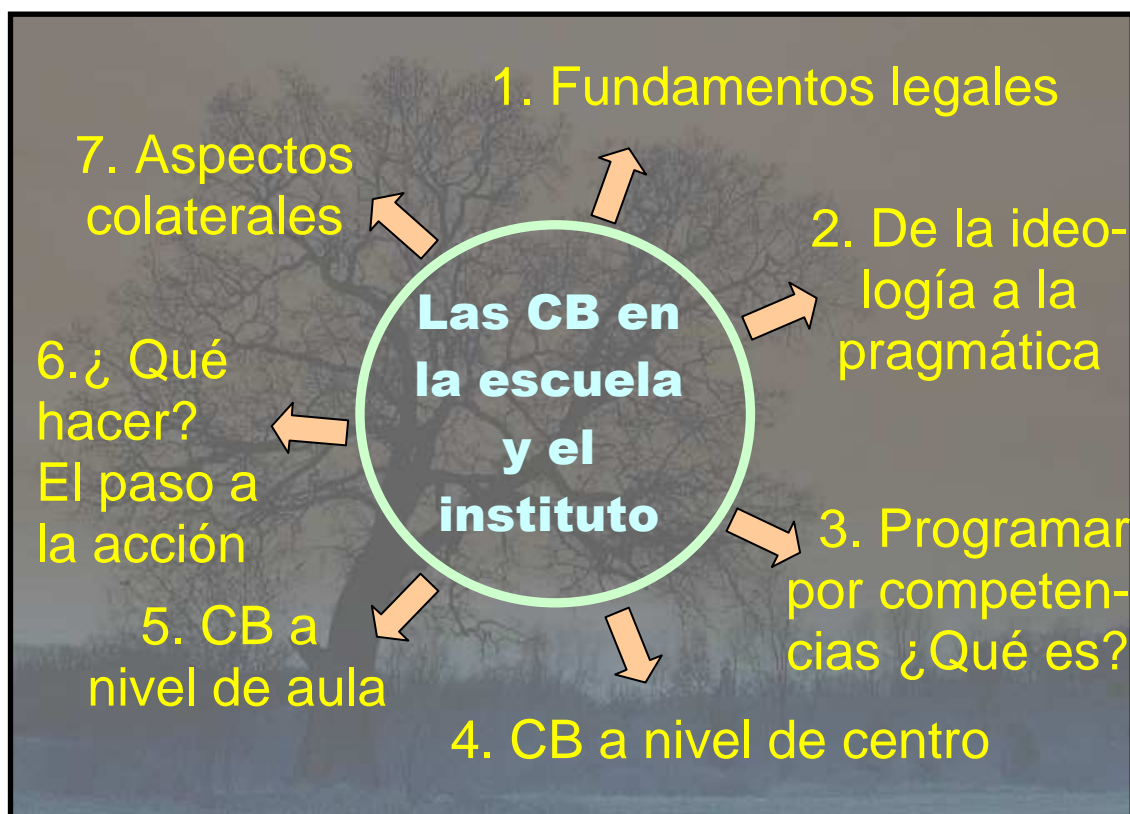


Programar por competencias

Algunas consideraciones para la fundamentación del trabajo de las CB en las escuelas (II)

Joan Teixidó Saballs
Xarxa CB 2008-09¹

Una de las principales inquietudes que ha generado la introducción de las Competencias Básicas en el currículo reside en su integración en la dinámica cotidiana de las escuelas e institutos. Ha quedado claro que no se trata de rehacerlo todo de nuevo; que las programaciones y las prácticas que hasta ahora se llevaban a cabo continúan siendo válidas, que únicamente se trata de añadir un elemento nuevo; las competencias. Ahora bien, la forma cómo se debe incorporar este nuevo componente, su relación con los componentes anteriores y, sobre todo, la incidencia que esto puede tener en el trabajo cotidiano en el aula se ha convertido en motivo de preocupación. Esto ha producido la creación de una denominación propia para referirse a eso: *programar por competencias*, que hemos adoptado para encabezar la aportación en la cual trataremos los aspectos que aparecen en el cuadro.



1.- Fundamentos legales.

La introducción de las competencias básicas al currículo se produce con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en un intento de dar respuesta a dos de los principios básicos que lo orientan: la mejora del aprendizaje y el progreso de los chicos y chicas (calidad educativa) y el dispendio de un trato equitativo a cada alumno en función de sus necesidades¹. Se trata de, utilizando palabras del legislador, conciliar la calidad de la educación con la equidad en su reparto. Un hito socialmente loable, sin duda, que debemos ver hasta qué punto se puede cumplir.

El currículo se caracteriza como el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación para cada uno de las enseñanzas regladas” (Art. 6.1.) y se define la competencia como “eso que un/a joven debe haber desarrollado al fin de la escolarización obligatoria para conseguir su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida activa de una manera satisfactoria y adoptar una actitud de aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida”. De esta manera, se opta por introducir un componente nuevo en el currículo (las competencias), a la vez que continúan vigentes las que ya había (objetivos de etapa y de área; contenidos, criterios de evaluación, etc.)

El Gobierno de la Generalitat de Catalunya, de acuerdo con las competencias que le son reconocidas en el Estatuto y teniendo en cuenta lo que se dispone en el Decreto de enseñanzas mínimas, ha procedido a ordenar el currículo de la educación primaria (Decreto, 142/2007, DOGC núm. 4915) y de educación secundaria obligatoria (Decreto, 143/2007, del mismo diario oficial), definiendo las competencias básicas que los alumnos deben adquirir a lo largo de la escolarización. Para cada una de las áreas y materias, los decretos determinan las competencias que les son propias; la contribución en la adquisición de las competencias básicas, los objetivos (para el conjunto de la etapa) y los contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos.

En cuanto a las competencias, se procede a su definición², a su identificación (se establecen las ocho que ya son suficientemente conocidas, clasificándolas en comunicativas, metodológicas, personales y convivenciales) y se señala que “las áreas curriculares tienen que tener en cuenta el desarrollo integral de todas las competencias básicas”. Para cada una de las competencias se procede a hacer una caracterización a partir de la cual es posible establecer diversos ámbitos de progreso. Por ejemplo, en la competencia lingüística podemos diferenciar la comprensión y la expresión, oral, escrita y mediante lenguas audiovisuales; en la competencia cultural y artística, la creatividad, la participación en manifestaciones culturales, la valoración del patrimonio, etc.

A partir de estos referentes los centros deben de proceder al despliegue curricular de acuerdo con eso que se determina en las instrucciones de inicio de curso en las cuales se dispone que “es necesario revisar la programación de acuerdo con el nuevo currículo, (...) teniendo en cuenta las estrategias que favorecen el desarrollo de las competencias básicas” (Instrucciones Secundaria, 10) o, también, que “los centros deben precisar los

¹ Tras haber conseguido que todos los jóvenes estén escolarizados hasta los dieciséis años de edad, el objetivo consiste ahora en mejorar los resultados generales y en reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados

² “Se entiende por competencia la capacidad de utilizar los conocimientos y habilidades, de manera transversal e interactiva, en contexto y situaciones que requieren la intervención de conocimientos vinculados a distintos saberes, cosa que implica la comprensión, la reflexión y el discernimiento teniendo en cuenta la dimensión social de cada situación” (Art. 8.1.)

objetivos que garanticen el logro de las competencias básicas y determinar la atención que es necesaria prestar, desde cada una de las áreas, a las competencias que tienen un carácter más transversal” (Instrucciones Primaria, 12.1.)

Esta es, de una forma resumida, la situación que se desprende de la revisión de la normativa reguladora. Pero ¿en qué situación se encuentran los centros? En términos generales, en el inicio, lo cual no es extraño si se tiene en cuenta que hace poco más de un curso de la aparición de la normativa antes comentada. Durante este tiempo se ha tomado conciencia de la necesidad de avanzar con la introducción de las CB (las múltiples demandas de formación que apuntan en esta línea son un exponente claro); se han llevado a cabo acciones de difusión a los equipos directivos y a los claustros, se han establecido algunos elementos de fundamentación de los procesos a seguir... En resumen, se ha empezado a trabajar. En este punto han surgido los interrogantes: ¿cómo se vinculan las competencias a las áreas curriculares?, ¿en qué aspectos contribuye cada área?, ¿de qué manera se articula la coordinación entre las diversas áreas? ¿qué relación tiene todo esto con lo que se hacía hasta ahora?, etc. A raíz de esta situación de desorientación, se han dado múltiples respuestas que, en su mayor parte, ponen más énfasis en los aspectos conceptuales (¿cuál es la función social de la escuela?, ¿qué son las competencias? ¿de dónde salen?, ¿de qué tipo hay?) que no en los pragmáticos (¿cómo se refleja en la programación? ¿cómo se establecen niveles de avance? ¿cómo se trabajan? ¿y cómo se evalúan?) la cual cosa, en algunos casos, ha contribuido a aumentar el desconcierto.

