

ANÁLISIS DE DIFERENTES PROPUESTAS DE DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Ángel Pérez Pueyo
angel.perez.pueyo@unileon.es
Universidad de León
Pablo Casanova Vega

RESUMEN: Las Competencias Básicas (CCBB) son un nuevo elemento curricular desde la promulgación de la LOE (2006) y, tal y como se recoge en el desarrollo reglamentario de esta norma, deben ser el elemento vertebrador del currículo. En estos cinco años han surgido diversas propuestas, desde diferentes autores y distintas CCAA, que intentan explicar cómo llevar a cabo el proceso de programación, concreción y evaluación de las CCBB. En este artículo se realiza un análisis crítico de las propuestas que se consideran más representativas, incorporando entre ellas la desarrollada por el grupo de trabajo internivelar e interdisciplinar "Actitudes" y que sustenta la propuesta de este monográfico.

PALABRAS CLAVE: Competencias Básicas, evaluación, capacidades, LOE, Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas.

ANALYSIS OF DIFFERENT PROPOSALS FOR DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES

ABSTRACT: Basic Skills are a new curricular element since the enactment of the LOE (2006) and, as stated in the regulatory development of this standard should be the backbone of the curriculum. In these five years there have been various proposals from different authors and different autonomous communities, which attempt to explain how to carry out the programming, realization and evaluation of Basic Skills. This article provides a critical analysis of the proposals that are considered more representative; including incorporating developed by the working group between level and interdisciplinary "Attitudes" and supports the proposal of this monograph.

KEY WORDS: Basic Skills, assessment capabilities, LOE, Minimum



1. PRESENTACIÓN

Este primer artículo pretende analizar los antecedentes que necesita una propuesta para justificar su idoneidad y coherencia, punto de partida imprescindible para el análisis posterior de diferentes propuestas significativas del panorama competencial del Sistema Educativo actual y su consiguiente comentario reflexivo.

Además de las que se consideran más representativas y precursoras del desarrollo actual de las CCBB, realizaremos una breve presentación de nuestro planteamiento, el del grupo de trabajo internivelar e interdisciplinar “Actitudes” de León, en el que profundizaremos en el artículo siguiente, mostrando la concreción desde una propuesta de tipo deductivo (de lo general a lo particular) y de secuenciación de las CCBB, presentando su desarrollo en concordancia con la estructura organizativa de nuestro Sistema Educativo y la normativa vigente que lo rige.

La oportunidad de reflexión que nos ofrece la incorporación de las CCBB sobre *qué* hacemos y *cómo* en este momento de cambio con los preocupantes problemas a los que nos enfrentamos en el día a día, es un privilegio que no nos podemos permitir dejar pasar.

Una ironía para empezar. En la década de los 70, cuando la teoría conductista de la “pedagogía por objetivos” imperaba y los objetivos eran de carácter operativo, ya se trabajaban las CCBB.

Esto podría ser perfectamente válido para quienes entienden que lo que nos solicita la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) ya se realizaba hace 40 años, o lo que es lo mismo, se lleva haciendo desde siempre.

Veamos cómo. Si nuestro argumento para justificar el trabajo que hacemos con las CCBB es que al realizar actividades de orientación se trabaja la competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico; al utilizar un vocabulario específico en los contenidos de área se desarrolla la competencia en comunicación lingüística; al realizar acrobacias o deportes colectivos se trabaja la competencia social y ciudadana; al proponer juegos cooperativos se potencia la competencia de aprender a aprender; al solicitarles que diseñen una coreografía se favorece simultáneamente la competencia de autonomía e iniciativa personal y la cultural y artística; e incluso hoy en día, al pedir que entreguen un trabajo a ordenador o que busquen en internet se impulsa la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital... Entonces, ¡Todos trabajamos las CCBB y no necesitamos cambiar nada de nuestro día a día!... Aunque parece claro que ofrecer un razonamiento no implica tener razón.



2. INTRODUCCIÓN

En el presente monográfico se pretende analizar cómo se plantea el desarrollo de las CCBB y su evaluación dentro de la Programación Didáctica de los Departamentos (PDD) y de Aula (unidades didácticas) ejemplificando en el área de educación física (EF), así como los tópicos y errores que se están reproduciendo de forma sistemática desde la aparición de la LOE (2006).

Pero la pregunta que nos debemos hacer es la siguiente: ¿Por qué no hay una propuesta clara de desarrollo de las CCBB, y por consiguiente de su evaluación?

Lo que parece evidente es que en aquellas comunidades autónomas (CCAA) donde se están atreviendo a concretar propuestas, éstas distan mucho de satisfacer a los docentes; pero sobre todo, de guardar una coherencia con la concepción educativa que sustenta nuestro sistema y el proceso de programación que rige desde mediados de la década de los 90¹.

Si analizamos lo establecido en relación a las CCBB, en cuanto a lo oficial, quizás lo único general válido para todos y que sustenta del desarrollo de este elemento curricular presentado con la LOE² sea la explicación establecida en los anexos I de los respectivos Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas de Primaria y Secundaria³.

Sin embargo, las adecuaciones realizadas por las diferentes CCAA en sus Decretos de currículo, igual de oficiales pero teóricamente nunca en contra de la norma de rango estatal, sólo están generando confusión. Éstas, basadas en interpretaciones, modificaciones y propuestas de diferentes autores, en algunos casos se alejan de lo establecido en el Sistema Educativo y que sigue vigente desde 1990⁴: El concepto de *capacidad* y el pleno desarrollo de la personalidad del alumno desde una perspectiva integral, como veremos posteriormente⁵.

En cuanto a lo extraoficial, desde 2006 se han presentado diferentes propuestas de desarrollo de las CCBB⁶ que en algunos casos han llegado a influir

¹ R.D. 83/1996 y MEC, 1996.

² 2006: art. 6.1

³ R.D. 1513/2006 y R.D. 1631/2006.

⁴ LOGSE, 1990 y LOE, 2006.

⁵ Constitución Española, 1978; Art. 27.2.

⁶ Vid., Sarramona, J.: *Las Competencias Básicas en la Educación Obligatoria*. Barcelona: Edit. CEAC, 2004; Zabala, A. y Arnau, L.: *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó 2007; Díaz Hernando, C.: "La Competencia Social y Ciudadana en la LOE", *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. nº 9, (Octubre de 2008); Escamilla, A.: *Las CCBB: Claves y Propuestas para su desarrollo en los Centros*. Barcelona: Graó, 2008; VVAA: *Programación, desarrollo y evaluación de las CCBB*. Consejería de Educación de la Junta de Castilla La Mancha. 2007; VVAA: *Las CCBB: Cultura Imprescindible para la Ciudadanía*. Madrid: Edita Proyecto Atlántida, 2007.



de manera sustancial, tanto en las propuestas de las CCAA o de los inspectores encargados de constatar su desarrollo, como en las propuestas editoriales más importantes de este país.

Por ello, a continuación comenzaremos analizando tanto los pilares del Sistema Educativo como el entronque de éstos con las CCBB; aspecto fundamental que es habitualmente olvidado y que descarta algunas de las propuestas que pretenden implantar determinados autores y organismos.

3. ANTECEDENTES IMPRESCINDIBLES

La entrada en vigor de la LOE (2006) incorpora las CCBB, desarrolladas en la educación básica⁷ -educación primaria y educación secundaria obligatoria-, con definiciones, descripciones y explicaciones muy similares (por no decir idénticas), a pesar del hecho de referirse a etapas diferentes. Este elemento genera una forma diferente de entender la concreción y desarrollo curricular que se debe llevar a cabo en los Centros en virtud de la autonomía que tienen otorgados los mismos⁸, el cual establece el segundo nivel de concreción curricular⁹.

Pero ¿qué son y qué pretenden las CCBB? El Informe de la Unesco “La educación encierra un tesoro”, también llamado Informe Delors¹⁰, estableció los cuatro pilares que deberían sustentar la educación para el siglo XXI: *Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*. Sin embargo, esta definición, resumen y compendio de la filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), encuadra las competencias en tres ámbitos: *conocer y comprender, saber cómo actuar y saber cómo ser*. No obstante, es cierto que otros autores¹¹ hablan de dimensiones de tipo cognitivo, así como no cognitivo, orientadas a *saber (conocimientos), a saber hacer (procedimientos o habilidades) y a saber ser (actitudes)*.

En cualquier caso, esta concepción de competencia conlleva una serie de cambios en el sistema universitario que requieren de un adecuado equilibrio entre las competencias pretendidas, las capacidades a desarrollar, las metodologías aplicadas y el tipo de evaluación que se debe llevar a cabo.

⁷ LOE, 2006: art.3.3

⁸ LOE, 2006, Título V, Capítulo II.

⁹ MEC.: *Materiales para la Reforma. Proyecto curricular. Primaria*. Madrid: Servicio de publicaciones, 1992.

¹⁰ Delors, J. et al.: *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. París: UNESCO, 1996.

¹¹ Cfr., Delgado, A. (coord): *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el EEES*. Madrid: Dirección General de Universidades, 2005 [en línea] <http://www.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0054.pdf> [Consulta: 18 de enero, 2007]; Rué, J. y Martínez, M.: *Las titulaciones UAB en el Espacio Europeo de Educación Superior. Sistema Europeo de Transferencia de Créditos*. Colección Eines, 1. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2005.



Así pues, las competencias quedarían organizadas en dos tipos, *las transversales o genéricas y las específicas*. Las primeras son las compartidas por todas las materias y relacionadas con la formación integral de la persona, mientras que las segundas son las relacionadas con las disciplinas concretas.

En relación a las primeras, el Sistema Educativo, al sustantivo “competencia” le añade el adjetivo “básica”¹², determinándolas como aquellas competencias que “*debe haber desarrollado un 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 su vida*”¹³.

Por su parte, autores como Capllonch y Buscá¹⁴ establecen que el concepto de competencia básica debe ser entendido como “esencial o importante”. Y Lleixá equipara el término “básicas” con el de “claves”¹⁵. En cualquier caso, éstas permiten ser “un tipo de aprendizaje caracterizado por la forma en que cualquier persona logra combinar sus múltiples recursos personales (saberes, actitudes, valores, emociones...) para lograr una respuesta satisfactoria a una tarea planteada en un contexto definido”¹⁶.

Por otro lado, el grupo de trabajo “Actitudes”¹⁷ dirigido por Pérez Pueyo¹⁸, profundizando en este mismo argumento de concreción por etapas, afirma que de no ser establecido el desarrollo de las distintas CCBB para cada uno de los ciclos de primaria o cursos de la ESO se impediría su aplicación real; por ello, propone una detallada ejemplificación de secuenciación de las mismas.

¹² LOE, 2006; art. 6.1.

¹³ RD 1513/2006 y RD 1631/2006.

¹⁴ Capllonch, M. y Buscá, F.: “De las competencias básicas a las competencias profesionales transversales. Aportaciones desde el ámbito de la educación física”. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*. nº 26, (enero, 2008), p. 36.

¹⁵ Lleixá, T.: “Educación física y competencias básicas. Contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo”. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*. nº 23, (enero, 2007), p. 31.

¹⁶ Moya Otero, J.: “Competencias básicas. Cultura indispensable de la ciudadanía”. *Escuela*. nº 2. (noviembre, 2007), p. 5.

¹⁷ El grupo de trabajo “Actitudes” tiene origen en nuestra materia pero es internivelar y multidisciplinar en su conjunto.

¹⁸ Cfr., Pérez Pueyo, A. y Casanova Vega, P. (coord): *La Programación de las Competencias Básicas en la Educación Secundaria Obligatoria: Una propuesta de secuenciación por cursos*. Madrid: CEP Editorial, 2010; C Casanova Vega, P. y Pérez Pueyo, A. (coord): *La Programación de las Competencias Básicas en colegios de infantil y primaria: Una propuesta de secuenciación por ciclos*. Madrid: CEP Editorial, 2010.



Como se establece en los fines de la Ley, debemos alcanzar, entre otros, “el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades del alumno”¹⁹ logrando que las CCBB sean “aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos”²⁰. O como las define Lleixá²¹, que las denomina básicas o claves, a “todo aquello que en su formación deben adquirir los jóvenes para su realización personal, para desenvolverse en el mundo actual y para ser aptos para desempeñar un empleo que a la vez sea beneficioso para la sociedad”. Pero este desarrollo integral de la persona, en el marco educativo actual, requiere de la relación entre las nuevas CCBB²² y las capacidades²³.

El concepto de capacidad²⁴, concretado por Coll²⁵ en cinco aspectos de la personalidad cuando comenzó a diseñar la Reforma de 1990, estableció las bases de una manera diferente de enfocar la enseñanza desde un carácter integrador.

El hecho de que los objetivos de etapa y los de las diferentes áreas (al igual que los de curso y didácticos) “estén definidos en términos de capacidades y no de comportamientos”²⁶ o conductas (como en la LGE, 1970), hace que, no sólo éstas no sean directamente evaluables, sino que los objetivos didácticos concreten las capacidades señalando el grado de aprendizaje a cuya consecución se encamina la intervención educativa²⁷. Por ello, éste va a ser un aspecto clave para la concreción de las CCBB en la actualidad.

¹⁹ LOE; art. 2.1.a.

²⁰ RD. 1631/2006.

²¹ Lleixá, T.: “Educación física y competencias básicas. Contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo”. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*. nº 23, (Enero, 2007), p. 31.

²² LOE, 2006

²³ MEC.: *Materiales para la Reforma. Guía General. Secundaria*. Madrid: Servicio de publicaciones, 1992; MEC.: *Materiales para la Reforma. Educación Física. Secundaria*. Madrid: Servicios de publicaciones, 1992; MEC.: *Materiales para la Reforma. Proyecto curricular. Primaria*. Madrid: Servicio de Publicaciones, 1992; MEC.: *Materiales para la Reforma. Orientaciones didácticas. Infantil*. Madrid: Servicio de publicaciones, 1992.

²⁴ Éstas, definidas por César Coll (1986), son de 5 tipos: *cognitivas, psicomotrices, de autonomía y de equilibrio personal, de interrelación personal y de inserción social*. Sin embargo, el nuevo RD 1513/2006, en la introducción del mismo, define cuatro tipos de capacidades: *cognitivas, físicas, emocionales y relacionales vinculadas a la motricidad*; aspecto que, lejos de contradecir, reafirma el planteamiento al vincular los aspectos relacionales a las “relaciones interpersonales” y a la “educación en valores...”, concretándolas para el área de Educación Física (Pérez Pueyo, Vega Cobo, Casanova Vega y Herrán, 2007). En definitiva, podemos comprobar y afirmar que estas Capacidades Relacionales (RD 1513/2006) son las anteriormente denominadas “de interrelación personal” y de “inserción social” (Cfr., MEC.: *Materiales para la Reforma. Guía General. Secundaria*. Madrid: Servicio de publicaciones, 1992, p. 84; Mauri, T.: “Objetivos y contenidos”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 183, (1991), p. 32).

²⁵ Coll, C. : *Psicología y currículo*. Barcelona, Laia, 1986

²⁶ MEC.: *Materiales para la Reforma. Proyecto curricular. Primaria*. Madrid: Servicio de publicaciones, 1992, p. 31.

²⁷ Ibid.



Por todo ello, parece imprescindible comprender la relación existente entre las CCBB y las capacidades²⁸ para el desarrollo integral del individuo (cuadro 1).

En este momento de transición existe la malentendida creencia que equipara competencias con capacidades, llegando incluso a considerar que son el mismo concepto denominado de diferente manera²⁹. Sin embargo, nada más lejos de la realidad.

Si bien estos conceptos son complementarios, no son equivalentes. El hecho de que ambos conceptos aparezcan referenciados en la actual LOE³⁰, y que el de capacidad³¹ mantenga el significado de 1990, implica que la aparición del término “competencias básicas” no puede significar lo mismo³².

Después de más de veinte años desde la implantación de la Reforma de 1990 parece que tener la potencialidad para poder hacer algo y saber (tener un conocimiento), no basta; es imprescindible “*ser capaz de hacerlo, saber hacerlo y demostrarlo*”³³. Y es en este punto donde aparece la idea de “*competencia básica*”.

²⁸ Pérez Pueyo, A., Vega Cobo, D., Casanova Vega, P. y Herrán Álvarez, I.: Caminando hacia la LOE: Aspectos relevantes para la Educación Física. En ... *Actas del VII Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*, Badajoz, 2007.

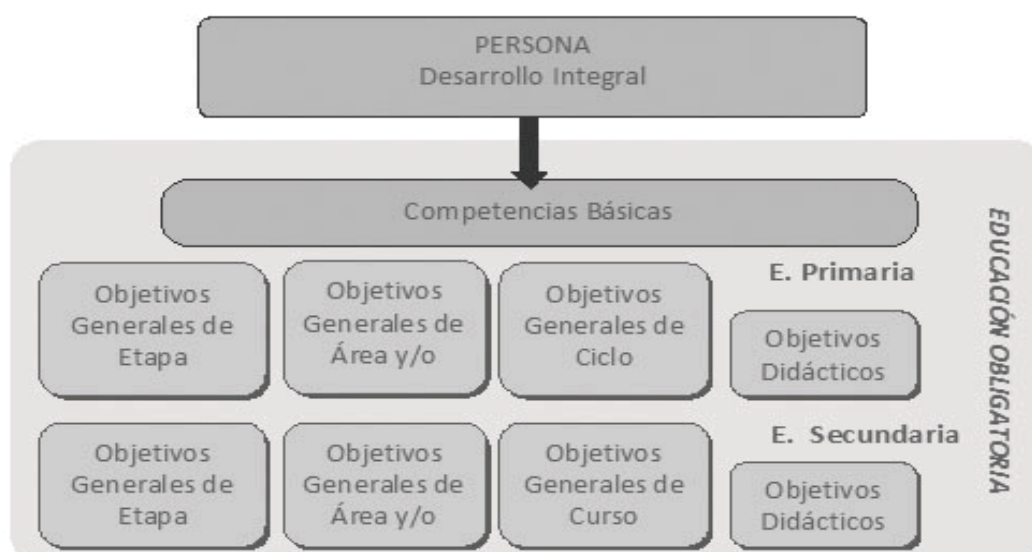
²⁹ Muñoz Díaz, J.C.: *La Educación Física en la Ley Orgánica de Educación*. EF Deportes.com, 105, febrero 2007, (en línea) <http://www.efdeportes.com/efd105/la-educacion-fisica-en-la-ley-organica-de-educacion.htm> (consulta: 22 junio 2008).

³⁰ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo).

³¹ El término capacidad se define hoy como “potencialidad” (VVAA, 2007a:1), si bien el Ministerio lo concretó como la “*aptitud para hacer, conocer, sentir*” (MEC, 1992a:84) y Mauri más específicamente como “*el poder o potencialidad que uno tiene en un momento dado para llevar a cabo una actividad, entendida ésta en sentido amplio: pensar, controlar un proceso, moverse, relacionarse con otros, actuar de modo autónomo...*” (Mauri, 1991:32). Sin embargo, algunos autores como Gardner (1995) han ido más allá en la concreción o definición de las capacidades pasando de las cinco establecidas por Coll (1986) y el MEC (1992a) para el desarrollo integral del individuo, a ocho tipos de inteligencias que lo conforman y que se deben desarrollar y potenciar (Inteligencia lingüística, lógico-matemática, espacial, kinestésica, musical, personal, interpersonal y naturalista).

³² Cfr., Sebastiani, Blázquez y Borrachina: *Concepto y naturaleza de las competencias*, en ... Blázquez y Sebastián: *Enseñar por competencias en educación física*. Barcelona: Inde, 2009; Pérez Pueyo, A., Vega Cobo, D., Casanova Vega, P. y Herrán Álvarez, I.: Caminando hacia la LOE: Aspectos relevantes para la Educación Física, *Actas del VII Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. Badajoz, 2007.

³³ Pérez Pueyo, A. y Casanova Vega, P. (Coord): *La Programación de las Competencias Básicas en la Educación Secundaria Obligatoria: Una propuesta de secuenciación por cursos*. Madrid: CEP Editorial, 2010.



Cuadro 1.- La persona y su relación con las competencias básicas y los objetivos expresados en términos de capacidades en el marco de la Educación Obligatoria (Pérez-Pueyo y Casanova, 2010; Casanova y Pérez-Pueyo, 2010).

Podríamos decir que, en función del momento psicopedagógico en el que se encuentra un individuo, éste tiene la capacidad, la potencialidad, el poder llegar a realizar una actividad... Pero no será hasta que, desarrollando las metodologías adecuadas de enseñanza y aprendizaje -que generen actitudes positivas- e interrelacionando tanto las diferentes áreas como los diferentes miembros de la Comunidad Educativa, cuando consigamos que los alumnos desarrollen y terminen alcanzando las CCBB; lo que autores como Omeñaca denomina “competencias entendidas como redes”³⁴.

La LOE (2006) considera que las CCBB deben ser alcanzadas al finalizar la Educación Obligatoria (EPO y ESO) y para ello, éstas se desarrollarán en cada una de las etapas gracias al planteamiento de los Objetivos Generales de Etapa (OGE). Posteriormente, estos OGE determinarán los de Área (y/o materia) y curso respectivamente. Y finalmente, se concretarán en los Objetivos Didácticos de las unidades didácticas.

Las áreas y/o materias del currículo deben contribuir a la consecución de las CCBB tal y como se establece en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas y Decretos de currículo, de manera que todos los alumnos y las alumnas alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también las CCBB.

³⁴ Omeñaca, R.: “Las actividades físicas cooperativas en un currículo articulado a través de competencias: implicaciones y aportaciones educativas”. *Revista de Educación Física para la paz*, nº 5 – Mayo de 2010. Valladolid: La Peonza publicaciones, 2010.



Este hecho es posible porque “no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias”³⁵.

Sin embargo, no en todas las áreas se establece que se tenga que contribuir al desarrollo de todas y cada una de las CCBB, ni con la misma intensidad, como se establece en los Reales Decretos 1513/2006 y 1631/2006.

Por todo ello, no debemos olvidar las finalidades de la inclusión de las CCBB en el currículo: “En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales [...]. 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”³⁶.

En este sentido son varias las propuestas, procedentes de la UE y de muchos autores³⁷ que nos hablan sobre qué son las CCBB y sobre la necesidad de convertirlas en el elemento vertebrador de los Sistemas Educativos. Sin embargo, nos consta que existen profesionales (autores y una parte de la inspección educativa en distintas CCAA) que plantean la programación de las CCBB desde la *operativización* de las mismas y/o desde un desarrollo autónomo y no relacionado entre las áreas. Analicemos algunas.

4. ANÁLISIS DE PROPUESTAS

A continuación presentamos algunas de las propuestas de desarrollo más significativas de los últimos años y que se están convirtiendo en referentes para algunos Decretos de currículo o fundamento de propuestas oficiales a nivel de CCAA, como por ejemplo la propuesta de Escamilla³⁸, la de Zabala y Arnau³⁹, la ofrecida por la Junta de Castilla La Mancha⁴⁰, la de Díaz Hernando⁴¹ o la del Proyecto Atlántida (VVAA, 2007b).

³⁵ Real Decreto 1631/2006, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación secundaria obligatoria (BOE de 5 de enero de 2007, anexo I.

³⁶ Ibid.

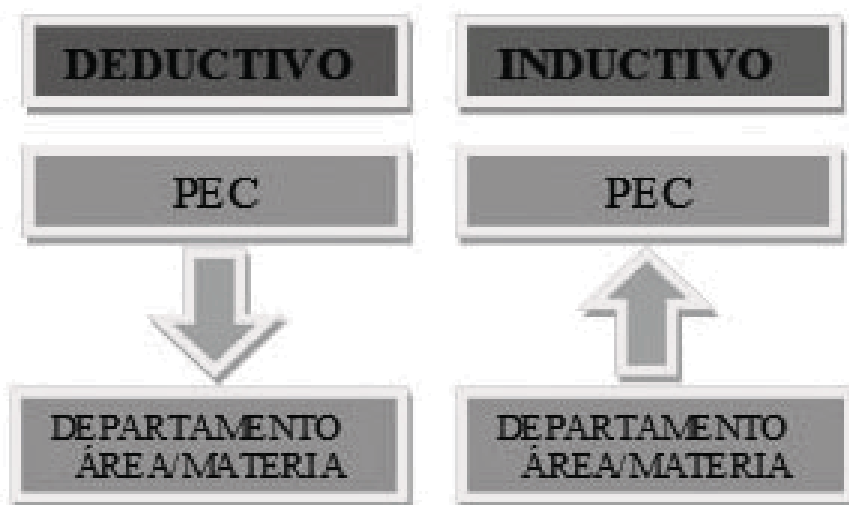
³⁷ Cfr., Sarramona, J.: *Las Competencias Básicas en la Educación Obligatoria*. Barcelona: Edit. CEAC., 2004; Zabala, A. y Arnau, L.: *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó, 2007; Escamilla, A.: *Las CCBB: Claves y Propuestas para su desarrollo en los Centros*. Barcelona, Graó, 2008; VVAA.: *Programación, desarrollo y evaluación de las CCBB*. Consejería de Educación de la Junta de Castilla La Mancha. 2007; VVAA.: *Las CCBB: Cultura Imprescindible para la Ciudadanía*. Madrid, Edita Proyecto Atlántida 2007.

³⁸ Escamilla, A.: *Las CCBB: Claves y Propuestas para su desarrollo en los Centros*. Barcelona, Graó, 2008.

³⁹ Zabala, A. y Arnau, L. : *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona, Graó 2007.

⁴⁰ VVAA.: *Las CCBB: Cultura Imprescindible para la Ciudadanía*. Madrid, Edita Proyecto Atlántida 2007.

⁴¹ Díaz Hernando, C.: “La Competencia Social y Ciudadana en la LOE”, *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. nº 9, (Octubre de 2008).



Cuadro 2. Proceso de concreción de las CCBB

Todas ellas, además de ser expuestas, serán comentadas en un apartado titulado “Aspectos a valorar o reflexionar” con la intención de analizar los aspectos positivos y negativos, o al menos cuestionables, de las mismas. Además, comentaremos alguna más.

1. Tipos de propuestas

Antes de estudiarlas independientemente se puede afirmar que, en función de la manera de enfocar el desarrollo de las CCBB que propone cada una, podemos agruparlas claramente en dos tipos: las *deductivas*, de lo general a lo particular; y las *inductivas*, desde lo particular a lo general (cuadro 2).

Así, por un lado tenemos las propuestas de Zabala y Arnau⁴² y del Proyecto Atlántida⁴³ que presentan aspectos comunes y muy interesantes de desarrollo, pues aunque la de Zabala y Arnau⁴⁴ no concreta su planteamiento práctico en cuanto a cómo programar las CCBB a nivel de Centro, sí que nos aporta ideas importantes que sugieren pistas para ello. Nos plantean cómo cada competencia lleva implícita intenciones educativas o “componentes de trabajo” de diferente naturaleza jerárquica, por lo que para poder tratar cada competencia en su totalidad se requieren distintos “soportes⁴⁵” de trabajo: disciplinares, metadisciplinares e interdisciplinares.

⁴² Zabala, A. y Arnau, L. : *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona, Graó 2007.

⁴³ VVAA.: *Las CCBB: Cultura Imprescindible para la Ciudadanía*. Madrid, Edita Proyecto Atlántida 2007.

⁴⁴ Op. cit.

⁴⁵ Zabala, A. y Arnau, L. : *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona, Graó 2007., p. 142.



Del Proyecto Atlántida (2007) se desprende que la principal utilidad de su propuesta en torno a “descriptores” radica en la facilidad que ofrece para identificar la relación de los contenidos de trabajo de las áreas con las CCBB, a fin de poder constatar hasta qué punto con el desarrollo de las Programaciones Didácticas en un Centro se están trabajando, y en qué medida, cada una de ellas.

No obstante, de cara a programar el trabajo de las CCBB y en especial en el segundo nivel de concreción, ninguna de las dos nos brinda estrategias que guíen este proceso tan complejo.

Por otro lado tenemos las propuestas de la Junta de Castilla La Mancha⁴⁶, de Escamilla⁴⁷ y de Díaz Hernando⁴⁸. Respecto a estas tres propuestas, si bien no son idénticas, sí tienen puntos de conexión. Quizás, el denominador común más relevante que comparten viene dado por el hecho de que el desarrollo y planteamiento que sugieren parte directamente desde las áreas y no desde el conjunto del profesorado del Centro (lo que hace perder la coherencia del trabajo coordinado y conjunto –transversal-). Como segundo aspecto destacado comparten la idea de “operativización” de las propuestas a través de enunciados de las CCBB en otro tipo de competencias, “específicas” u “operativas”⁴⁹, directamente calificables desde las áreas. La propuesta de Escamilla fue una de las primeras en saltar a la palestra educativa, llegando incluso a ser utilizada por diversas editoriales para su aplicación en las aulas⁵⁰.

Para finalizar esta visión general de las distintas propuestas sólo nos queda comentar la formulada por la Junta de Castilla La Mancha⁵¹, que plantea en sus documentos una descripción de las CCBB desglosando cada una de ellas en distintas “dimensiones”⁵² y éstas a su vez en varias “subdimensiones”. A esta concepción subyace un claro intento de concreción del trabajo de las CCBB, no sólo por etapas. En una línea similar, Díaz Hernando⁵³ propone una programación de carácter puramente operativo, pretendiendo con ella facilitar el proceso de concreción curricular que debemos dar a las CCBB en los Centros (forma de plantear la programación de las CCBB que está siendo transmitida por diferentes Centros de formación del profesorado en distintas CCAA y desde una parte de la

⁴⁶ VVAA.: *Las CCBB: Cultura Imprescindible para la Ciudadanía*. Madrid, Edita Proyecto Atlántida 2007.

⁴⁷ Escamilla, A.: *Las CCBB: Claves y Propuestas para su desarrollo en los Centros*. Barcelona, Graó, 2008.

⁴⁸ Díaz Hernando, C.: *La Competencia Social y Ciudadana en la LOE*. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. nº 9, Octubre de 2008.

⁴⁹ Escamilla, A.: op. cit.

⁵⁰ Ibid

⁵¹ VVAA.: *Programación, desarrollo y evaluación de las CCBB*. Consejería de Educación de la Junta de Castilla La Mancha, 2007.

⁵² Sarramona, J.: *Las Competencias Básicas en la Educación Obligatoria*. Barcelona: Edit. CEAC., 2004.

⁵³ Díaz Hernando, C.: *La Competencia Social y Ciudadana en la LOE*. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. nº 9, Octubre de 2008.



inspección educativa). No obstante y siempre en nuestra opinión, aún admitiendo el aparentemente carácter “funcional” de este enfoque, creemos que esta propuesta desvirtúa la esencia del trabajo por y de las CCBB.

Analicémoslas, una a una.

a. Propuesta de Escamilla (2008)

Como comentábamos, esta autora plantea desglosar cada CCBB en competencias *generales, específicas y operativas*. En relación a las competencias generales, “*enunciadas en términos de objetivos que atiendan al desarrollo de capacidades relacionadas con el saber hacer [...]. Tendrán un claro carácter transversal, siendo referencia de distintas áreas y materias y en distintos cursos*”⁵⁴, manteniendo la intención de las establecidas como genéricas o transversales en el EEES. Éstas podrían ser equiparadas a los Objetivos Generales de Etapa (OGE), pero al igual que se debe hacer con estos, habría que adecuarlas a la realidad del contexto y del alumnado del Centro. Conformarían por tanto sus señas de identidad, a nivel de PEC, elaborado por el equipo directivo “[...] *de acuerdo con las directrices del consejo escolar y las propuestas realizadas por el claustro*”⁵⁵.

Respecto a las competencias específicas, son “*enunciados que identifiquen habilidades generales que se sitúan en el dominio de referencia de varias áreas o materias*”⁵⁶. Éstas deberían estar ajustadas al contexto y secuenciadas por ciclos (primaria) o cursos (secundaria) en función de las generales y de los objetivos de las áreas (OGA). Serían formuladas por los Departamentos Didácticos (o Equipos de Ciclo en primaria) e integrarían las Programaciones Didácticas. Por tanto, las competencias generales y específicas se ubican “*en las concreciones de los Centros para sus respectivos ciclos*”⁵⁷ y *áreas*”⁵⁸.

⁵⁴ Escamilla, A.: *Las CCBB: Claves y Propuestas para su desarrollo en los Centros*. Barcelona, Graó, 2008.

⁵⁵ RD 83/1996; art. 66.1.

⁵⁶ Escamilla, A.: op. cit, p. 176.

⁵⁷ Cursos en Secundaria.

⁵⁸ Según Escamilla, para llevar a cabo este proceso de “programación de competencias” debe “*estar regulado por los siguientes principios: 1º.- Búsqueda de consenso en torno al concepto y las características de base de las competencias en sus distintas acepciones y tipologías [...]. 2º.- Identificación de marcos de acuerdo, respecto al papel que las áreas y materias desempeñarán en su puesta en práctica. 3º.- Esfuerzo y determinación por buscar diálogo y equilibrio entre la forma que adoptan y la esencia de lo que persiguen. Respecto a la forma, se requerirá delimitar mejor los territorios conceptuales de capacidad, habilidad, y destreza, y cómo transmitirlos en proyectos de centro y de aula. Respecto a la esencia, debemos considerar que esta forma es un medio para conseguir un fin, la forma no puede desvirtuar ni distraer respecto a su propósito esencial: contribuir a un desarrollo equilibrado. En definitiva, se trata de conceder a la tecnología didáctica el papel que le corresponde verdaderamente (planificar de forma clara, sistemática y coherente), y a la filosofía de la educación el suyo (determinar qué tipo de persona queremos ayudar a formar y a qué vertiente de desarrollo contribuir)*” (Cfr., Escamilla, A.: *Las CCBB: Claves y Propuestas para su desarrollo en los Centros*. Barcelona, Graó, 2008, p. 49-50).



Por último, las competencias operativas, “*enunciados que identifican destrezas que alcanzar, objetivos que conseguir-desarrollar en plazos relativamente próximos y en situaciones de enseñanza-aprendizaje definidas y concretas*”⁵⁹. Vinculadas a las intenciones educativas contenidas en las Unidades Didácticas, sería cada profesor en su Programación de Aula (UDD) para cada curso⁶⁰ quien las integraría y trabajaría en las unidades de cada año; siendo sus referentes los objetivos didácticos, los contenidos y las diferentes decisiones tomadas a nivel metodológico y de evaluación en cada unidad didáctica.

- *Aspectos a valorar o reflexionar*: Si bien las intenciones y el proceso de concreción parece adecuados, el desarrollo final tiene, y siempre desde nuestro punto de vista, la posibilidad de que las CCBB se conviertan en *operativas*. El problema es que estas competencias lleguen a ser en la práctica los antiguos “objetivos operativos” en un intento por operativizar las capacidades y calificar las CCBB; aspectos absolutamente incoherentes con la teoría psicológica⁶¹ que sustenta el Sistema Educativo actual.

b. Propuesta de Zabala y Arnau (2007)

Estos autores no concretan su planteamiento práctico en cuanto a cómo programar las CCBB a nivel de Centro, aunque sí que nos aportan ideas importantes que nos sugieren pistas para ello. Así, nos plantean cómo cada competencia lleva implícita intenciones educativas o “componentes de trabajo” de diferente naturaleza jerárquica, por lo que para poder tratar cada competencia en su totalidad se requieren distintos “soportes”⁶² de trabajo.

El *soporte disciplinar* establece componentes de trabajo que se afrontan desde cada una de las áreas. El *soporte interdisciplinar*, los que necesariamente requieren de más de un área. Y el *soporte metadisciplinar*, los que se organizan desde el conjunto de las áreas, fundamentalmente a través de los proyectos y de las actividades complementarias y extraescolares. En cualquier caso y en palabras de estos autores “*hay que buscar soluciones en la organización del currículo escolar que impidan la desaparición de los componentes metadisciplinares e interdisciplinares*”⁶³.

⁵⁹ Ibid., p. 176.

⁶⁰ Ibid., p. 49.

⁶¹ Coll, C.: *Psicología y currículo*. Barcelona: Laia, 1986.

⁶² Zabala, A. y Arnau, L.: *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó, 2007, p. 142.

⁶³ Ibid.



- *Aspectos a valorar o reflexionar:* Esta propuesta sienta las bases más coherentes en cuanto a los principios del Sistema Educativo, mostrando la visión más global de las propuestas actuales en relación *al qué hacer*. Sin embargo, y como ya hemos comentado, no concreta un planteamiento práctico, lo que deja al docente en una situación de indefensión con respecto al *cómo*.

*c. Propuesta de la Junta de Castilla La Mancha*⁶⁴

La propuesta de los materiales de trabajo de la Junta de Castilla La Mancha ha sido pionera en España al ser una de las primeras en ofrecer un material de apoyo al profesorado para que pudiera afrontar en la práctica el trabajo con este nuevo elemento curricular⁶⁵. En sus documentos se plantea una descripción de las CCBB desglosando cada una de ellas en distintas “dimensiones”⁶⁶ y éstas a su vez en varias “subdimensiones”. De esta forma se consigue “[...] *identificar los límites de las CCBB, así como establecer las habilidades que las integran. Sólo pues desde esta definición es posible incorporar las CCBB a las programaciones didácticas, a la práctica en el aula y a la evaluación*”.

Así por ejemplo, la competencia lingüística se desglosa en tres dimensiones⁶⁷, y en base a varios autores: 1.- *Hablar y escuchar*; por ejemplo al mostrar interés por asegurar la coherencia de la expresión de las ideas⁶⁸. 2.- *Leer*; por ejemplo al ser capaz de sintetizar (de forma oral y escrita) textos informativos por medio de resúmenes, esquemas y cuadros⁶⁹. 3.- *Escribir*; por ejemplo al emplear de forma adecuada los signos de puntuación y otras formas lingüísticas que aseguran la cohesión de los textos (2008:55). Este aspecto lo utilizaremos más adelante para poner un ejemplo de secuenciación por cursos en la ESO.

Destacar, por otra parte, cómo desde esta propuesta se desglosan las CCBB de forma diferente para la EPO y para la ESO.

- *Aspectos a valorar o reflexionar:* Esta propuesta es un ejemplo claro de intento de secuenciación y concreción, no sólo por etapas, sino por aspectos de las CCBB (dimensiones y subdimensiones), que por su carácter general para la educación obligatoria se hace necesario llevar a cabo. Todo ello implica en la práctica, si pretendemos que se lleve a cabo de manera coherente, la necesaria secuenciación de las CCBB a lo largo del todo periodo de escolaridad obligatoria, tal y como ya habíamos apuntado previamente.

⁶⁴ VVAA.: *Programación, desarrollo y evaluación de las CCBB*. Consejería de Educación de la Junta de Castilla La Mancha, 2007.

⁶⁵ Ibid.

⁶⁶ Sarramona, J.: *Las Competencias Básicas en la Educación Obligatoria*. Barcelona: Edit. CEAC., 2004.

⁶⁷ Ibid.

⁶⁸ Escamilla, A.: *Las CCBB: Claves y Propuestas para su desarrollo en los Centros*. Barcelona: Graó, 2008, p. 54.

⁶⁹ Ibid., p. 55.



d. Propuesta de Díaz Hernando (2008)

Este autor propone una programación de carácter puramente *operativo*, pretendiendo con ella facilitar el proceso de concreción curricular que debemos dar a las CCBB en los Centros. Y para ello, nos sugiere la siguiente estrategia:

1º.- Lectura analítica de los párrafos relativos a la competencia de que se trate en el texto que bajo el título “contribución del área a la adquisición de las competencias básicas”, precede al currículo de cada área, para “*identificar mediante enunciados operativos*”, aprendizajes funcionales.

2º.- Lectura analítica de los *criterios de evaluación* correspondientes al área, para establecer relaciones entre estos criterios y los aprendizajes identificados en la lectura anterior.

3º.- Lectura analítica de los “*bloques de contenido del área, para localizar y seleccionar*” aquellos contenidos cuya inclusión en la programación didáctica, nos permita aplicar los criterios anteriormente identificados.

4º.- “*Planificación de actividades de enseñanza-aprendizaje*” de desarrollo de los contenidos seleccionados y evaluables mediante la aplicación de los criterios identificados en el punto 2º de esta secuencia metodológica.

- *Aspectos a valorar o reflexionar*: Siempre en nuestra opinión, y aún admitiendo el aparentemente carácter “funcional” de este enfoque, creemos que esta propuesta desvirtúa la esencia del trabajo *por y de* las CCBB.

Si analizamos con detalle el proceso descrito, vemos cómo éste es organizado desde una visión de programación unilateral, es decir, partiendo desde cada materia (inductivo) independientemente del resto. Además, todo el proceso comienza desde la contribución que cada materia hace a las CCBB (determinada en el Decreto de currículo⁷⁰ y en los criterios de evaluación de cada materia para cada ciclo –Primaria- o curso –ESO- según las normativas en vigor en cada CCAA) y no desde la descripción general que de todas las CCBB se establece en el Real Decreto de enseñanzas mínimas⁷¹, descripción que es común a todas las áreas. Por tanto, este enfoque establece un punto de partida parcial sobre las posibilidades de contribución que cada materia puede hacer a las distintas CCBB, puesto que en el Decreto sólo se establece la mínima contribución de cada una de las materias a las CCBB.

⁷⁰ No podemos olvidar que algunos desarrollos curriculares se han llevado a cabo desde la interpretación de la norma que han realizado las administraciones autonómicas y que, desgraciadamente, no siempre ha mantenido la coherencia con a la propuesta general para todo el Estado; eso sí, siempre en el marco de legalidad y de la autonomía educativa.

⁷¹ RD 1513/2006 –Primaria- y RD 1631/2006 –ESO



Podemos entender lo “reductor” de este planteamiento a través de dos ejemplos claros. En primer lugar, cuando comprobamos cómo a determinadas materias no se les establece ningún tipo de contribución explícita a algunas CCBB aunque, sin embargo, en el caso de la ESO, un Departamento puede decidir contribuir a todas si así lo considera oportuno, o en el caso de primaria lo decida el responsable de un área en el Equipo de Ciclo.

Por otro lado, al analizar los Decretos de currículo autonómicos, observamos que la descripción que se hace en ellos sobre cómo una materia contribuye a la adquisición de las CCBB varía sustancialmente entre las distintas CCAA. Por ejemplo, un profesor de secundaria de Educación Física en Asturias, siguiendo lo establecido en el Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la ESO en el Principado de Asturias, debe contribuir a la consecución de la competencia matemática⁷². Sin embargo, un profesor de Educación Física en Castilla y León, según lo establecido en el Decreto 52/2007, no tendría por qué hacerlo... ¿Tiene esto sentido?, ¿Son acaso las áreas y su contribución a las CCBB tan distintas en las CCAA mencionadas? La respuesta es obvia. Por ello concluimos que lo planteado en este enfoque es, al menos, muy cuestionable.

Además, y por si no estuviera ya suficientemente justificada nuestra postura, daremos varias razones más para intentar legitimarla.

Así, cabe decir también que este proceso en cuestión obvia por completo la necesaria adecuación que, de los elementos curriculares, se establece desde 1990⁷³ al no tener en cuenta los niveles de concreción curricular⁷⁴ y las progresivas decisiones que en ellos deben articularse en función de la Autonomía Pedagógica atribuida a todos los Centros educativos⁷⁵.

Por otro lado, no podemos olvidar que las CCBB se trabajan desde todas las áreas, aunque no necesariamente por todas⁷⁶, y que los objetivos de éstas deben ser “formulados” para cada ciclo en Primaria⁷⁷ y curso en la ESO⁷⁸. Esta es una labor que se lleva a cabo en los Centros (equipos de ciclo -Primaria- y Departamentos didácticos -Secundaria-), y que implica que los criterios de evaluación del curso expresados en los Decretos de currículo serán variables, es decir, adaptados según cada área. Todo esto debe llevarse a cabo debido al proceso de ade-

⁷² Decreto 74/2007; anexo I, p. 52.

⁷³ LOGSE, 1990; RD 83/1996.

⁷⁴ MEC.: *Materiales para la Reforma. Guía General. Secundaria*. Madrid: Servicio de publicaciones, 1992.

⁷⁵ LOE, 2006; art. 120.

⁷⁶ RD 1513/2006 y RD 1631/2006; anexo I.

⁷⁷ RD 82/1996.

⁷⁸ RD 83/1996.



cuación que, de las intenciones educativas, ha de seguirse en cada Centro según el análisis de su contexto⁷⁹ particular. Además, no debemos tampoco olvidar el carácter “transversal” de las CCBB⁸⁰ y su necesaria adaptación al contexto para incorporar en su trabajo los elementos *no formales e informales*⁸¹ del currículo⁸².

En otra línea de argumentación, no tan legislativa pero igualmente válida, encontramos las reflexiones de autores de reconocido prestigio que nos transmiten la necesidad de una inexcusable presencia de soportes *metadisciplinares e interdisciplinares* en el trabajo de las CCBB⁸³.

Si como menciona la propuesta en cuestión, se parte de los criterios de evaluación de cada materia para organizar la programación de las CCBB, ¿no estaríamos haciendo las cosas “al revés”?

Nos explicamos ¿No son acaso los objetivos educativos el elemento del currículo⁸⁴ que establece el “qué enseñar”?⁸⁵; entonces, ¿cómo vamos a tomar a los criterios de evaluación, referentes del “qué” evaluar (MEC, 1992b; 1993a,b; 1996), como punto de partida para determinar “qué” enseñar?

Pero además, si la intención es la calificación, el despropósito es aún mayor. ¿Acaso son calificables las CCBB, cuando son el primer referente de la evaluación (que no calificación) y que se encuentran por encima incluso de los Objetivos Generales de las Etapas (OGE), que no se califican? Establecer indicadores para la calificación de las CCBB se convierte en una *operativización* que volverá a generar la jerarquización y exclusión de muchos alumnos. Ya comienzan a existir nuevamente tristes ejemplos de ello, defendiendo la calificación de los test de condición física como justificación de la evaluación de una supuesta valoración objetiva de los aspectos relativos a la competencia motriz.

⁷⁹ LOE 2006; art. 121.1.

⁸⁰ RD 1513/2006 y 1631/2006; anexo I.

⁸¹ Un ejemplo en nuestra área de “educación no formal” la observamos en los trabajos de los clubes deportivos. En estos centros se puede desarrollar una excelente labor organizada, programada y estructurada pero extracurricular. Ésta, en muchos casos, se desarrolla bajo planteamientos deportivos competitivos, selectivos y centrados en una única especialidad, opuestos al concepto educativo del deporte que debemos desarrollar en nuestras clases (ver Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas y Decretos de currículo de las CCAA). Lo que es fácilmente comprensible es la influencia que en nuestros alumnos (y en la adquisición de las CCBB) puede tener esta actividad en su desarrollo integral. En relación a la “educación informal”, la información errónea que se transmite con respecto al deporte y la actividad física en los medios de comunicación, en general, o incluso en el boca a boca (familia, amigos, hermanos mayores...), es capaz de influir más en nuestros alumnos que lo que nosotros explicamos y demostramos machaconamente en nuestras clases y que parece no “calar” en sus actitudes y valores.

⁸² RD 1513/2006 y RD 1631/2006; anexo I.

⁸³ Zabala, A. y Arnau, L.: *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó, 2007, p. 142.

⁸⁴ LOE, 2006; art. 6.1.

⁸⁵ MEC, 1992; 1993; 1996.



Por último, pero no por ello de menor importancia, debemos recordar el hecho de que las CCBB condicionan la titulación del alumno, por lo que debieran ser trabajadas con el mismo nivel y profundidad por todos los profesores (materias) de cada curso. De no hacerse así, no se podría hacer una valoración objetiva del grado de consecución de las CCBB, respecto a un alumno concreto, por parte del grupo de profesores que lo evalúan en cada curso⁸⁶. Si cada materia establece un nivel o grado de profundización ocurrirá inevitablemente que en un mismo curso se trabajarán niveles diferentes, que no sólo no se podrán evaluar de manera conjunta por los profesores de las diferentes materias que imparten clase a un alumno, sino que nos alejará aún más si cabe del intento de las CCBB de establecer niveles coherentes y homogéneos de trabajo con los alumnos de un mismo nivel. En definitiva, seguiremos trabajando cada uno a nuestro aire. De forma casi inevitable esto nos lleva en la práctica, como seguro que a muchos ya nos ha tocado presenciar, a que en las sesiones de evaluación el/la profesor/a de lengua es quien decide casi exclusivamente sobre el grado de adquisición de la competencia lingüística por parte de los distintos alumnos de un grupo-clase; el/la profesor/a de matemáticas hace lo mismo con la competencia matemática⁸⁷... Y cuando llegamos a las competencias de aprender a aprender o de autonomía e iniciativa personal, es el tutor/a quien hace una especie de "quiniela" para establecer los diferentes grados en los que sus tutorados han adquirido las mencionadas competencias.

De ahí nuestra propuesta de secuenciación por ciclos en primaria y cursos en la ESO a través de la cual cada profesor, en su materia y curso, podrá diseñar las UDD con actividades enfocadas a un mismo nivel predeterminado por el Centro, en base a la selección previa del Departamento a las que decidirá contribuir, y así trabajar todo el profesorado de manera conjunta hacia la consecución de las CCBB por parte del alumno.

e. Propuesta del Proyecto Atlántida⁸⁸

Respecto a la planteada desde el Proyecto Atlántida⁸⁹, decir que en el documento elaborado por este grupo de trabajo se afirma que *"la posibilidad de que la incorporación de las competencias al currículo mejore la consecución de las competencias dependerá del acierto en la resolución de tareas. Por tanto, la posibilidad de que la nueva definición del currículo contribuya a desarrollar nuevas experiencias educativas dependerá del acierto que tengan los centros educativos en la selección de las tareas que puedan contribuir al desarrollo de las diferentes competencias"*.

⁸⁶ RD 1631/2006; art. 15.2.

⁸⁷ Consejería de Educación del Gobierno de Navarra establece esta propuesta en el documento publicado en 2011: Orientaciones para valorar las competencias básicas al término de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.

⁸⁸ VVAA.: *Las CCBB: Cultura Imprescindible para la Ciudadanía*. Madrid: Edita Proyecto Atlántida, 2007.

⁸⁹ Ibid.



Desde esta perspectiva se *“han elaborado dos documentos con descriptores de CCBB con la finalidad de servir de ayuda para la formación en la detección y comprensión de las mismas [...] Con la lectura de estos documentos se persigue: 1. Una familiarización del significado de las CCBB. 2. Favorecer el debate sobre el significado de las mismas. 3. Detectar la presencia de las CCBB en el diseño curricular (Objetivos, Contenidos y Criterios de Evaluación) y en el currículum del aula y del Centro (actividades y/o tareas que se realizan a nivel de aula y Centro). 4. Apoyar a la hora de elaborar tareas y/o actividades para el desarrollo, adquisición y evaluación de las CCBB”*.

Tras el estudio de este planteamiento se desprende que la principal utilidad de esta propuesta en torno a “descriptores” radica en la facilidad que ofrece para identificar la relación de los contenidos de trabajo de las áreas con las CCBB. La intención es poder constatar hasta qué punto, con el desarrollo de las Programaciones Didácticas en un Centro, se están trabajando y en qué medida cada una de ellas (aspectos éstos relacionados con la Evaluación de la Práctica Docente que debe integrar todo PEC⁹⁰ y con la valoración de la idoneidad de las Programaciones Didácticas que éstas deben contener⁹¹).

No obstante, de cara a programar el trabajo de las CCBB y en especial en el segundo nivel de concreción, este documento no nos brinda ninguna estrategia que guíe este proceso tan complejo. Sin embargo, sí que ofrece aportaciones muy interesantes para organizar, sobre todo a nivel metodológico, las actividades de enseñanza y aprendizaje a nivel de aula, aunque este nivel ya constituye el tercer nivel de concreción.

f. Propuesta del Grupo internivelar e interdisciplinar de León “Actitudes”⁹²

Partiendo de las aportaciones de todos los autores anteriores y otros muchos compañeros del mundo de la docencia, tanto universitaria como fundamentalmente no universitaria, hemos intentado hacer una síntesis de los aspectos que creemos facilitarían la puesta en práctica de todas las ideas descritas, siempre desde un planeamiento deductivo. Para ello intentaremos programar teniendo en cuenta estos cuatro pilares:

⁹⁰ Por ejemplo, en Castilla y León lo establece la Orden de implantación: *“Las directrices generales para elaborar el plan de evaluación de la práctica docente”* (Orden 1046/2007. art. 8):

⁹¹ Por ejemplo, en Castilla y León lo establece la Orden de implantación: *“Los procedimientos que permitan valorar el ajuste entre el diseño, el desarrollo y los resultados de las programaciones didácticas”* (Orden 1046/2007, art. 8).

⁹² Pérez Pueyo, A. y Casanova Vega, P. (Coord): *La Programación de las Competencias Básicas en la Educación Secundaria Obligatoria: Una propuesta de secuenciación por cursos*. Madrid: CEP Editorial, 2 010; Casanova Vega, P. y Pérez Pueyo, A. (Coord): *La Programación de las Competencias Básicas en colegios de infantil y primaria: Una propuesta de secuenciación por ciclos*. Madrid: CEP Editorial, 2010.



1º.- *Redescubrir la intradisciplinariedad*: Para ello es necesario comprender que los “objetivos didácticos funcionan como criterios de evaluación de la UD”⁹³, por lo que potenciaremos la organización de los contenidos y de las UDD de cada área en base a la secuenciación y organización espiral (y no lineal) que siempre debieron tener.

Si como dicen las teorías actuales, el aprendizaje no se produce de manera lineal sino cíclica y en espiral, aumentando en grado y tipo de aprendizaje, conseguiremos dar sentido al concepto de aprendizaje⁹⁴ significativo y continuo, y recuperaremos el espíritu perdido de la “satisfacción por la conquista”⁹⁵, porque los alumnos, aunque tengan aprendizajes anteriores deficitarios, podremos intentar que se incorporen al nuevo aprendizaje.

2º.- *Fomentar la interdisciplinariedad*: Quizás, inicialmente se debería hacer referencia al malinterpretado concepto de “interdisciplinariedad”⁹⁶, ya que es habitual confundir este término con otros similares pero de diferentes características o los propuestos por Galera⁹⁷, interdisciplinariedad centrípeta o centrífuga. Así, deberíamos entenderla como “el afrontar unos contenidos, comunes a varias áreas, desde las mismas a través de un planteamiento común. Dicho de otro modo, la verdadera interdisciplinariedad se produce cuando se consigue trabajar el mismo tema o contenido desde perspectivas diferentes, aportando a los alumnos significatividad, comprensión y cercanía en relación a la realidad cotidiana”⁹⁸.

Por ello, se intentará que al menos en una unidad didáctica al trimestre, nuestra área trabaje de esta forma con otra área o áreas, de ahí la importancia del trabajo a nivel de Equipo de Ciclo –primaria- y de Departamentos Didácticos –secundaria- con la Comisión de Coordinación Pedagógica.

3º.- *Recuperar el valor educativo de las actividades complementarias y extraescolares*: Ya que como se ha visto, hay ciertos aspectos metadisciplinares⁹⁹ de las competencias que sólo son trabajables desde el conjunto de las áreas.

⁹³ Para profundizar en este tema ver Pérez Pueyo, A. y López Pastor, V.M. (2010). “La evaluación de las unidades didácticas de educación física: base legal, análisis de tópicos y ejemplificación”. *Tándem* nº 33. pp. 109-120. Barcelona: Grao. (Cfr., (MEC: *Programación. Secundaria*. Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica, 1996, p. 31.

⁹⁴ MEC: *Orientaciones Didácticas (2º Ciclo de Primaria)*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación, 1993.

⁹⁵ Pérez Pueyo, A.: *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. León: Universidad de León, 2005, p. 226.

⁹⁶ Coll, C., y otros: *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao, 1993, p. 153.

⁹⁷ Galera: *Manual de didáctica de la Educación Física I. Una perspectiva constructivista moderada*. Barcelona: Paidós, 2001, p. 131.

⁹⁸ Pérez Pueyo, A.: *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. León: Universidad de León, 2005, p. 296.

⁹⁹ Zabala, A. y Arnau, L.: *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó, 2007.



4º.- *Hacer de los proyectos a nivel de Centro una realidad y no una utopía: Porque educar por competencias implica aunar los aprendizajes formales con los no formales e informales (MEC, 2006).* De esto se desprende que la reflexión sobre el contexto y la realidad del alumnado es un elemento capital para poder proponer intenciones educativas válidas, siendo el PEC el documento en el que se plasman las señas concretas que identifican y diferencian cada Centro.

En nuestro caso, nos decantamos claramente por una propuesta deductiva y de evaluación de las CCBB y son estos cuatro pilares los que sientan las bases de nuestra propuesta de secuenciación por ciclos en primaria¹⁰⁰ y cursos en la ESO¹⁰¹ a través de la cual cada profesor, en su materia y curso, podrá elaborar y poner en práctica UDD con sus respectivas actividades de enseñanza y aprendizaje enfocadas a un mismo nivel predeterminado por el Centro, en función de sus propias características, y poder así contribuir a la consecución de las CCBB que debe alcanzar cada alumno.

En cuanto a los *aspectos a valorar o reflexionar* de esta propuesta, lo dejamos al lector al finalizar los artículos que componen este monográfico.

g. Proyecto “COMBAS” (Ministerio de Educación, 2010...)

Aunque no ha llegado a salir a la luz completamente a la finalización de este artículo, el Proyecto COMBAS¹⁰² desarrolla la primera de las acciones del “Programa de consolidación de las competencias básicas como elemento esencial del currículo”, propuesto por el Ministerio de Educación, cuyo objetivo es apoyar la integración curricular de las CCBB y mejorar el aprendizaje de las mismas, así como su reconocimiento y evaluación.

El Proyecto trata, a partir de las orientaciones de los Anexo I y II de los RD1513/2006 y RD1631/2006, de buscar un modelo de desarrollo curricular que sirva de referencia, junto a otras iniciativas ya en marcha en las distintas CCAA.

Sin embargo, y a la espera de una información más detallada, en base a la información ofrecida por Moya¹⁰³ y algunos de sus colaboradores en los cursos

¹⁰⁰ Casanova Vega, P. y Pérez Pueyo, A. (Coord): *La Programación de las Competencias Básicas en colegios de infantil y primaria: Una propuesta de secuenciación por ciclos*. Madrid: CEP Editorial., 2010.

¹⁰¹ Pérez Pueyo, A. y Casanova Vega, P. (Coord): *La Programación de las Competencias Básicas en la Educación Secundaria Obligatoria: Una propuesta de secuenciación por cursos*. Madrid: CEP Editorial, 2010.

¹⁰² Programa de Cooperación Territorial Ministerio de Educación/IRIE-CCAA coordinado por José Moya (Profesor de Metodología, Universidad de Las Palmas, asesor pedagógico del IFIIE/ Proyecto COMBAS y Florencio Luego (Asesor Técnico de Formación del Profesorado, asesor de innovación educativa y pedagógico del IFIIE/ Proyecto COMBAS).

¹⁰³ Moya Otero, J.: Charla “*El modelo de desarrollo curricular de las competencias básicas en Secundaria. Proyecto COMBAS*”. Cursos de verano de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Santander: Charla de 30 de Junio de 2001. Sin Publicar.



de verano de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo en junio de 2011, parece que el carácter de la misma es claramente calificador.

h. Otras propuestas (Blázquez y Sebastiani, 2009)

Existen otras propuestas en el panorama educativo, y sobre todo en el de la EF, como la de Blázquez y Sebastiani (2009) “*Enseñar por competencias en educación física*”. Sin embargo, su carácter exclusivo del área hará que la comentemos en el siguiente artículo.

5. CONCLUSIONES

La trascendencia que tienen las CCBB en el actual Sistema Educativo se justifica por diferentes razones. Por un lado, su adquisición por todos los alumnos es fundamental en cuanto que representan *los aprendizajes imprescindibles que les permiten desarrollarse integralmente como personas*. Y por otra parte, tienen una naturaleza transversal como elemento curricular, de ahí su papel protagonista como elemento *vertebrador* del proceso de planificación educativa.

No obstante, a día de hoy y por diferentes razones, aún no existe un consenso en cuanto a cómo programar y en consecuencia trabajar de forma intencionada y coherente las CCBB en la práctica del aula. De las innumerables propuestas que han visto la luz hasta la fecha, las de tipo *inductivo*, en la medida en que parten de reflexiones unilaterales, son más susceptibles de adolecer de incongruencias en su proceso de desarrollo y aplicación. Por su parte, parece que las propuestas de carácter *deductivo*, más respetuosas con la naturaleza *transversal* de las CCBB, presentan una mayor validez legal, curricular y pedagógica.

En el siguiente artículo se presentará el recorrido u “hoja de ruta” de la concreción de las CCBB que presentamos; desde el Proyecto Educativo de Centro (PEC), pasando por las Programaciones Didácticas de los Departamentos (PDD) hasta llegar a las Programaciones de Aula (PA); pudiendo analizar la secuenciación por cursos propuesta con ejemplos de indicadores directamente relacionados con nuestra materia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAPLLONCH, M. y BUSCÁ, F.: “*De las competencias básicas a las competencias profesionales transversales. Aportaciones desde el ámbito de la educación física*”. Tándem. Didáctica de la Educación Física. nº 26, (enero, 2008), p. 36.
- CASANOVA VEGA, P. y PÉREZ PUEYO, A. (coord): *La Programación de las Competencias Básicas en colegios de infantil y primaria: Una propuesta de secuenciación por ciclos*. Madrid: CEP Editorial, 2010.



- COLL, C. : *Psicología y currículo*. Barcelona, Laia, 1986.
- COLL, C., y otros: *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao , 1993.
- DELGADO, A. (coord): *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el EEES*. Madrid: Dirección General de Universidades, 2005 [en línea] <http://www.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0054.pdf> [Consulta: 18 de enero, 2007].
- DELORS, J. et al.: *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: UNESCO, 1996.
- DÍAZ HERNANDO, C.: “La Competencia Social y Ciudadana en la LOE”, *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. nº 9, (Octubre de 2008).
- ESCAMILLA, A.: *Las CCBB: Claves y Propuestas para su desarrollo en los Centros*. Barcelona: Graó, 2008
- GALERA: *Manual de didáctica de la Educación Física I. Una perspectiva constructivista moderada*. Barcelona: Paidós, 2001, p. 131.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo).
- LLEIXÁ, T.: “Educación física y competencias básicas. Contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo”. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*. nº 23, (enero, 2007), p. 31.
- MAURI, T.: “Objetivos y contenidos”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 183, (1991), p. 32.
- MEC.: *Materiales para la Reforma. Guía General. Secundaria*. Madrid: Servicio de publicaciones, 1992.
- MEC: *Orientaciones Didácticas (2º Ciclo de Primaria)*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación, 1993.
- MEC: *Programación. Secundaria*. Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica, 1996.
- MOYA OTERO, J.: “Competencias básicas. Cultura indispensable de la ciudadanía”. *Escuela*. nº 2. (noviembre, 2007), p. 5.
- MOYA OTERO, J.: Charla “El modelo de desarrollo curricular de las competencias básicas en Secundaria. Proyecto COMBAS”. Cursos de verano de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Santander: Charla de 30 de Junio de 2001. Sin Publicar.
- MUÑOZ DÍAZ, J.C.: *La Educación Física en la Ley Orgánica de Educación*. EF Deportes.com, 105, febrero 2007, (en línea) <http://www.efdeportes.com/efd105/la-educacion-fisica-en-la-ley-organica-de-educacion.htm> (consulta: 22 junio 2008).
- OMENACA, R.: “Las actividades físicas cooperativas en un currículo articulado a través de competencias: implicaciones y aportaciones educativas”. *Revista de Educación Física para la paz*, nº 5, Mayo de 2010. Valladolid: La Peonza publicaciones, 2010.
- PÉREZ PUEYO, A. y CASANOVA VEGA, P. (coord): *La Programación de las Competencias Básicas en la Educación Secundaria Obligatoria: Una propuesta de secuenciación por cursos*. Madrid: CEP Editorial, 2010.



- PÉREZ PUEYO, A.; VEGA COBO, D.; CASANOVA VEGA, P. y HERRÁN ÁLVAREZ, I.: *Caminando hacia la LOE: Aspectos relevantes para la Educación Física*. En ... Actas del VII Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar, Badajoz, 2007.
- PÉREZ PUEYO, A.: *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. León: Universidad de León, 2005, p. 226.
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación secundaria obligatoria (BOE de 5 de enero de 2007, anexo I).
- RUÉ, J. y MARTÍNEZ, M.: *Las titulaciones UAB en el Espacio Europeo de Educación Superior. Sistema Europeo de Transferencia de Créditos. Colección Eines, 1*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2005.
- SARRAMONA, J.: *Las Competencias Básicas en la Educación Obligatoria*. Barcelona: Edit. CEAC, 2004.
- SEBASTIANI, BLÁZQUEZ y BORRACHINA: *Concepto y naturaleza de las competencias, en ... Blázquez y Sebastián: Enseñar por competencias en educación física*. Barcelona: Inde, 2009.