debe potenciar el uso de una variedad de materiales y recursos, considerando especialmente la integración de las **Tecnologías de la Información y la Comunicación** en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permiten el acceso a recursos virtuales.

Evaluación de competencias

Una vez concretadas las competencias clave en el currículum y visto cómo se relacionan con el resto de elementos del mismo, el siguiente paso es evaluarlas.

Es necesario, primero, definir con acierto los indicadores que van a evaluar las competencias, así como conocer cuáles son los criterios de evaluación de cada una de las áreas o materias curriculares. Una vez que sepamos esto, estaremos en disposición de utilizar esos indicadores para la creación de instrumentos que permitan evaluar los aprendizajes adquiridos en la realización de una determinada tarea, y en definitiva, sabremos evaluar por competencias.

Algunos aspectos a tener en cuenta antes de proceder a la evaluación:

- **Las Competencias Clave no son fáciles de evaluar directamente:** Hemos indicado que las Competencias Clave deben traducirse en resultados observables de conducta. Las hemos considerado, más que nada, “desempeños”. Siendo estrictos, la evaluación de las Competencias Clave obligaría a una observación del alumno en situaciones de la vida real, lo cual no siempre es fácil en el contexto escolar.
- **Pero podemos evaluar sus dimensiones.** Por eso, lo más pertinente es identificar bien los elementos que componen las diferentes dimensiones de cada competencia (recordemos: cognitiva –conocimientos-, instrumental –destrezas-, y afectivo/actitudinal –valores, actitudes, principios-). La adquisición de una competencia es insoluble a la adquisición de los distintos elementos de todas sus dimensiones (conocimientos, destrezas y actitudes...). Para adquirir o desarrollar una competencia, hay que asimilar y apropiarse siempre de una serie de saberes asociados a ella (conocimientos) y, además, aprender a aplicarlos (destrezas) con una determinada actitud (actitudes).
- **Las Competencias Clave no son independientes unas de otras, sino que existen relaciones entre ellas.** Las Competencias Clave están entrelazadas unas con otras y por ende, algunos elementos de ellas se complementan. El desarrollo y la utilización de cada una de ellas requiere a su vez de las demás.
- **Las Competencias Clave no deben interpretarse como "aprendizajes mínimos".** Las competencias no constituye la totalidad de lo que se enseña en una etapa y curso concreto, sino que es la selección de lo que se considera indispensable para vivir y convivir en la sociedad actual, y poder seguir aprendiendo en el marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- **Las Competencias Clave no sustituyen a los otros elementos curriculares.** De acuerdo con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), las competencias son un elemento curricular más, junto con los objetivos, los contenidos, la metodología didáctica, los estándares y resultados de aprendizaje evaluables y los criterios de evaluación. De alguna manera, una competencia tiene el sentido integrador en el sujeto de todos los elementos curriculares.

El imperativo de evaluar por competencias

En este momento, el desarrollo de un currículo que integre las Competencias Clave es ya un hecho. Las exigencias de la nueva normativa legal nacional (LOMCE) y las demandas a nivel internacional van en esa dirección. Por ello, se hacen necesarios enfoques integrales que afecten a los conocimientos, destrezas y actitudes (las tres dimensiones de las competencias) que han de ser objeto de la evaluación en los procesos de enseñanza/aprendizaje y graduarlos adecuadamente para cada nivel de enseñanza.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que las competencias no son algo que afecte al alumnado exclusivamente, sino que suponen **cambios importantes en la forma de trabajar dentro y fuera del aula** (nuevos enfoques metodológicos más basados en competencias), y que por ende, afectan a toda la comunidad educativa, a cada cual desde sus distintas funciones y responsabilidades.

Evaluar por competencias es un reto para las evaluaciones existentes, las cuáles se centran en el conocimiento y limitan las habilidades a contextos temáticos.