2.- Obras son amores... De la ideología a la pragmática.

Los argumentos que sustentan la introducción de las competencias en la escuela se deben buscar en las finalidades que se asignan a la educación, en el modelo de persona que se aspira a formar. En este punto hay un amplio acuerdo entorno a la necesidad de avanzar hacia una “formación integral”, orientada al desarrollo de todas las capacidades del ser humano, que es recogido con expresiones como “desarrollo completo de la personalidad”, “asumir una vida responsable en una sociedad libre”, “ejercer una ciudadanía plena”, etc. También hay consenso al señalar un conjunto de valores sociales que tienen que orientar el proceso formativo: la comprensión, la paz, la tolerancia, la igualdad, el respeto, la democracia, la solidaridad, la sostenibilidad, etc.

Para conseguir estas finalidades la escuela tiene que continuar realizando la función instructiva que tradicionalmente le ha sido asignada (adquisición de conocimientos básicos que permiten el acceso a la cultura y a la comprensión del mundo); se tiene que plantear el servicio de qué pone estos aprendizajes (¿qué utilidad tienen para la vida en sociedad?) y, también, se tiene que plantear objetivos de desarrollo personal adecuados a las posibilidades y capacidades de cada niño. Estas finalidades se concretan en el establecimiento de las ocho competencias básicas, en las cuales se combina el carácter instrumental, el desarrollo personal, el conocimiento y la inserción social,...

Los dos párrafos precedentes ponen de manifiesto que la introducción de las competencias básicas, como la de cualquier otro cambio curricular, se basa en argumentos ideológicos entorno a los cuales hay un consenso casi unánime. Parece difícil encontrar alguien que no esté de acuerdo con los grandes principios que tienen que regir la educación obligatoria. Aunque, tal y como suele suceder con una buena parte de los principios de naturaleza social, los problemas empiezan a la hora de trasladarlos a la realidad. Cuando se deben convertir en objetivos educativos a los cuales se tiene que contribuir desde las diversas áreas o materias, empiezan a aparecer las dificultades, a las cuales, además, se tienen que añadir las peculiaridades de cada contexto: características del alumnado (procedencia, diversidad, necesidades educativas

especiales...), de las familias (tipología, nivel de apoyo familiar, nivel de bienestar, etc.) del entorno (coyuntura económica, apoyo social, etc.) y del propio centro (composición y estabilidad de la plantilla, clima de centro, planteamientos profesionales...)

Ante de esta situación conviene hacerse dos preguntas que, forzosamente, se tienen que hacer de una forma secuenciada, dado que la respuesta a la primera incide en actitud hacia la segunda

- a) ¿Está en condiciones de afrontar estos retos la escuela actual?
- b) ¿De qué manera? ¿Qué tiene que hacer para pasar a la acción?

a.- El hecho de que la propuesta curricular (y los argumentos que la sostienen) sea progresista e ideológicamente plausible no significa que, necesariamente, se tenga que poner en la práctica. El paso de las ideas a la realidad exige hacer un análisis de las condiciones de aplicación para valorar la viabilidad; se trata de pasarlo por el cedazo del realismo. Se tiene que establecer unos límites razonables a eso que es capaz de hacer la escuela y, por lo tanto, ¿no se le tiene que asignar funciones para las que no se encuentra preparada? ¿o es la escuela la que se tiene que adaptar a las necesidades de la sociedad? Y, por lo tanto, en nuestro caso, ¿debe transformar su manera de actuar para adecuarse a los alumnos que acoge en el intento de hacerlos más competentes para la vida? Resulta difícil posicionarse ante esta disyuntiva. Entre otras razones porque no hay una respuesta única: todo depende de las peculiaridades de cada situación educativa.

De un lado, parece evidente que la escuela no puede convertirse en un cajón donde todo tiene cabida. Tarde o temprano, se deberá aplicar un criterio de sostenibilidad más allá de que resulte difícil que la escuela pueda cumplir la función básica de la cual legitima la existencia; deberá avanzar de una forma más decidida hacia el establecimiento de currículos diferenciados. De otro lado, sin embargo, una vez aceptadas las limitaciones y posibilidades de cada escuela y de cada aula, debemos reconocer la necesidad de avanzar hacia una enseñanza que sea más viva, más útil, más conectada con las preocupaciones de los alumnos... en definitiva, hacia una enseñanza más "competencial". El grado en que se avanzará dependerá de las peculiaridades de cada lugar: centro, grupos de alumnos, docentes, etc. Aunque, en términos generales, el avance es posible. El reto consiste en señalar el camino a seguir. La respuesta afirmativa (señalando la necesidad de establecer límites) a la primera pregunta permite afrontar la segunda.

b.- La manera como las escuelas y los institutos encaran este reto solo puede ser una: mediante el trabajo en el aula de alumnos y profesores. No hay otra. La esencia del trabajo educativo consiste en el diseño, la realización y la evaluación de actividades de enseñanza-aprendizaje presididas por una intencionalidad educativa. Puede que nos planteemos hacer las cosas de otra manera; puede que prioricemos unos contenidos por encima de unos otros; puede que nos planteemos nuevas metodologías de trabajo en el aula... pero, sea como sea, el trabajo educativo se caracteriza por la planificación (antes de intervenir nos planteamos ¿qué haremos?, ¿por qué lo haremos? y ¿cómo lo haremos?) y por la sistemacidad (seguimos un proceso, utilizamos materiales, anotamos los progresos, introducimos cambios fundamentales...). Todo esto nos remite a la planificación educativa, es decir, eso que se debe hacer, tanto a nivel de centro como a nivel de aula, por el despliegue fundamental (basado en criterios previos) de la acción educativa. Desde esta perspectiva, las inquietudes de los docentes que piden pasar de las palabras a los hechos del reto de "programar por competencias" son comprensibles.

3.- Programar por competencias. ¿Qué es?

Antes de nada se debe advertir que la locución "programar por competencias" puede generar confusión. Se podría deducir que hay una manera específica de programar,

de tipos competencial, que es diferente de lo que se ha hecho hasta ahora. Y no es así. La programación educativa es un trabajo lógico que consiste en anticipar lo que queremos que el alumno aprenda y la manera cómo pensamos conseguirlo. Se puede programar de muchas maneras. Hemos optado por esta denominación porque refleja la forma de hablar de los centros y, también, porque se trata de una expresión que, en los últimos tiempos, se ha convertido en popular. En sentido estricto, sin embargo, se trata de incorporar las competencias a la programación. Y así nos gustaría que se entendiera.

Una vez establecido el currículum base (decretos 142/2007 y 143/2007) cada centro debe, haciendo uso responsable de la autonomía curricular que le es reconocida, adecuarlo a las características del alumnado y del entorno social, cultural y lingüístico. El modelo de despliegue curricular que se deriva de la LOGSE se caracteriza por el establecimiento de tres niveles de concreción, otorgando entidad propia al despliegue a nivel institucional que se reflejaba en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro. Habían sido múltiples las críticas que se habían hecho, señalando la complejidad, la dificultad de elaboración, la baja utilidad, la burocratización, etc. El modelo actual opta por simplificar, incorporando el despliegue curricular a nivel de centro el Proyecto Educativo³. Desaparece el PCC como constructor pero eso no significa que el centro no deba tomar, de una forma colectiva, un conjunto de decisiones referidas al trabajo educativo que pretenden llevar a cabo, las cuales, a la vez, tendrán incidencia en la programación del aula de las distintas materias y cursos.

A la hora de ponerse a hacer este trabajo, se debe tener presente que los centros no parten de cero. Todos ellos disponen de un despliegue curricular que, con diversos grados de concreción y bajo distintos formatos, establece, como mínimo, una secuenciación de los contenidos de las diversas materias, así como la adopción de algunos criterios metodológicos y de evaluación. Por otro lado, cada docente o equipo de docentes, dispone de programaciones de aula que guían su práctica cotidiana. En la base de este documento hay el conocimiento, tácito o explícito, de los maestros y profesores. Ciertamente, la introducción de las CB como referentes del conjunto del trabajo educativo tiene que tener un reflejo en el resto de componentes curriculares: en la concreción de los objetivos, en la selección de contenidos (poniendo especial énfasis en los procedimentales y, también, los actitudinales), en el diseño y la realización de actividades de enseñanza-aprendizaje (fomentando la interrelación de contenidos, procurando que tengan una orientación práctica...) y en el establecimiento de criterios y métodos de evaluación. Y, sobre todo, tienen que estar presentes en cualquier actividad cotidiana que se lleve a cabo: la mediación en un conflicto, el mantenimiento de la estación meteorológica, el trabajo del huerto escolar, la semana de la ciencia o de la solidaridad...

Cuando nos proponemos que los alumnos lean un cuento cada semana y hagan una ficha-resumen no estamos trabajando únicamente la competencia lingüística. Cuando les pedimos que describan el contexto en el cual transcurre la acción y que establezcan comparaciones con su entorno cotidiano estamos trabajando el conocimiento y la interacción con el mundo físico: la identificación de los objetos cotidianos, el conocimiento del entorno, la producción de servicios, el consumo, etc. Por otro lado, cuando conseguimos que el alumno asuma la responsabilidad de leer por su cuenta, a lo largo de la semana, estamos fomentando la adquisición de hábitos de trabajo autónomo, de administración del propio tiempo... Y, si organizamos una sesión de

³ “El currículo elaborado por el centro formará parte de su Proyecto Educativo. (Cf. 7.3.)

Sin embargo, continua manteniendo la existencia de proyectos y planes con una denominación específica (lingüístico, de convivencia, lector,...) que de una forma estricta, no son otra cosa que opciones curriculares y/o organizativas que ha tomado el centro y, por tanto, reflejan una parte de su Proyecto Educativo. El hecho de que se les otorgue singularidad responde, fundamentalmente, a razones de oportunidad o de estrategia. Conceptualmente, se trata de una parte del Proyecto Educativo.

trabajo en pequeño grupo en la cual diversos alumnos intercambien información y valoren la posibilidad de construir una historia colectiva, en la cual aparezcan aspectos extraídos de cada una de las lecturas individuales, estamos trabajando aspectos de creatividad (competencia artística) y, también, de trabajo en equipo (competencia social). En definitiva, de eso que, siguiendo la lógica académica, podríamos encasillar dentro de competencia comunicativa, podemos sacar mucho más rendimiento si adoptamos una perspectiva intercompetencial. De este ejemplo se desprenden dos conclusiones claras:

a.- que los contenidos no corresponden, de una manera exclusiva, a ninguna área o materia (por mucho que parezca aconsejable establecer vínculos prioritarios) si no que son un patrimonio colectivo.

b.- que el aprendizaje y la adquisición de competencias no se produce en episodios aislados sino que requieren diversas intervenciones (en momentos diferentes y progresivos) que pueden ser realizados desde diversas áreas o materias, la cual cosa favorece la complementariedad y el contraste de puntos de vista

c.- que el trabajo competencial supone una oportunidad de progreso para los docentes tanto a nivel horizontal (la posibilidad de trabajar diversas competencias a la vez con un mismo grupo de alumnos) como a nivel vertical (gradación y progreso en el desarrollo de las competencias a lo largo de la escolaridad)

Ahora bien, todo esto no se puede dejar a la improvisación.

4.- Incorporación de las CB a nivel de centro

El enfoque competencial solo tiene sentido si repercute en el trabajo educativo: debe concretar lo que se hará, la manera cómo se hará y la intencionalidad a la cual responde. Para que esto sea posible se tiene que sistematizar y formalizar documentalmente el proceso de despliegue desde el programa oficial (decreto de currículo) hasta la práctica de aula. Se trata de un proceso complejo, en el cual es necesario tomar decisiones colectivas a nivel de centro (que se tienen que reflejar en el Proyecto Educativo) y otras decisiones que afectan la dinámica de aula (planificación anual y concreción de actividades didácticas). Sin esto, el avance no es posible. Debe conferir sistematicidad y rigor en el proceso de despliegue del currículo y, a la vez, construir un marco de acción conjunta entre el profesorado, que sitúe el trabajo que lleva a cabo cada maestro en el si de un proyecto común. Se trata de que los docentes se sientan seguros del trabajo que hacen y para qué lo hacen.

El Proyecto Educativo de centro tiene que incorporar un conjunto de decisiones a través de las cuales el currículo oficial se adapta a la realidad de la escuela y del alumnado. Tienen que ser el resultado del análisis y del trabajo colaborativo de todo el equipo docente, liderado por los directivos (fundamentalmente, los jefes de estudios) y los coordinadores de área, de ciclo o de nivel, según los casos.

El objetivo básico que tiene que orientar este trabajo es el establecimiento de elementos de continuidad y coherencia entre el trabajo educativo que llevan a cabo los diversos equipos docentes. Para que el trabajo sea útil, tiene que estar presidido por criterios de realismo; debe partir de la realidad de los chicos y chicas y, también, las posibilidades de los centros. Las principales decisiones a tomar hacen referencia a:

- *la concreción de los objetivos educativos de la etapa y de las áreas en la realidad de cada contexto
- *la distribución, selección, concreción, secuenciación y, cuando sea necesario, priorización de los contenidos de aprendizaje.

Les Competències Bàsiques a l'escola: elements de fonamentació (II)

- *la presencia de las competencia básicas en la concreción de las diversas áreas/materias o, en otras palabra, la contribución de cada área/materia al desarrollo de las CB
- * el establecimiento de criterios pedagógicos (en aspectos como los métodos de enseñanza-aprendizaje, la realización de actividades en casa, el uso de materiales educativos, el uso de la agenda escolar, etc.) que favorecen la continuidad y progresividad entre la tarea que realizan los distintos docentes.
- * el establecimiento de criterios y pautas de coordinación con la tarea realizada por los profesionales no docentes: equipos de asesoramiento psicopedagógico, agentes socioeducativos comunitarios, etc.
- *la delimitación de criterios generales de evaluación que tienden a favorecer unos determinados tipos de aprendizaje en los alumnos y, también, de formas de enseñar en los docentes.

Se trata de un conjunto de aspectos a través de los cuales la teoría curricular se concreta en práctica educativa. Ahora bien, como que las necesidades y las circunstancias evolucionan, no tienen que ser entendidas como decisiones definitivas o inamovibles sino dinámicas y sujetas a revisión. Sin embargo, si se tienen en cuenta su valor referencial así como el coste organizativo que comporta la modificación, tiene que ser adoptadas desde una perspectiva de relativa estabilidad. Cuando sea necesario, se podrán proponer modificaciones (que tienen que ser sometidas a un proceso de análisis, discusión y toma de decisión) orientadas a la mejora o a la adaptación a nuevas circunstancias.

La cuestión más novedosa, de entre las citadas anteriormente, hace referencia a la vinculación de las CB a las áreas o materias. Tal y como se argumentaba en un papel anterior, el enfoque competencial puede contribuir a contrarrestar la parcelación y el aislamiento entre áreas; puede favorecer la adopción de enfoques más integradores que, de acuerdo con la edad de los chicos y chicas, serán de tipo más globalizador a los estadios iniciales de la enseñanza y evolucionarán hacia a la interdisciplinariedad en la educación secundaria. Ahora bien, para que esto no quede en una simple declaración de intenciones, deben avanzar en la coordinación y unidad de acción entre los docentes. Para conseguirlo, deben disponer de espacios de diálogo y de análisis de la nueva propuesta curricular que permitan llegar a acuerdos que, en ser recogidos documentalmente, se convertirán en una guía y, a la vez, un elemento de revisión, para la puesta en práctica.

Todo esto nos lleva a considerar ¿de qué manera se debe concretar la adquisición de las CB en los proyectos de centro? Desde nuestra perspectiva, de dos maneras:

- a) de una manera implícita, dado que el desarrollo de las CB se consigue a través de la integración de diversos componentes ante los retos que supone la realización de actividades prácticas, el enfoque competencial tiene que estar presente en todas las actividades y proyectos de centro: en el plan de acción tutorial, en los intercambios escolares, en el plan de convivencia, en la semana verde, en el trabajo a raíz de la maratón de TV3 o en la excursión a la piscina... Las competencias están en todos sitios.
- b) de una manera explícita, delimitando, de una manera directa y clara, la intervención de las distintas áreas en el desarrollo de cada una de las competencias. Tienen que establecer cuál/es es/son la/s área/s o materia/s que más se responsabilizan de los aspectos conceptuales y de la sistematización de los procedimientos y, también, cual es la contribución del resto de áreas/materias: en la aplicación de procedimientos a situaciones concretas, en la reflexión y el crecimiento actitudinal a partir de situaciones de trabajo, etc.

Con un ejemplo quizá se vea más claro. Si vamos a una de las competencias que tradicionalmente se ha considerado básica por su carácter instrumental dado que posibilita el acceso al conocimiento (la comprensión lectora), parece evidente que las áreas de lenguas (catalán, castellano y extranjera) deban asumir una responsabilidad sustantiva. Este protagonismo revestirá formas diversas en función de la etapa educativa, de las características de los alumnos o de otras variables. El resto de áreas pueden contribuir leyendo textos que traten del pueblo, de los animales, del respeto por los otros...; anticipando los contenidos de la lectura a partir de los títulos de los epígrafes; valorando el grado de comprensión; explorando y analizando los significados de las palabras o expresiones desconocidas; mejorando los hábitos lectores y las dificultades que tienen que afrontar cada niño... Todo esto se hará en un grado diverso a cada una de las áreas/materias; unas contribuirán mucho, otras menos y otras quizá en grado mínimo. Ahora bien, tiene que quedar claro, tiene que estar pactado y recogido documentalmente para que se convierta en un referente para la puesta en marcha.

Estos acuerdos, que pueden ser singulares para cada centro, tienen que tener en cuenta la participación y la coordinación de las distintas áreas/materias en el desarrollo de aquellas competencias que tienen un carácter interdisciplinario (conocimiento e interacción con el mundo físico) y, sobre todo, en aquellas donde no es posible asignar, a priori, la responsabilidad a ninguna área curricular (autonomía e iniciativa personal) dado su carácter metadisciplinar.

Para avanzar en esta línea entendemos que sería conveniente desmenuzar las CB en unidades de análisis más pequeñas (subcompetencias o dimensiones), que permitieran una mayor concreción. Se tiene que partir de las definiciones y caracterizaciones de las diversas competencias que figuran en el anexo 1 de los decretos así como de la delimitación de los principales rasgos distintivos que aparecen en el documento "Del currículo a las programaciones"⁴ (Pág. 10 i 11). También pueden tenerse en cuenta otros trabajos previos⁵ (Escamilla, 2008; Sarramona, 2004; Puig y Martín 2007...) o el trabajo realizado por otros CC.AA (Anexo IV del currículo Vasco). Se trata de avanzar en su concreción preservando la autonomía de los centros en su observación. Algunos lo adoptarán de una manera mimética; otros, lo adaptarán a su realidad y, otros, simplemente, lo tendrán como una referencia.

Finalmente, es necesario cada centro determine la manera en que el trabajo que se lleva a cabo en las diversas áreas o materias contribuye en el desarrollo de cada competencia. Se trata de establecer diversos grados de vinculación de cada área a las distintas competencias; de garantizar que se trabajen todas; de velar por la continuidad y, también, de evitar repeticiones o contradicciones. Las formas de llevar a cabo esta tarea son diversas; en general, se basan en el establecimiento de relaciones entre los diversos componentes curriculares (fundamentalmente, los objetivos pero, también, los contenidos o los criterios de evaluación) y las CB, por lo cual se han elaborado diversos tipos de tablas o materiales auxiliares.

⁴ Direcció General d'Educació Bàsica i Batxillerat (2009): "Del currículum a les programacions. Una oportunitat per a la reflexió pedagògica a l'educació bàsica" març 2009.
<http://www.xtec.cat/edubib>

⁵ Escamilla, A (2008): Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en centros. Graó, Barcelona

Sarramona, J. (2004): *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. CEAC Barcelona

Puig J.M y Martín, M. (2007): *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Alianza Editorial, Madrid.

5.- Del proyecto educativo a la aula

Aunque la preocupación principal que viven los centros en los momentos actuales consiste en reflejar el trabajo de las competencias en el Proyecto Educativo, hay un notable acuerdo en señalar que la clave del progreso reside en el trabajo educativo, el cual tiene que estar delimitado en las programaciones de aula. La programación de la acción educativa supone un ejercicio de anticipación que tiene que ser presidido por criterios de racionalidad. Se trata de prever y de concretar lo que nos proponemos hacer durante un periodo temporal determinado: un curso, un trimestre, una semana, etc.

La unidad temporal básica que los docentes utilizan habitualmente para la concreción de lo que se proponen realizar con un grupo de alumnos es el curso escolar. Durante el verano y los primeros días de septiembre elaboran un plan general de lo que piensan hacer a lo largo del curso y, posteriormente, se va concretando a medida que se aproxima la puesta en práctica. La programación ayuda a concretar y a preparar lo que sucederá en el aula; posibilita la coordinación entre los docentes (es un instrumento profesionalizador) y, confiere rigor y sistematicidad en la acción educativa. Los componentes básicos son los objetivos, las competencias básicas, los contenidos, las conexiones con las otras áreas/materias y, finalmente, los criterios de evaluación.⁶

La programación anual se concreta en distintas unidades didácticas (que admiten duradas y planteamientos diversos en función de los objetivos y de los contenidos) los cuales se distribuyen a lo largo de los trimestres. Los componentes básicos a tener en cuenta en la programación de cada unidad didáctica son los mismos que se han establecido al tratar la programación anual (objetivos de aprendizaje, competencias básicas, contenidos, metodologías y criterios de evaluación) los cuales se les tiene que conferir un mayor grado de concreción.

La programación de cada unidad didáctica se convierte en el documento de máxima concreción de la acción educativa, dado que se delimita la secuencia de actividades de enseñanza aprendizaje, se tienen en cuenta los materiales para llevarlas a cabo, se detalla el método de trabajo y los aspectos organizativos que se desprenden: tiempo, espacio, agrupamiento de los alumnos, materiales, etc., se prevé y se preparan actividades diferentes en base a las peculiaridades y necesidades del alumnado, se prevé las actividades de evaluación, etc.

Hemos iniciado este epígrafe afirmando que para que el enfoque competencial sea una realidad en las escuelas y los institutos tenía que incidir en el trabajo cotidiano que hacen los docentes en el aula, es decir, en el paso de lo que se ha escrito (programación) a la realidad (trabajo y aprendizaje de los alumnos). Éste puede (y, probablemente, tiene que) ser, tal como se anuncia en la parte final del texto, el objetivo de trabajo de la Xarxa CB para el futuro inmediato. Hacía falta hacer una parada en el camino para tomar conciencia del cambio, para adquirir seguridad, para construirnos respuestas a los múltiples interrogantes que aparecen, para conocer y anticipar las dificultades... Una vez alcanzado un grado apreciable de avance en este hito, debemos retornar al camino inicial; se trata de partir de actividades cotidianas de aula, en relación a las cuales los docentes se han ido construyendo un saber hacer profesional, para ver de

⁶ La caracterización detallada de los componentes básicos de la programación anual y de la programación de aula, así como algunos modelos de concreción para la Educación Primaria y la Educación Secundaria se encuentra en

Direcció General d'Educació Bàsica i Batxillerat (2009): "Del currículum a les programacions. Una oportunitat per a la reflexió pedagògica a l'educació bàsica" març 2009, pp 16-38.
<http://www.xtec.cat/edubib>

qué forma y en qué grado responden a (o permiten avanzar hacia) un enfoque competencial.

6.- El paso a la acción: pongámonos en ello.

El proceso de información, de difusión, de despertar inquietudes entre el colectivo docente es fundamental para la implementación; en los últimos tiempos se han empleado esfuerzos y atención y, probablemente, aun se tendrían que haber destinado algunos más. Ahora bien, se trata únicamente del inicio de un proceso que tiene que culminar en la toma de decisiones a nivel de centro y, finalmente, en su plasmación en el aula. Después de la sensibilización hace falta que nos arremanguemos las mangas de la camisa y nos pongamos a ello. No es un reto fácil dado que el trabajo se tiene que llevar a cabo mientras el centro continúa funcionando con normalidad y atendiendo a los distintos frentes que tiene abiertos: planes de autonomía, proyectos de innovación, planes de convivencia, proyectos e iniciativas de diversa índole, intercambios... En este contexto de notable complejidad, antes de comenzar se debe delimitar la dirección a seguir y las estaciones de trayecto; se trata de fijar el rumbo antes de comenzar a navegar (si bien, en el decurso de la travesía, puede ser que las inclemencias meteorológicas o otros factores adversos aconsejen introducir variaciones).

A la hora de formular algunas pautas que puedan ser de ayuda a los responsables de organizar el proceso de incorporación de las CB en el proyecto educativo de cada centro señalamos un principio general, establecemos cuatro grandes fases, consideramos el papel que debe tener la formación y, finalmente, en forma de reflexión final, planteamos qué aprenderemos a medida que vayamos avanzando.

A. Principio general: cada escuela es un mundo.

Pueden (y, seguramente, deben hacerlo) establecer algunas pautas generales con la intención de ayudar a los centros en estos procesos. Ahora bien, es imposible que respondan a las características y las singularidades de cada centro. Cuando el trabajo te da la oportunidad de conocer (con un notable grado de transparencia y profundización) un número considerable de centros, uno se da cuenta plenamente de que la expresión que encabeza el epígrafe es una verdad como un templo. Bajo estructuras formales y normativas uniformadoras se esconden realidades diferentes: mundos mentales, imaginarios colectivos, cultura profesional, conciencia claustal, nivel de vertebración comunitaria, criterios docentes y organizativos, equilibrios de poder... En definitiva, hay vidas diferentes.

Si esto es así, parece evidente que el elemento clave a tener en cuenta en la delimitación de los procesos a seguir tiene que ser la adecuación a la situación en la que se encuentra cada centro. Por ejemplo, en una ZER formada por tres escuelas, con plantillas y equipos directivos estables y, en términos generales, con una buena entendida, es posible que empiecen mañana mismo. En otra ZER de características similares, donde hace tiempo que se arrastra un conflicto organizativo de notables dimensiones, con desavenencias continuadas entre familias y docentes y, también, entre las diversas escuelas, probablemente hay otros aspectos a resolver (o, si no, a apaciguar) que son prioritarios.

A continuación señalaremos cuatro fases que *pueden* seguirse. Ponemos énfasis en el verbo *poder*: se trata únicamente de una posibilidad que hemos procurado que fuera suficientemente genérica para que se adaptara a distintas realidades. En la puesta en práctica, tenemos en cuenta criterios de oportunidad o de realismo, cada centro tendrá que agotarla, transformarla o concretarla.

B. Fases en el proceso de incorporación de las CB en el currículo en acción.

En el proceso de incorporación de las CB a la práctica educativa parece posible establecer cuatro grandes fases que no necesariamente tienen que ser secuenciales dado que presenten múltiples interrelaciones.

B.1. Difusión-Fundamentación. En un primer momento se deben llevar a cabo acciones de descubierta y familiarización con la concepción de la educación orientada al desarrollo de competencias, tanto desde una perspectiva teórica (rasgos distintivos, fundamentos,...) como aplicada (comentario y análisis de los decretos de currículo poniendo atención a los papeles que tienen las competencias). Algunas de las cuestiones a tener en cuenta son: ¿qué y cuales son las CB?, ¿qué supone la incorporación de las CB?, cómo se integran en las distintas áreas o materias?, ¿cómo se contribuye a su adquisición desde una organización basada en la especialización docente?, ¿se puede garantizar su logro al fin de la escolarización obligatoria?, ¿cómo?, ¿en qué grado?⁷

Se trata de una fase extraordinariamente importante en la cual conviene que aparezcan las desazones, las inseguridades o las discrepancias de los profesionales dado que, en definitiva, serán quién tendrán que llevarla a la práctica. En este punto, resulta fundamental que los responsables de las acciones de difusión-fundamentación acepten y respeten la diversidad de actitudes del profesorado ante el modelo competencial. No se trata de defenderlo a ultranza sino de aceptar y reconocer los puntos débiles pero, también, de señalar las aportaciones y los puntos fuertes, sobre todo en algo que hace referencia al trabajo en el aula y a la contribución a obtener una visión integral del progreso de los alumnos.

B.2. Análisis de las CB en relación al alumnado. El trabajo de fundamentación teórica es necesario pero comporta el riesgo de convertirse en una mera especulación. Para que esto no suceda se debe tener presente la realidad del alumnado al cual se atiende. Por un lado, se trata de conocer las peculiaridades del contexto familiar, social y, también, escolar de los alumnos para de identificar las carencias formativas (en este punto habrá que ver qué contribución harán las evaluaciones diagnósticas) pero, también, qué oportunidades nos ofrecen, qué intereses tienen, qué les estimula, etc. Por otro lado, se trata de plantearse de qué manera y en qué grado el equipo docente contribuye, cada uno desde su perspectiva de intervención, en el aprendizaje y el progreso de un alumno o de un grupo. Hacer *aterrizar* el discurso competencial en la realidad cotidiana (personalizada en alumnos y en grupos) contribuye a dar realismo y sentido al trabajo.

En este punto conviene tener presente que las CB señalan un conjunto de aprendizajes fundamentales que es conveniente que adquieran todos los alumnos. En algunos casos, esto lleva a centrar la atención en los que se encuentran en situaciones extremas (exclusión social, pobreza, rechazo escolar, necesidades educativas especiales...) intentan compensar sus carencias. Se trata de una actitud comprensible, derivada de la aplicación de un principio de equidad que, asimismo, presenta riesgos. Las CB son para todos: todos y todas podemos progresar. No se tiene que identificar con la ayuda específica a los que presentan carencias de distinto tipo. Más adelante (C.f. 8.4.) retomaremos esta cuestión.

⁷ Una mayor concreción de las cuestiones a tener en cuenta en este debate pedagógico y, también, una recopilación de los aspectos a considerar para dar respuesta se encuentra en

Direcció General d'Educació Bàsica i Batxillerat (2009): "Del currículum a les programacions. Una oportunitat per a la reflexió pedagògica a l'educació bàsica" març 2009.

<http://www.xtec.cat/edubib>

B.3. Incorporación de las CB en el currículo de centro. La descripción detallada de los elementos a tener en cuenta para el despliegue del currículo a nivel de centro y a nivel de aula es el documento “Del currículo a las programaciones”; también se han dedicado los epígrafes 4 y 5 (Pág. 7 a 11) de este mismo documento. Ahora se trata de poner atención en el proceso, en la forma de hacerlo.

Es posible que durante las fases anteriores (difusión-fundamentación y análisis), de una manera espontánea, hayan surgido propuestas de tipo: “Esto lo tendríamos que hacer de esta manera”, “Podemos usar los modelos que ha utilizado la escuela X” que, además, al ser formulados, pueden haber contado con un asentimiento generalizado por parte del claustro. Ahora bien, esto no significa, necesariamente, que se tenga que hacer de esta manera. Una cosa es manifestar una opinión o hacer una aportación en el marco de una reunión colectiva y otra muy distinta es adoptarla como un procedimiento de trabajo que tiene que implicar a todo el claustro docente. Se trata de un trabajo complejo, en el cual tienen que intervenir muchas personas, y, por tanto, tiene que ser planificada con realismo y con cuidado.

La planificación tiene que determinar el trabajo que hay que hacer, los encargados de hacerlo (áreas, ciclos, comisiones, etc.), la asunción de responsabilidades en el sí de cada una de las unidades (coordinadores, jefes de seminario, etc.), el procedimiento de trabajo, la elaboración de materiales auxiliares (plantillas, protocolos,...) para agilizar y unificar el trabajo, la temporalidad prevista, etc. Por otro lado, por mucho que haya estado planificado con detenimiento, es probable que en el decurso del proceso surjan dificultades, discrepancias o imprevistos. En este punto, la intervención de los directivos resulta clave para superar el problema, para ubicar la dificultad en el sí del proceso global, para redimensionar... Las soluciones pueden ser diversas: quizá se deberá replanificar; quizá se deberá reorientar el trabajo; quizá se tendrá que revisar el procedimiento que se siga, quizá se deberán unificar planteamientos o terminologías... En cualquier caso, se debe velar para qué el proceso avance hacia la toma de decisiones: quizá se necesitará tiempo; quizá se llegará por otro camino,... pero se tiene que llegar.

Se trata de la fase que en los momentos actuales concita mayor interés y, a la vez, preocupación en los centros. Una cuestión clave reside en la delimitación de la modalidad de trabajo más adecuada (por áreas, por ciclos, con la creación de una comisión específica, en claustro...) y las responsabilidades que cada uno debe asumir. Se trata de combinar, teniendo en cuenta las singularidades y las posibilidades de cada contexto, criterios de representatividad, de operatividad y de eficacia.

La toma de decisiones es el hito culminante de esta parte. Se tiene que preparar adecuadamente (difundiendo la información de manera generosa y transparente, facilitando la lectura y el análisis de los documentos, anticipando los puntos que serán objeto de debate) y se le tiene que dar la relevancia que se merece. De todas formas, se trata de las decisiones más importantes que toma la escuela: el sentido y la concreción de la función educativa que lleva a cabo. Se tiene que procurar que no sea un simple trámite; es preferible que se expresen, de una manera pública y razonada, las inseguridades o las discrepancias con una aprobación burocrática. De todas formas, los que tienen que hacer realidad el “trabajo competencial” en el aula son los maestros y, por tanto, es fundamental que se sientan partícipes en la decisión tomada.

B.4. Transformación de la práctica educativa

La última fase en el proceso de incorporación de las CB en la escuela tiene en cuenta la práctica de aula. La planificación (tanto a nivel de centro como a nivel de aula) tiene que contribuir a introducir cambios en el trabajo educativo: en el planteamiento y el desarrollo de las actividades de enseñanza aprendizaje; en los hábitos de trabajo; en el agrupamiento de los alumnos; en los criterios de evaluación, etc. Para que todo esto se convierta en una realidad hace falta que el docente lo perciba como algo útil, que vean el

sentido y, finalmente, que no tengan miedo a experimentar, a introducir cambios en su comportamiento en el aula.