En una educación por competencias el enfoque debe ser otro. Si educamos por competencias, enseñamos para desplegar desempeños. Por tanto, la evaluación de las competencias será la evaluación de los desempeños correspondientes de cada una de ellas, más allá de cada área y/o materia de conocimiento. Es decir, las Competencias Clave enfatizan la integración de los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para contextos que van más allá de las fronteras disciplinarias.

El fin de la evaluación en un enfoque competencial ha de ser informar de los logros de los alumnos al final de un período de aprendizaje, para su certificación y/o calificación.

Se pueden atender dos dimensiones de la evaluación:

I. La evaluación formativa: encaminada a la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en la práctica educativa, cuyo fin es eminentemente pedagógico y cuyos resultados, por tanto, están expresados en términos de orientaciones para la mejora de los procesos.

II. La evaluación sumativa: dirigida a evaluar productos. Tiene, por tanto, un sentido final de un proceso y un carácter social, ya que se emite un juicio en cuanto a la consecución de logros y acreditaciones.



Evaluación y calificación

El propósito de la evaluación, por tanto, supera el binomio éxito/fracaso porque, por muy rigurosa que sea, no garantiza el éxito educativo del alumnado. Los resultados de la evaluación han de guiar los procesos de mejora mediante la orientación y ajuste de los procesos de aprendizaje, entendiendo siempre la evaluación como un proceso más global dentro del cual se incluye la calificación.



La calificación como parte de la evaluación

La calificación forma parte de la evaluación. La evaluación, entendida dentro de un enfoque de currículo por competencias, se refiere más a una fase reflexiva del proceso de aprendizaje y enseñanza que a la valoración mediante una nota de los resultados del alumno (que sería más la calificación final del estudiante).

La evaluación, en este sentido, más allá de ser una mera medición de los productos conseguidos por el estudiante, permite también conocer el nivel de logro de la competencia en

el que se sitúa el alumno (Bolívar, A., 2008). Por tanto, podríamos decir que es el proceso que provee de evidencias para saber en qué grado, el alumno es capaz de llevar a cabo un desempeño.

Estándares de aprendizaje

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 establece la necesidad de diseñar estrategias para promover y evaluar las competencias desde las etapas educativas iniciales e intermedias hasta su posterior consolidación en etapas superiores. Requiere del diseño de actividades de aprendizaje integradas que permitan avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo.

En su artículo 5 establece:

- Los criterios de evaluación deben servir de referencia para valorar lo que el alumnado sabe y sabe hacer en cada área o materia. Estos criterios de evaluación se desglosan en estándares de aprendizaje evaluables. Para valorar el desarrollo competencial del alumnado, serán estos estándares de aprendizaje evaluables, como elementos de mayor concreción, observables y medibles, los que, al ponerse en relación con las competencias clave, permitirán graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas.
- El conjunto de estándares de aprendizaje evaluables de un área o materia determinada dará lugar a su perfil de área o materia. Dado que los estándares de aprendizaje evaluables se ponen en relación con las competencias, este perfil permitirá identificar aquellas competencias que se desarrollan a través de esa área o materia.
- Todas las áreas y materias deben contribuir al desarrollo competencial. El conjunto de estándares de aprendizaje evaluables de las diferentes áreas o materias que se relacionan con una misma competencia da lugar al perfil de esa competencia (perfil de competencia). La elaboración de este perfil facilitará la evaluación competencial del alumnado.

Así mismo continúa:

- Para poder evaluar las competencias es necesario elegir, siempre que sea posible, **estrategias e instrumentos** para evaluar al alumnado de acuerdo con sus desempeños en la resolución de problemas que simulen contextos reales, movilizando sus conocimientos, destrezas, valores y actitudes.
- Han de establecerse las relaciones de los **estándares de aprendizaje evaluables** con las competencias a las que contribuyen, para lograr la evaluación de los niveles de desempeño competenciales alcanzados por el alumnado.
- La evaluación del grado de adquisición de las competencias debe estar integrada con la **evaluación de los contenidos**.
- Los niveles de desempeño de las competencias se podrán medir a través de **indicadores de logro**, tales como **rúbricas o escalas de evaluación**. Estos

indicadores de logro deben incluir rangos dirigidos a la evaluación de desempeños, que tengan en cuenta el principio de atención a la diversidad.

- El profesorado establecerá las medidas que sean necesarias para garantizar que la evaluación del grado de dominio de las competencias del **alumnado con discapacidad** se realice de acuerdo con los principios de no discriminación y accesibilidad y diseño universal.
- El profesorado debe utilizar procedimientos de evaluación variados para facilitar la evaluación del alumnado como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje, y como una herramienta esencial para mejorar la calidad de la educación.

Asimismo, es necesario incorporar estrategias que permitan la participación del alumnado en la evaluación de sus logros, como la **autoevaluación**, la **evaluación entre iguales** o la **coevaluación**. Estos modelos de evaluación favorecen el aprendizaje desde la reflexión y valoración del alumnado sobre sus propias dificultades y fortalezas, sobre la participación de los compañeros en las **actividades de tipo colaborativo** y desde la colaboración con el profesorado en la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En todo caso, los distintos procedimientos de evaluación utilizables, como la **observación sistemática** del trabajo de los alumnos, las **pruebas orales y escritas**, el **portfolio**, los **protocolos de registro**, o los **trabajos de clase**, permitirán la integración de todas las competencias en un marco de evaluación coherente.

¿Cómo evaluar competencias?

Si dijimos que las competencias se materializan en desempeños (ejecuciones concretas y observables), la educación basada en competencias debe realizar su evaluación mediante la evaluación de los desempeños a que cada competencia da lugar. Así, las competencias se manifiestan por medio de las acciones o tareas que realiza el alumno en una situación o contexto determinado (desempeño de la competencia). Esta concepción de las competencias permite relacionarlas y diferenciarlas en tanto que se traducen en desempeños observables.

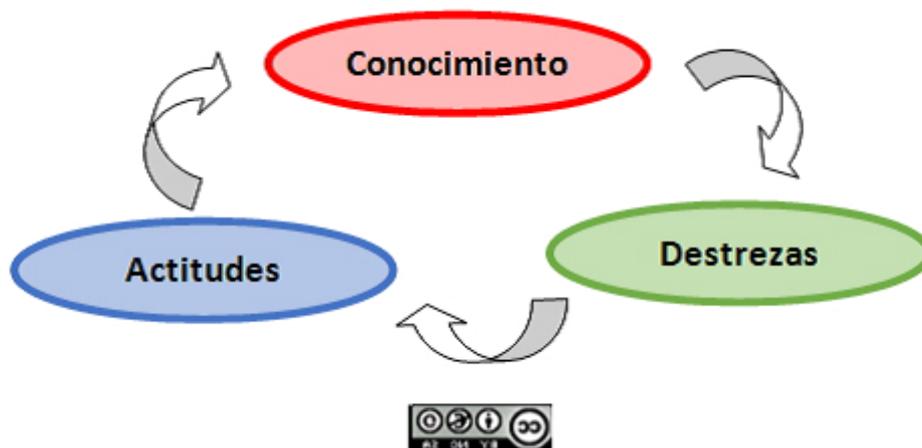
La observación y constatación de la ejecución de tales acciones (el desempeño) es lo que debe ser valorado en la evaluación de la competencia con arreglo a una serie de indicadores, que conforman los criterios de evaluación.

Evaluar por competencias supone diseñar instrumentos en los que el estudiante demuestre con desempeños (evidencias) que puede realizar las tareas de la competencia exigida. Pero como ya explicamos, eso no siempre es fácil en el contexto escolar. Por ello resulta imprescindible obtener información también sobre el nivel de adquisición de las competencias a partir de la utilización de técnicas de evaluación y observación basadas en el diseño de indicadores para cada una de las distintas dimensiones (cognitiva, instrumental, y actitudinal) de las competencias.