Por ejemplo, el profesor de secundaria continuará trabajando la velocidad, la aceleración, etc. Para hacerlo, procurará desvelar y sistematizar lo que los alumnos ya saben; favorecerá la adquisición de conocimientos con explicaciones, el uso de libros de texto, recursos audiovisuales, etc. y, finalmente planteará algunas situaciones problema dirigidas a aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones prácticas de la vida cotidiana: la velocidad de un coche, el galope de un caballo, el servicio de Rafa Nadal... Ahora bien, para que el estudiante sea competente a la hora de determinar la velocidad con la que va a la escuela o la que nada en la piscina tiene que integrar un conjunto de conocimientos, de procedimientos y de actitudes que le posibiliten la realización exitosa de la tarea realizada: se debe plantear la necesidad de medir la distancia del itinerario que separa el domicilio de la escuela, que indaga de qué manera y con qué instrumentos lo puede medir, que se plantee de qué manera puede obtenerlos, que sepa pedirlos, que tenga los conocimientos y las destrezas necesarias para utilizarlos.

Cuando el profesor toma conciencia del proceso mental que ha seguido cada alumno, de las dificultades que ha tenido que afrontar, de los puntos en los cuales se ha atascado... se da cuenta de la necesidad de fomentar otras competencias (autonomía e iniciativa personal, habilidades sociales para pedir ayuda,...) de reforzar determinados conocimientos o de transferir procesos mentales que, probablemente, se hayan trabajado en otros ámbitos. En definitiva, el docente tiene que ser consiente que, mientras hace esta actividad, está contribuyendo al desarrollo de otras CB. Y, además, que lo hace de una forma consciente, sistemática. La dificultad principal reside en atender alumnos extremadamente diversos; solo hace falta hacer una radiografía del aula: hay quien lo sabe antes de empezar, hay quien no sabe representar el itinerario de casa a la escuela; hay quien no comprende qué sentido tiene lo que está haciendo; hay quien no sabe plantearse maneras distintas de medirlo; hay quien no quiere hacer nada,... Y todo esto se debe meter en una o diversas sesiones de 55 minutos, dispersos, tanto por el docente como por los alumnos, en medio del horario escolar. Ésta es una dificultad real ante la cual a) no hay respuestas mágicas y b) se debe reconocer que el docente tiene limitaciones para dar respuesta. En cualquier caso, sea cual sea el nivel de diversidad que se puede atender en el aula, para que haya progreso competencial de los alumnos es necesario que el docente ponga atención en el proceso de aprendizaje de los alumnos y, a la vez, reflexione sobre la propia acción.

C. Formación para la incorporación de las CB

Las reformas curriculares son lentas; extremadamente lentas. Implican la introducción de cambios en los factores mentales (concepciones, creencias...) de los docentes; la introducción de nuevos hábitos y maneras de hacer y, al final, un cambio de actitud en relación al trabajo. En esta tesitura, los diversos actores del sistema (administración educativa, centros de profesores, equipos directivos, docentes,...) recorren a la formación; unos, la piden; otros, la proponen y otros, la gestionan. Es como si fuera la panacea que todo lo cura. Pero no hay suficiente con apelar de una forma genérica; conviene plantearse qué tipo de formación se necesita, qué objetivos la orientan, qué contenidos se deben tratar, qué modalidad formativa es la más adecuada, qué perfil de formador/a es más conveniente...

Es posible caracterizar diversos formatos de actividades formativas, presididos por objetivos diversos, adecuados a las necesidades/expectativas de los destinatarios, en función de las diversas fases del proceso que acabamos de señalar. Así, podríamos distinguir:

- a) Formación orientada al descubrimiento de los fundamentos del currículo basado en el desarrollo de competencias.
- b) Formación orientada a la exploración y al análisis de los referentes (LOE y Decretos) que regulen el currículo, todo centrando la atención en el papel que tienen las competencias.
- c) Formación orientada a facilitar el proceso de despliegue del currículo a nivel de centro, tanto por lo que hace referencia al proceso organizativo, como al procedimiento de trabajo, como a los resultados esperados
- d) Formación orientada al diseño y a la ejecución de actividades de enseñanza-aprendizaje que favorecen el desarrollo de competencias. Pueden responder a diversos criterios de especialización: nivel educativo, área/materia o competencia.
- e) Formación orientada al intercambio y al análisis crítico, por parte de los equipos docentes, de experiencias y dilemas derivados de la propia intervención en el aula que permita identificar los avances y, también, aprender de los errores o plantearse nuevas posibilidades.
- f) Formación orientada a identificar los resultados de la experimentación, a compartirlos, a considerarlos mediante la adopción de acuerdos de centro y a recogerlos por escrito en el proyecto educativo y a las programaciones.

En síntesis, no hay suficiente con pedir u ofrecer formación. Se tiene que avanzar en la concreción de las distintas modalidades, en la elaboración de diseños formativos, en la delimitación de los contenidos, en la formación de los formadores, en la elaboración de materiales auxiliares,... Se trata de un reto compartido en el que tienen que intervenir los servicios de formación, los destinatarios y los formadores.

D. Reflexión final: learning by doing

En los párrafos precedentes se ha establecido un proceso lógico en el cual se han delimitado algunas fases en base a las cuales se han señalado diversas modalidades formativas. Sin embargo, es posible plantearse y seguir otros procesos que presentaran parecidos o disparidades en relación a nuestra propuesta. Sea como sea, se debe tener presente que se trata de propuestas elaboradas desde una perspectiva teórica, es decir, con faltade un contraste práctico.

Tenemos que reconocer que no se dispone de precedentes (ni tan siquiera a nivel experimental) y, por tanto, la concreción del proceso de despliegue y los aprendizajes que se desprendan avanzarán en paralelo, con influencias mutuas. No hay duda que en los próximos años los resultados que se deriven de la práctica de las competencias en las escuelas e institutos contribuirán a comprenderlas mejor, a ubicarlas adecuadamente en el currículo y a comprobar su incidencia en el progreso del alumnado. Se trata de aprender a medir qué hacemos, en un diálogo constante.

En este proceso de construcción de conocimiento práctico tenemos que aprovechar las enseñanzas que se deriven de los errores del pasado para no caer de nuevo. Se trata de evitar...

******que las competencias básicas y los nuevos currículos sean presentados como la aportación definitiva que solucionará buena parte de los problemas del sistema educativo.

******la superficialidad y la simplicidad en la presentación del modelo competencial. Si no se profundiza en la comprensión de sus fundamentos (aceptando las aportaciones y, también las dificultades y retos difícilmente encajarán).

****invertir esfuerzos e ilusiones en la elaboración de grandes documentos institucionales que han demostrado tener una escasa incidencia en la mejora. Se debe llegar a unos acuerdos básicos a nivel de centro pero no se debe entender como la meta sino como el punto de partida.**

****poner atención únicamente en las competencias. El currículo se compone de un conjunto de elementos interrelacionados. Las competencias otorgan un sentido global pero no excluyen ni relegan a un segundo lugar a los otros.**

El avance del enfoque competencial se producirá simultáneamente a su despliegue en los centros. Para aprovechar las ventajas que pueden derivarse de esta coyuntura se deberían establecer líneas de continuidad y la cooperación entre los responsables de los desarrollos teóricos y los encargados de la puesta a la práctica en los distintos ámbitos educativos. Se trata de aceptar que aprenderemos mientras seguimos avanzando.

7.- Algunos aspectos colaterales

Tanto en el documento inicial como en las sesiones de trabajo de la Xarxa CB han aparecido algunas ideas que, aún y ser tangenciales en relación con el objetivo central de este texto, reflejan interrogantes o reflexiones relevantes. Hemos hecho una recopilación y las exponemos en un formato breve:

7.1. Entre la funcionalidad y la transmisión cultural

Desde el enfoque competencial se pone énfasis en la aplicabilidad y la funcionalidad del aprendizaje. Se trata de favorecer que el alumno sepa para qué le servirá lo que aprende para desvelar su interés, estimularlo a esforzarse, a mantener la concertación para alcanzar el resultado final: aplicar los conocimientos o procedimientos aprendidos en el entorno inmediato, tanto en el ámbito familiar, como social, como escolar.

Estos o similares argumentos, unidos a la crítica del aprendizaje memorístico y descontextualizado, parecen irrefutables. La Historia de la Pedagogía rebosa de experiencias de diversa índole basadas en planteamientos similares: la Escuela Nueva, Montessori, Freinet,.. Ahora bien, en la escuela pública actual estos planteamientos no pueden ser llevados a la práctica de una manera maximalista. Hay distintos argumentos a considerar:

a) Llegar a la aplicación exige un recorrido previo. La aplicación de un saber o un conjunto de conocimientos a una situación concreta solo es un momento del proceso de aprendizaje. Un momento clave, si se quiere, dado que culmina y da sentido a todo, pero no solo un momento. Para llegar hace falta pasar por algunas etapas previas (descubierta, adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades, integración de procesos mentales,...) que tienen que ser previstos con antelación. Cuando se produzcan vacíos, carencias o descoordinación entre los distintos componentes que se tienen que activar para la resolución de una situación-problema no se obtiene el resultado esperado. Entonces, poner énfasis en la aplicabilidad solo produce frustración.

b) La funcionalidad no es ni tiene que ser el único criterio a tener en cuenta en el establecimiento de objetivos ni en la selección de los contenidos. Hay saberes que tienen valor en sí mismos; porque son importantes para la vida en sociedad, porque ayudan al alumno a conformar su pensamiento y su identidad personal y colectiva... los cuales no se caracterizan por su utilidad para resolver problemas cotidianos. Detrás del trabajo de la leyenda de Sant Jordi o el ensayo de un baile pueden esconderse distintos objetivos educativos (y, por tanto, pueden contribuir al desarrollo de diversas competencias) pero también es posible que respondan primordialmente a una selección de los contenidos

que se consideren culturalmente pertinentes. Y podemos plantearnos argumentos parecidos con múltiples aspectos relacionados con la historia, la geografía, la filosofía, la psicología...

En definitiva, reconocer la necesidad de poner énfasis en la funcionalidad de los aprendizajes escolares no implica que todo tenga que ser “aplicable” y “funcional”. Querer argumentar a ultranza la funcionalidad de todo lo que se aprende puede llevar a invocar razonamientos ridículos.

7.2. La evaluación de las competencias.

Uno de los fundamentos básicos del modelo competencial reside en la posibilidad de identificar y evaluar las competencias. Si tenemos en cuenta que el comportamiento competente supone la movilización y la integración de distintos componentes (conocimientos, destrezas, actitudes,...) ante situaciones-problema que sean relevantes, para evaluar el grado de logro se debe observar e interpretar el comportamiento de los estudiantes ante estas situaciones. Esto puede hacerse en algunas ocasiones pero es difícilmente generalizable en el contexto escolar, con un montón de alumnos y profesores que interaccionan.

En la escuela, lo que los docentes evalúan no son competencias sino situaciones didácticas. Es posible evaluar el grado de adquisición de algunos componentes específicos de una competencia (conocimientos, procedimientos) y, en el mejor de los casos, es posible plantear actividades que respondan a un filosofía competencial, es decir, que impliquen la integración de diversos recursos para su ejecución. Para que esto sea posible hace falta haber establecido criterios de evaluación que incluyen indicadores de nivel de avance en la adquisición de cada competencia. Solo de esta manera será posible emitir informaciones de progreso.

El establecimiento de indicadores de nivel de progreso constituyen el principal reto del modelo competencial. No hay suficiente con caracterizar las CB como “lo que un/a joven tiene que desarrollar al fin de la escolarización obligatoria”; se tiene que concretar en qué aspectos nos fijamos y cómo se avanza en cada uno de ellos, la cual cosa resulta especialmente difícil en el caso de las competencias metadisciplinarias: aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal.

7.3. Incidencia de la evaluación diagnóstica

El título VI de la LOE se destina a la evaluación. Entre otras funciones se le asigna la de ofrecer información sobre el cumplimiento de los compromisos concretos en relación a las demandas de la sociedad española y las metas fijadas en el contexto europeo. Con esta intención establece que al fin del segundo ciclo de la Educación Primaria (cuarto curso) y en el segundo curso de la educación secundaria todos los centros realizaran una evaluación de diagnóstico de las competencias logradas por sus alumnos. Será realizada por las administraciones educativas y tendrá un carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. También advierte que los resultados en ningún caso podrán ser utilizados para establecer clasificaciones o *ranking* entre centros. Este precepto legal en Catalunya ha sido complementado con la prueba de evaluación externa al alumnado de sexto curso de educación primaria que se realizará al fin del curso 2008-09, lo cual se basa en las competencias lingüísticas (comprensión lectora y expresión escrita) y matemáticas que debe haber logrado en acabar esta etapa educativa.

Las intenciones son plausibles. Ahora bien, si se tienen en cuenta los resultados de experiencias anteriores, son múltiples los interrogantes y las inquietudes que surgen: ¿por qué se opta por evaluaciones diagnósticas en 4º y 6º de Primaria y en 2º de Secundaria cuando la ley establece que las CB deben ser logradas al fin de la

escolarización obligatoria?, ¿es posible desarrollar una prueba estándar que mesure competencias?, ¿hay riesgo que los contenidos de la prueba condicionen el currículum escolar?, ¿qué incidencia tendrán los resultados en las dinámicas internas de los centros?, ¿orientarán su actuación hacia la superación de las pruebas, tal y como sucede con la selectividad?, ¿en qué grado se tendría que potenciar la intervención de los centros y de los profesores en la administración y la corrección de las pruebas?, ¿restaría fiabilidad?, ¿incentivaría la asunción de mayores responsabilidades?, ¿es sostenible, económicamente y logísticamente, la realización de una prueba anual por todos los centros? etc.

7.4. CB y diversidad del alumnado

Resulta habitual asociar las competencias básicas al principio de equidad; se pone énfasis en la idea que constituyen aprendizajes fundamentales que debemos adquirir todos y, de manera prioritaria, los alumnos que se encuentran en situación de vulnerabilidad social, para así compensar las carencias (afectivas, familiares, sociales, etc.) que dificultan en su progreso escolar.

Es evidente que existen notables diferencias entre el alumnado. Siempre han estado y las dinámicas sociales vividas durante los últimos años (pobreza, marginación, inmigración, minorías étnicas,...) las han incrementado. La escuela tiene que procurar compensarlas a la vez que deben prestar atención específica a los alumnos que, sin encontrarse en situaciones tan extremas presentan dificultades de aprendizaje de diversa índole (el que “van haciendo”, los que “no siguen”, los que “les cuesta”) y también aquellos que demandan un mayor ritmo de aprendizaje (y, cuando no lo obtienen, se aburren en el aula, se acaban acomodando o adoptan actitudes disruptivas para llamar la atención). Tan solo hay que pedir a un docente que haga una radiografía de su aula para darnos cuenta que todos los alumnos necesitan y tienen derecho a una educación adecuada a sus peculiaridades.

Los centros educativos deben hacer el uso que crean más conveniente de los recursos humanos y materiales de los que disponen para atender a sus alumnos; para atenderlos a todos, en función de las necesidades y las posibilidades de cada uno. Es el eterno dilema de la atención a la diversidad. Las competencias básicas son para todo el mundo: los resultados de los informes internacionales y los niveles de conocimientos básicos de los estudiantes que llegan a la universidad así lo ponen de manifiesto.

Otra cuestión⁸ (aunque estrechamente interconectada) reside a dilucidar si la escuela puede hacer frente a las múltiples y diversas demandas que le llegan, por mucho que estén socialmente justificadas. Hasta ahora, la respuesta siempre ha sido positiva y, para hacer frente a las nuevas funciones asignadas, se la dota de más recursos humanos; en los últimos tiempos el crecimiento ha sido notable. Ahora bien, cuando el elevado número de profesionales que trabaja en los centros y la complejidad que genera su gestión y coordinación se convierten en factores que tienen incidencia negativa en los resultados, quizá ha llegado el momento de reconocer que deben establecerse límites razonables a las funciones que puede asumir la escuela. Se trata de aplicar un principio de sostenibilidad. Esta será, sin duda, una cuestión que dará mucho que hablar en los años venideros.

7.5. Trabajo en equipo del profesorado y complejidad organizativa

⁸ Lo hemos tratado con mayor detenimiento en:

Teixido, J. (2008): La escuela respira calma. Consejo Escolar de Cataluña “El centro educativo: compromiso e innovación.”, Ed. Servicio de Comunicación, Difusión y Publicaciones del Departament d'Educació. Barcelona. Dip. Leg. B-50.094-2008.
<http://www.joanteixido.org/esp/respiracalma.php>

El enfoque competencial constituye un primer paso para romper la compartimentalización del currículum en áreas o materias. El docente deja de ser el responsable único de su materia para compartir con el resto de compañeros la responsabilidad que los alumnos aprendan contenidos (fundamentalmente procedimentales y actitudinales) que son comunes a diversas áreas y, sobretodo, que los apliquen a situaciones de la vida cotidiana.

Las consecuencias prácticas de este planteamiento son múltiples, tanto en aspectos materiales (hace falta tiempo y, también, método de trabajo, para ponerse de acuerdo), como en aspectos profesionales (trabajar por proyectos, docencia compartida, delimitación de tareas...), como en aspectos actitudinales: predisposición, límites y condiciones para el trabajo en equipo del profesorado⁹. A modo de ejemplo, la mayor parte de las experiencias recogidas a la investigación “¿Desdoblar? ¿O dos maestros en el aula?” ponen de manifiesto que la cointervención favorece la construcción de criterios profesionales compartidos y, en última instancia, la cohesión claustral. Sin embargo, también se advierte que son múltiples los problemas que se deben superar para llevarle a la práctica, tanto a nivel organizativo: soporte institucional, incentivar el cambio, formación de parejas docentes, prudencia,...; como a nivel personal: superación del pudor inicial, delimitación de roles, actitud positiva, etc.¹⁰

La necesidad de incrementar el trabajo en equipo entre el profesorado para avanzar en el desarrollo de un currículum por competencias no admite dudas. Ahora bien, también se deben reconocer que genera complejidad: hay que ponerse de acuerdo en más aspectos entorno a los cuales existen visiones diferentes, se debe compartir la forma de hacer las cosas, establecer criterios de evaluación compartidos,... y todo esto requiere tiempo para hablarlo, delimitación de responsabilidades para desarrollarlo, coordinación para ejecutarlo y control del trabajo realizados y de los resultados. En términos físicos, requiere un montón de horas de discusión y de toma de decisiones; para compartir y contrarrestar criterios de intervención y, también de gestión: anotaciones, elaboración de materiales, comunicaciones,... En síntesis, genera complejidad. Y la complejidad, cómo decíamos en el punto anterior, incide negativamente en los resultados.

Deberá buscarse la armonía entre los ambos principios: de una lado, aumentar el trabajo en equipo y, del otro, mantener la complejidad en unos niveles razonables.

8.6. De las CB a las competencias docentes

Tal como se ha sostenido en el apartado quinto, el avance en las competencias básicas implica introducir algunos cambios en el trabajo de los docentes. Se continuaran trabajando los mismos contenidos pero de una manera diferente, teniendo en cuenta su contribución al desarrollo de las competencias y procurando la integración de los conocimientos adquiridos des de perspectivas diferentes. Ello implica el desarrollo de nuevas competencias profesionales.

No se trata de hacer un inventario de cuáles son las competencias docentes (aspecto al cual se ha dedicado suficiente atención: Perrenoud, 2004, Cano 2005 y Avila,

⁹ Teixidó, J. (2008): “Treball en equip a l'escola”
http://www.joanteixido.org/doc/treball equip/treball equip_escola.pdf

¹⁰ Teixidó, J. i GROG (2009): “Desdoblar? o dos a l'aula? Versió provisional incabada
http://www.joanteixido.org/cat/dos_aula.php

2007)¹¹ sino de observar la actuación de los docentes en situaciones de interacción en el aula para analizar de qué manera movilizan e integran recursos y informaciones de diversa índole y las transforman en guías para la acción ante los imprevistos y los dilemas profesionales. La mejora profesional debe partir del análisis de la planificación y la puesta en práctica de unidades didácticas surgidas de la realidad cotidiana de los docentes, de la comprensión de los aspectos que tienen en cuenta en la toma de decisiones profesionales, de los factores a considerar en la puesta en práctica y la manera como todo ello incide en su progreso profesional.

Veámoslos con un ejemplo. Una de las situaciones en el aula que más inquieta a los docentes (y que incide de una manera más significativa en su autoimagen profesional) residen en el desarrollo de competencias de control del aula y, en casos extremos, de afrontamiento de situaciones de hostilidad. Se trata de intervenir ante una gran variedad de situaciones que van desde una broma pesada a un comentario irónico hasta aspectos cognitivos (creencias, valores, ideas previas...); aspectos emocionales (sentimientos, miedos,...) y, también, poseer un conjunto de registros de comportamiento (habilidades, esquemas de actuación,...) que permitan ponerlos en práctica en el momento oportuno, de una manera imprevista, en función de la interpretación que se asigne a la situación.

No es sencillo... pero se pueden mejorar la competencia para el afrontamiento exitoso de estas situaciones. Los resultados de las experiencias formativas llevadas a cabo lo ponen de manifiesto¹². Se trata de reconocer que constituye de una competencia profesional inherente a la profesión docente y que, sea cual sea la situación de partida, es posible la mejora. Para qué se produzca es necesaria la voluntad (implicación, esfuerzo,...) del docente. Ese progreso no es posible en el vacío; hay que partir de la persona, de la motivación para aprender.

Al hacer público este planteamiento, tal vez no sea visto con buenos ojos por una parte significativa del profesorado que se sentirá imperito a introducir cambios en su estilo y en sus hábitos profesionales. Ahora bien, el hecho que entre una parte del colectivo docente, de una manera comprensible y legítima, se observen niveles de receptividad bajos ante este planteamiento no significa que, desde una perspectiva de respeto y de comprensión por las circunstancias de cada uno, no deba plantearse. El desarrollo de competencias profesionales que parte de problemas prácticos vividos por los profesores es posible; conseguir la complicidad del docente en su propio desarrollo profesional y, también, disponer de ejemplos y herramientas para pasar a la práctica. Es uno de los objetivos de futuro de la Xarxa CB.

Mirando el futuro

Hemos destinado más de treinta páginas (contando este documento y los anteriores) a hablar de las CB. Partíamos de la base que los aspectos conceptuales (¿qué

¹¹ Perrenoud, Ph. (2004): Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje. Graó, Barcelona

Cano, E. (2005) Com millorar les competències dels docents : guia per a l'autoavaluació i el desenvolupament de les competències del professorat. Barcelona : Graó

Avila, R.M. (2007): Las Competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización. Bilbao. Asociación universitaria de Profesores de Didáctica de la Ciencias Sociales

¹² J. Teixidó (2008): "Afrontament de situacions de conflicte professor-alumne a l'aula", a Escola d'Estiu de la Terres de l'Ebre, Móra d'Ebre, a <http://www.joanteixido.org/cat/hostilitat.php>

son? ¿Cuáles son?...) ya eran suficientemente desarrollados y que, en cambio, debían afrontarse algunas cuestiones inherentes a la puesta en práctica. Se trataba de y establecer una fundamentación comuna para el futuro trabajo de desarrollo de las competencias a partir de aportaciones realizadas desde distintas áreas curriculares.

Una vez cumplido el reto propuesto, se trata de conocer con más profundidad cada una de las competencias básicas (la idea global, la perspectiva desde la cual han sido formulada, las dimensiones que engloba...) para, aprovechando la expertía profesional de los miembros de la Xarxa CB, efectuar propuestas que permitan avanzar en su logro y, a su vez, establecer relaciones y vínculos con el resto de competencias.

El plan de trabajo por el curso 2009-2010 es centrarnos en la competencia de “aprender a aprender” y ver como se puede contribuir a su logro desde las diversas disciplinas. Se trata de un trabajo que puede ayudar a ver la materia con otros ojos, no como un fin en si misma sino como una parte de un proyecto colectivo. Trabajarlo a partir de secuencias didácticas extraídas del día a día de las escuelas e institutos, puede servir de guía a otros docentes que muestren interés por seguir caminos similares.

Mont-ras-Barcelona, abril de 2009.

¹ La Xarxa de Competències Bàsiques 2008-09 és coordinada per Helena González. En formen part Albalat Marquès, Concepció; Almazán Cano, Angels; Aroztegui Trenchs, Hermínia; Baches Delpueyo, M. Reyes; Balaguer Milán, Isabel; Barceló Sitjes, Joan Manuel; Bel Pino, Montserrat; Berrio Moran, Albert; Brull Casadó, Olga; Buson Torroja, Xavier; Camps Sánchez, Antoni; Cañada Ylla, Pilar; Cantos del Viejo, M. Eugènia; Capell Palau, Ramona; Carazo Garcia, M Felisa; Carlos Arasa, José; Carné Valls, Montserrat; Casabayó Martí, Montse; Castillo Cervelló, Rosa; Cerqueda Parcerisa, Dolors; Cobo Civantos, Desirée; Colina Céspedes, Carme; Colomé Sanchez, Montserrat; Costa Jiménez, Mercè; Cots Miquel, Berta; de Higes Argüés, Pilar; Felip Mir, Jaume; Fernández Arbonés, Alicia; Fernández Berges, Dolors; Francisco, Laura; Gallego Ferrer, Maria; Gavarrell Artés, Dagmar; Gil Torner, M. Carme; Gòdia Ribes, Carme; González Vega, Victor Manuel; Güell Ivern, Maria; Jove Font, Mercè; López Bosque, Pilar; López Parada, M Dolors; Masdeu Turon, Teresa; Matheu Mas, Marina; Mayós Servet, Francesc; Mellado Almansa, Antoni; Miró Castillo, Carme; Nadal Mestres, Rosa M; Olivé Masolet, Marisol; Palau Nin, Helena; Peralta Mancho, Luisa; Pérez, Carmina; Plou Campo, Angel; Pratdesaba López, Núria; Puerto Pérez, Carme; Reñé, Cristina; Roig Orriols, Maite; Roure Niubó, Montse; Rovira Vallvé, Albert; Sánchez Sanjuan, M. Carme; Sánchez Sanjuan, M. Cruz; Sans Vizcarro, Lorenzo; Serra García-Fraile, Lluïsa; Tomàs Torres, Ismael; Verge Barberà, Fina; Vizcarro Gianni, Teresa