Ejemplos de evaluación y observación de las dimensiones de una competencia (desempeño)

Al realizar una evaluación de las competencias de este modo, se deben considerar todas las dimensiones de la competencia, es decir, los conocimientos que implican, las destrezas que deben desarrollarse y las actitudes del estudiante en relación con esa competencia.



Las dimensiones de una competencia

Los “grados de dominio” del desempeño y las “escalas de logro”

Es evidente que el nivel de adquisición de las competencias varía de unos momentos a otros y de unas personas a otras. Dicho de otro modo, el desempeño que supone una competencia puede ejecutarse en distintos “grados de dominio”. Si yo domino una competencia estaré en el grado máximo de su desempeño. Por ejemplo, de un orador, se supone que tiene el máximo grado de dominio del desempeño referido a la competencia comunicativa. Sin embargo, de un niño que comienza a balbucear palabras tiene el grado de dominio mínimo del desempeño referido a la competencia comunicativa. Lo mismo podríamos determinar para cada una de las 7 Competencias Clave.

Establecer precisamente en qué grado de dominio del desempeño correspondiente a la competencia está cada sujeto en cada momento es lo que debe hacerse cuando evaluamos competencias.

Por eso, para cada competencia, es preciso graduar (poner en escala) los distintos niveles del dominio del desempeño. A cada uno de esos niveles lo llamamos “**grados de dominio**” del desempeño de la competencia.

Gracias a una graduación de los dominios del desempeño podemos conocer en qué medida el alumno es competente en una competencia determinada. Es decir, qué carencias tiene que superar para la adquisición total de la misma y qué logros ha alcanzado ya. Esto nos permite saber el grado y/o nivel exacto de consecución de la competencia en la que se encuentra el alumno.

Así pues, hay que “escalar” los distintos grados de dominio de la competencia. Eso es, poner en una escala esos grados en función de los logros que supone cada grado. Es lo que llamamos “**escala de logro**”. Las escalas de logro se expresan en unos instrumentos que son las **rúbricas**.

Así pues, en resumen: Las competencias hay que entenderlas como desempeños. Evaluar competencias es evaluar desempeños. El desempeño hay que graduarlo en grados de dominio del desempeño. Los distintos grados constituyen una “escala de logro” del desempeño, que se materializa en un instrumento denominado rúbrica que contiene indicadores para cada uno de los grados de la “escala de logro”.

Marco normativo

- **Documentos marco europeos**

Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo.*

Comisión Europea (2010). EUROPA 2020. *Una Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador.*

Consejo Europeo (2001). *Conclusiones del Consejo Europeo de Estocolmo. Estocolmo, 24 de marzo de 2001.*

Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 (2007). *Key Competences for Lifelong Learning European Reference Framework.*

- **Documentos marco nacionales**

[Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación \(BOE 4-5-2006\).](#)

[Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa \(BOE 10-12-2013\).](#)

[Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria \(BOE 01-03-2014\).](#)

[Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. \(BOE 03-01-2015\).](#)

[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.*](#)

[Portal *TodoFP* con abundante información para la Formación Profesional, tanto de legislación como de Currículo.](#)

Portales educativos

- Enlaces a los portales educativos por comunidades:
 - [Andalucía](#)
 - [Aragón](#)
 - [Asturias](#)
 - [Castilla y León](#)
 - [Castilla la Mancha](#)
 - [Canarias](#)
 - [Cantabria](#)
 - [Cataluña](#)
 - [Comunidad de Madrid](#)
 - [Comunidad Valenciana](#)
 - [Extremadura](#)
 - [Galicia](#)
 - [Islas Baleares](#)
 - [La Rioja](#)
 - [Murcia](#)
 - [Navarra](#)
 - [País Vasco](#)



Formación en Red del INTEF

Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional.