

ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS COMO NÚCLEO CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA ESPAÑOLA

Analysis of the key competencies as core curriculum of the compulsory education in Spain

ALEJANDRO TIANA FERRER
Facultad de Educación, UNED

La inclusión de las competencias básicas en el currículo de la educación obligatoria española fue una importante novedad que llevó a cabo la Ley Orgánica de Educación (LOE), promulgada en 2006. El término venía utilizándose en el vocabulario relativo a la formación profesional desde bastante tiempo antes, pero en la última década se produjo un desplazamiento progresivo hacia el lenguaje de la educación general. En ello tuvo mucho que ver la preocupación demostrada por las organizaciones internacionales en lo que respecta a la evaluación de los logros académicos de los estudiantes. La Unión Europea hizo suyos esos planteamientos y recomendó en 2006 a todos los Estados miembros la incorporación de las competencias básicas en el currículo de la educación básica. Tras haber incorporado el concepto en la LOE, las normas que regulan las denominadas *enseñanzas mínimas* establecieron y definieron tales competencias básicas, que pasaron así a constituir el verdadero núcleo curricular de la educación básica. Las ocho competencias básicas definidas fueron puestas en relación con los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación de cada una de las áreas y materias del currículo, subrayando el carácter integrador que su desarrollo debe tener. El desarrollo de las competencias básicas establecidas por parte de los estudiantes implica una revisión de otros aspectos del currículo. Entre ellos destacan especialmente dos: la metodología de enseñanza y aprendizaje y la evaluación de los estudiantes. Además, supone prestar una atención especial a los aprendizajes no formales y al influjo de la organización y el ambiente escolar.

Palabras clave: *Competencias básicas, Currículo escolar, Enseñanzas mínimas, Núcleo curricular común.*

La inclusión de las competencias básicas como elemento del currículo en la Ley Orgánica de Educación

La Ley Orgánica de Educación (LOE), promulgada en mayo de 2006, incorporó un cambio

relevante en la definición legal del currículo, consistente en la inclusión de las competencias básicas como uno de sus componentes fundamentales. Dicha decisión ha tenido un impacto indudable, cuyo análisis resulta oportuno y sugerente, como pone de manifiesto

la decisión de publicar este número monográfico.

No cabe duda de que la inclusión del término *competencias básicas* representó una novedad en el lenguaje normativo de la educación española, si bien no puede olvidarse que tuvo antecedentes. En efecto, el uso del término *competencia* ya era habitual en el ámbito de la formación profesional, al menos desde que comenzó su proceso de reforma en España a finales de la década de los ochenta. El diseño del nuevo sistema de formación profesional hizo hincapié en el papel que debían desempeñar las competencias profesionales, lo que contribuyó a difundir el término.

No obstante, la expresión no quedó encerrada en el círculo de los especialistas, sino que se trasladó al lenguaje jurídico. Así, la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional de 2002 definía la competencia profesional como «el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo», mientras que la cualificación profesional era definida como «el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral» (artículo 7.3). La inclusión de estos conceptos en la ley es una muestra clara de la aceptación de que gozaban ya por entonces.

La novedad consistiría más bien en la traslación de ese término desde el lenguaje específico de la formación profesional al más amplio de la educación general. Pero no se debe olvidar que ese proceso comenzó hace más de una década. Su historia tiene que ver en buena medida con los cambios que se produjeron por entonces en el ámbito de la evaluación internacional del rendimiento académico y las consecuencias que llevaron aparejados.

En efecto, la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes, cuyo primer desarrollo

fue impulsado por la *Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* a partir de su creación en 1958 (Tiana, 2001), experimentó cambios importantes como consecuencia de la concepción del proyecto PISA, promovido por la OCDE. Con anterioridad a ese momento, los estudios internacionales de evaluación construían sus pruebas a partir de complejos análisis de los currículos y la práctica escolar de los países participantes, de los que constituye un magnífico ejemplo el realizado en el contexto del *TIMSS - Third International Mathematics and Science Study* (Schmidt *et al.*, 2001). Pero la OCDE decidió no utilizar el mismo procedimiento que venía siguiendo la IEA, sino que prefirió adoptar un punto de partida diferente. Para ello se planteó una indagación sistemática acerca de qué formación se consideraba que deberían haber adquirido los jóvenes al llegar al final de su escolarización obligatoria, para construir a partir de tal definición las pruebas de evaluación. Y es así cómo comenzó a difundirse el concepto de lo que hoy denominamos *key competencies* o *competencias básicas*.

La idea subyacente a ese planteamiento consistía en que la formación no puede concebirse exclusiva ni principalmente como la adquisición de un conjunto de conocimientos distribuidos en diferentes ámbitos disciplinares, sino que debe tenerse también en cuenta la capacidad de utilizar los aprendizajes adquiridos para afrontar las situaciones nuevas que se plantean cotidianamente en la vida adulta.

Como consecuencia de ese planteamiento, la OCDE puso en marcha un proyecto denominado *Design and Selection of Competencies (DeSeCo)*. Para llevarlo a cabo comenzó pidiendo a un conjunto de prestigiosos académicos de distintos campos del saber (filósofos, historiadores, antropólogos, psicólogos, pedagogos, sociólogos y economistas), que respondiesen a la pregunta de si creían que podría llegar a identificarse un conjunto de *competencias básicas o claves* que tuviesen carácter universal y,

en caso afirmativo, cuáles serían. Los especialistas invitados respondieron según su punto de vista y a partir de sus contribuciones se generó un proceso de debate, que incluyó la celebración de varias reuniones internacionales, cuyos resultados fueron posteriormente objeto de publicación (Rychen y Salganik, 2001, 2003).

Aunque las conclusiones de esos debates no fueran unánimes, el proceso puesto en marcha contribuyó decisivamente a difundir el concepto de las competencias básicas en el panorama pedagógico internacional. En la primera década del nuevo siglo el término comenzó una expansión imparable que continúa en la actualidad. No es casual que el Proyecto PISA presentase los resultados de su primera aplicación del año 2000 bajo el título de *Knowledge and Skills for Life*, utilizando el término *skills*, que entronca con el de *competencies*.

En el proyecto DeSeCo, la competencia se entendía como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Así concebida, supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Sus rasgos principales son tres: tiende a la integración de saberes, ya que abarca conocimientos, habilidades y actitudes; tiene un propósito movilizador, por cuanto se orienta a la actuación ante situaciones nuevas; e implica una contextualización, ya que debe permitir responder en situaciones diferentes, de acuerdo con las características del contexto.

El proyecto DeSeCo dio un paso más allá, intentando identificar un conjunto de competencias clave cuyo desarrollo debiera figurar como objetivo central de la educación básica u obligatoria. Aunque su aportación no fue en este caso tan concluyente, se identificaron las tres competencias clave siguientes, subdivididas en otras más específicas:

Actuar con autonomía:

- actuar dentro de una perspectiva global;
- para definir y llevar a cabo planes y proyectos personales;
- para afirmar y defender derechos, intereses, límites y necesidades.

Habilidad para utilizar de forma interactiva:

- la lengua, los símbolos y los textos;
- el conocimiento y la información;
- la tecnología.

Interactuar en grupos heterogéneos:

- relacionarse bien con otros;
- cooperar con otros;
- manejar y resolver conflictos.

El planteamiento inicial del proyecto DeSeCo fue posteriormente recogido y desarrollado por la Unión Europea. En este caso, la iniciativa no se limitó a promover un debate entre académicos o expertos, sino que se propuso identificar un conjunto de competencias clave que puedan constituir un objetivo común de los sistemas educativos de los países europeos. Para ello se creó un grupo de trabajo que contó con la participación de todos los países de la UE, cuyo resultado acabó plasmándose en la conocida *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2006/962/CE).

La Recomendación define las competencias como «una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto». Las competencias clave, por su parte, son «aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo».

Ese marco de referencia establece las ocho competencias clave siguientes:

- Comunicación en la lengua materna.
- Comunicación en lenguas extranjeras.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
- Conciencia y expresión culturales.

Cada una de ellas es objeto de una breve explicación en el texto de la Recomendación, que incluye dos elementos: su definición y los conocimientos, capacidades y actitudes esenciales relacionados con la competencia en cuestión. De ese modo, se dibuja un marco de competencias clave, cuyo desarrollo se recomienda a los Estados miembros. Concretamente, el documento recomienda que «se vele por que la educación y la formación iniciales pongan a disposición de todos los jóvenes los medios para desarrollar las competencias clave en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta y sienten las bases para el aprendizaje complementario y la vida laboral».

Esa Recomendación fue un elemento decisivo para la incorporación de las competencias clave (traducido el término al castellano como *competencias básicas*) al currículo de la educación obligatoria española. No obstante, hay que tener en cuenta el desfase que se produjo entre el proceso de elaboración de la LOE y la adopción de esta Recomendación, que explica algunas decisiones que se tomaron.

En efecto, los primeros borradores de lo que acabaría siendo la LOE se elaboraron inmediatamente después del proceso de debate que tuvo lugar entre septiembre de 2004 y febrero de 2005, que estuvo centrado en las propuestas contenidas en el documento *Una educación de calidad para todos y entre todos* (MEC, 2004). En ese documento no se incluyó ninguna referencia explícita a las competencias básicas, si bien la idea subyacía en alguno de sus capítulos.

En consecuencia, tampoco se incluyó esa referencia expresa en los primeros borradores del proyecto de ley. Hay que tener en cuenta además que la Recomendación sería finalmente adoptada en diciembre de 2006, mientras que el proyecto de la Ley Orgánica de Educación fue aprobado por el Gobierno en julio de 2005 y trasladado posteriormente al Congreso para su tramitación parlamentaria. La ley sería finalmente publicada en el *Boletín Oficial del Estado* el 4 de mayo de 2006 (Tiana, 2009).

Así pues, la Recomendación europea continuó siendo discutida y fue finalmente aprobada después de que se promulgase la LOE. No obstante, dado que el grupo de trabajo de la Unión Europea se había constituido en el año 2005, los responsables ministeriales conocían los avances que al respecto se iban produciendo. Pronto se apreció la relevancia que dicha Recomendación estaba llamada a tener y la oportunidad de prever en la LOE la consideración de las competencias básicas como elemento central del currículo.

En consecuencia, se decidió incluir tal referencia en el texto legal, con la idea de aprovechar este momento de discusión de la ley, si se quería incorporarlas efectivamente. No se hacía con ello sino seguir un camino similar al que ya estaban transitando Francia y otros países europeos (CNDP, 2006).

Fue así como el artículo 6 de la LOE definió el currículo como «el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas». Se trata de una formulación similar a la que habían adoptado anteriormente tanto la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) como la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), pero introduciendo como novedad la referencia expresa a las competencias básicas que, de ese modo, entraban a formar parte de los currículos de la educación española.

Una vez incluida esa referencia genérica en la definición del currículo, las competencias básicas se fueron utilizando como referencia expresa en varios artículos de la ley. Concretamente, su incorporación se produjo en relación con la evaluación y promoción del alumnado de la Educación Primaria (artículo 20) y Secundaria Obligatoria (artículo 28), con las evaluaciones de diagnóstico (artículos 21, 29 y 144) y con la titulación al final de la ESO (artículo 31).

La decisión de incorporar estas referencias puede calificarse de coherente puesto que, si se considera que las competencias representan los saberes considerados imprescindibles para todos los jóvenes, deben servir como referencia para valorar los resultados educativos alcanzados y tenerse en cuenta para decidir aspectos tan relevantes como la promoción y la titulación. Pero la dificultad todavía subsistía, dado que la LOE no identifica un conjunto de competencias básicas ni menos aún desarrolla el concepto. Esa sería una tarea posterior, cuya primera plasmación tendría lugar en el establecimiento de las denominadas *enseñanzas mínimas*.

La identificación de las competencias básicas en las normas que regulan las enseñanzas mínimas

El sistema educativo español está organizado de acuerdo con un modelo altamente descentralizado, en el cual la elaboración de los currículos constituye una tarea compartida. De acuerdo con la distribución constitucional y estatutaria de las competencias en materia de educación, al gobierno central le corresponde establecer los denominados aspectos básicos del currículo, esto es, los objetivos, las competencias básicas, los contenidos y los criterios de evaluación de cada etapa, ciclo, curso, área y materia. Estos elementos son lo que se conoce con el nombre de *enseñanzas mínimas*, denominación que puede inducir a error, pues a menudo se interpreta

como las enseñanzas que todos los estudiantes deben adquirir como mínimo, cuando no es ése su significado. Las enseñanzas mínimas suponen un núcleo curricular común que implica una dedicación del 65% del tiempo escolar, salvo en las comunidades autónomas con lengua propia, donde suponen el 55%.

Entre las competencias que corresponden a las comunidades autónomas se incluye la de establecer los currículos de cada etapa, ciclo, curso, área y materia, que deben incluir necesariamente las enseñanzas mínimas definidas por el gobierno para todo el territorio español (ése es el sentido real de la expresión *mínimas*). Dichos currículos, más amplios que los establecidos con carácter común, son los que tienen vigencia y sirven de referencia en cada comunidad autónoma. A partir de ellos, los centros y el profesorado elaboran sus proyectos curriculares y los programas para cada área o materia. Ese proceso de desarrollo curricular, realizado en fases sucesivas, permite respetar las competencias tanto del gobierno como de las comunidades autónomas, al igual que la autonomía de los centros y la libertad de cátedra del profesorado.

Tras la aprobación de la LOE, el gobierno elaboró y aprobó los reales decretos que regulan las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria y la ESO (*Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*, y *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*). Ambos incluyen un mismo anexo en el que se identifican las competencias básicas que deben desarrollarse a lo largo de la denominada *educación básica* (compuesta por ambas etapas de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 3.3 de la LOE).

Aunque se podría haber optado por establecer unas competencias básicas secuenciadas para cada una de ambas etapas, los reales decretos mencionados definieron solamente las competencias que todos los alumnos deben haber

desarrollado al finalizar su escolarización obligatoria. El fundamento de dicha decisión se encuentra en la novedad del enfoque del currículo basado en competencias y en la conveniencia de proceder en tales circunstancias de manera prudente y mediante pasos progresivos. Siendo la primera vez que se establecían y desarrollaban en España unas competencias básicas para la educación obligatoria, el Ministerio de Educación y Ciencia estimó conveniente definir las de manera global y dejar para fases posteriores la tarea de establecer gradaciones para las diversas etapas educativas.

El sentido que tiene la incorporación de dichas competencias queda patente en los anexos citados, donde se señala que «permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos». Por ese motivo tienen precisamente carácter básico. Ambos decretos las definen como «aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida».

La identificación de unas competencias básicas supone una aportación que va más allá del modo tradicional de definir los currículos. Como indica la norma francesa que las regula para ese país, su principal interés consiste en que se proponen «dar un sentido global a toda la enseñanza obligatoria, mostrar cuáles son sus grandes orientaciones, sus finalidades, sus objetivos, sus contenidos indispensables» (CNDP, 2006: 9). Esa observación resulta plenamente aplicable a cualquier otra realidad, como es el caso de la española.

La inclusión de dichas competencias tiene varias finalidades. Por una parte, debe permitir

integrar los aprendizajes formales, realizados a través de las diversas áreas y materias, con los no formales e informales. Por otra, debe permitir a los alumnos poner en relación e integrar unos conocimientos con otros y ponerlos en acción de forma conjunta cuando resulte necesario, en distintos contextos y situaciones. Asimismo, debe permitir orientar la enseñanza, al identificar los contenidos y criterios de evaluación de carácter imprescindible.

Las competencias básicas definidas en el marco de la LOE son ocho, tantas como las establecidas en la Recomendación europea mencionada, si bien no son idénticas. Su formulación es la siguiente:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

Aunque este listado de competencias es básicamente coincidente con el establecido en la Recomendación de la Unión Europea, se pueden apreciar algunas diferencias entre ambas relaciones: a) se procedió a fundir las competencias relativas a la comunicación lingüística en una sola, dada la realidad plurilingüe de España y la imposibilidad de diferenciar solamente entre lengua materna y extranjera; b) se desdobló la competencia relativa a los ámbitos matemático y científico-tecnológico, originalmente una sola pero con una marcada diferenciación interna; c) se adaptó la denominación de algunas competencias. Hay que tener en cuenta además que los equipos autores de los currículos españoles trabajaron sobre versiones no definitivas de la Recomendación europea, que registraron posteriormente algunos cambios de terminología.

Los reales decretos que regulan las enseñanzas mínimas tratan cada una de estas competencias recogiendo su descripción, su finalidad y sus aspectos distintivos, así como el nivel de desarrollo de las mismas que debería alcanzar todo el alumnado al final de la educación básica. El documento resultante, aunque no es muy extenso, dibuja el marco general en el que debe contemplarse el currículo de cada etapa educativa.

Por otra parte, dado que el currículo se estructura en torno a áreas de conocimiento (en Educación Primaria) y materias (en ESO), los decretos mencionados establecen el modo en que cada una de éstas debe contribuir al logro de dichas competencias básicas. Es importante subrayar este hecho, porque constituye una novedad en nuestra tradición curricular. En efecto, hasta ahora los currículos establecían los objetivos, los contenidos, la metodología y los criterios de evaluación para cada área y materia, pero a partir de la LOE incluyen también unas orientaciones acerca del modo en que cada una de éstas contribuye al logro de aquellas competencias básicas.

Hay que tener en cuenta que la relación entre áreas y materias, de un lado, y competencias, de otro, no es biunívoca, sino que todas las áreas

y materias deben contribuir al desarrollo de diversas competencias y no hay ninguna de éstas que dependa en exclusiva de una de aquéllas. Es evidente que existen algunas conexiones más estrechas que otras, como la que se produce, por ejemplo, entre la competencia matemática y el área de matemáticas, pero incluso en ese caso el desarrollo de dicha competencia se debe complementar con el trabajo realizado en otras áreas, aunque sea de manera menos directa e intensiva. O sea, hay un entrecruzamiento múltiple entre áreas, materias y competencias.

Las conexiones existentes pueden apreciarse claramente en el cuadro 1, relativo a la enseñanza primaria, y en el cuadro 2, relativo a la ESO, contruidos a partir de los reales decretos mencionados. En ellos se puede ver fácilmente cómo hay varias áreas o materias que contribuyen al logro de todas las competencias, mientras que algunas competencias se desarrollan a través de todas las áreas o materias. En otros casos hay algunas conexiones inexistentes o tan limitadas que no han merecido ser resaltadas. Pero también puede observarse que no hay ningún caso de relación unívoca. Ése es el motivo de que pueda afirmarse que la adopción de un currículo basado en competencias exige un planteamiento global.

CUADRO 1. Relaciones entre áreas curriculares y competencias básicas en la Educación Primaria

Competencias y áreas	Conocimiento del medio natural, social y cultural	Educación artística	Educación física	Educación para la ciudadanía y los derechos humanos	Lengua castellana y literatura	Lengua extranjera	Matemáticas
C. comunicación lingüística	X	X	X	X	X	X	X
C. matemática	X	X					X
C. conocimiento e interacción con el mundo físico	X	X	X				X

CUADRO 1. Relaciones entre áreas curriculares y competencias básicas en la Educación Primaria (cont.)

Competencias y áreas	Conocimiento del medio natural, social y cultural	Educación artística	Educación física	Educación para la ciudadanía y los derechos humanos	Lengua castellana y literatura	Lengua extranjera	Matemáticas
Tratamiento información y c. digital	X	X	X		X	X	X
C. social y ciudadana	X	X	X	X	X	X	X
C. cultural y artística	X	X	X		X	X	X
C. para aprender a aprender	X	X	X	X	X	X	X
Autonomía e iniciativa personal	X	X	X	X	X	X	X

CUADRO 2. Relaciones entre áreas curriculares y competencias básicas en la Educación Secundaria Obligatoria

Competencias y materias	Ciencias de la Naturaleza	Ciencias sociales, geografía e historia	Educación física	Educación para la ciudadanía	Educación plástica y visual	Informática
C. comunicación lingüística	X	X	X	X		X
C. matemática	X	X			X	X
C. conocimiento e interacción con el mundo físico	X	X	X		X	X
Tratamiento información y c. digital	X	X			X	X
C. social y ciudadana	X	X	X	X	X	X
C. cultural y artística		X	X		X	X
C. para aprender a aprender	X	X	X	X	X	X
Autonomía e iniciativa personal	X	X	X	X	X	X

CUADRO 2. Relaciones entre áreas curriculares y competencias básicas en la Educación Secundaria Obligatoria (cont.)

Competencias y materias	Latín	Lengua castellana y literatura	Lengua extranjera	Matemáticas	Música	Tecnologías
C. comunicación lingüística	X	X	X	X	X	X
C. matemática				X		X
C. conocimiento e interacción con el mundo físico				X	X	X
Tratamiento información y c. digital	X	X	X	X	X	X
C. social y ciudadana	X	X	X	X	X	X
C. cultural y artística	X	X	X	X	X	
C. para aprender a aprender	X	X	X	X	X	X
Autonomía e iniciativa personal	X	X	X	X	X	X

Como se observa, esta concepción de relaciones múltiples y cruzadas entre competencias, áreas y materias permite una reconceptualización de las áreas transversales tal como se definieron en la LOGSE. El hecho de que algunas competencias deban ser objeto de desarrollo en todas las áreas obliga a considerarlas como una tarea que compete en mayor o menor medida a todo el profesorado, eludiendo así su tratamiento voluntario o incluso voluntarista.

El desarrollo de las competencias básicas y la organización del currículo en los centros y en las aulas

De acuerdo con lo que se ha expuesto, las competencias básicas deben servir como referencia para la organización de la enseñanza y el aprendizaje en cada área y materia por parte de los centros y del profesorado. Los currículos españoles, tanto las enseñanzas mínimas que fija el gobierno como los currículos propiamente dichos que establecen las comunidades autónomas, no señalan el modo concreto en que deben lograrse dichas competencias. En realidad, no podrían

hacerlo aunque quisieran, porque el desarrollo de las competencias básicas es un proceso que se puede llevar a cabo de maneras diferentes. Cada centro y cada docente es el responsable de poner los medios más adecuados para lograr ese objetivo. En buena medida, en eso radica el ejercicio profesional de la docencia.

No obstante, el profesorado no está desasistido en esa tarea. Por una parte, los currículos estatales han traducido las competencias básicas en forma de criterios de evaluación para cada área y materia. Si se leen con atención, puede apreciarse que la formulación de dichos criterios en los reales decretos que regulan las enseñanzas mínimas se ha hecho de tal modo que refuerce la orientación hacia el desarrollo de competencias. En efecto, si concebimos la evaluación como un instrumento decisivo para la orientación del aprendizaje, si pretendemos que no atienda solamente a la reproducción de los conocimientos adquiridos sino a su movilización y aplicación a situaciones nuevas, estaremos orientando a los estudiantes hacia el logro de competencias amplias y de carácter comprensivo.

El profesorado puede utilizar esos criterios de evaluación, establecidos con carácter general para cada materia y etapa, para diseñar sus propios modelos de evaluación continua en su materia y con sus estudiantes. En la medida en que los criterios incluidos en los currículos se orientan hacia el desarrollo de las competencias básicas, los docentes pueden utilizarlos como referencia para elaborar sus evaluaciones de aula. Y no hay que olvidar que las evaluaciones de diagnóstico, cuya aplicación comenzó en el curso 2008-2009, contribuyen a esa tarea, ya que tienen el mismo propósito y toman las competencias básicas como referencia. Dicho de otro modo, todo el entramado de evaluación diagnóstica y de los aprendizajes del alumnado debe servir de ayuda al profesorado para programar su actuación con un enfoque orientado hacia el logro de las competencias básicas.

Por otra parte, las orientaciones metodológicas incluidas en los currículos autonómicos deben contribuir a organizar la tarea escolar con el mencionado enfoque. En realidad, no se trata tanto de enseñar contenidos diferentes, cuanto de utilizar métodos distintos, de orientar la práctica docente hacia esa concepción integrada, aplicada y contextualizada del aprendizaje. No se trata de cambiar los objetivos, sino sobre todo las prácticas de enseñanza y aprendizaje, buscando la interrelación de conocimientos, la movilización de los saberes, la reflexión crítica sobre lo aprendido, la apertura de nuevos caminos hacia el saber. En eso consiste realmente el desarrollo de las competencias básicas.

Además, no puede olvidarse que el trabajo en las áreas y materias del currículo no es el único modo de contribuir al desarrollo de las competencias básicas, sino que debe complementarse con otras medidas y actuaciones. Por ejemplo, tal y como indican los decretos mencionados, «la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos,

o la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, entre otros aspectos, pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas a la comunicación, el análisis del entorno físico, la creación, la convivencia y la ciudadanía, o la alfabetización digital». También la práctica tutorial, habitual en los centros, puede realizar una contribución importante al logro de las competencias asociadas al autocontrol de los aprendizajes, al desarrollo afectivo y emocional o a la adquisición de habilidades sociales, a la competencia para aprender a aprender y a la autonomía e iniciativa personal. E incluso las actividades complementarias y extraescolares deben concebirse desde la perspectiva de su contribución al logro de las competencias básicas.

Esa concepción exige un trabajo conjunto del profesorado, dada la conexión múltiple que existe entre áreas, materias, actividades y competencias. Si el desarrollo que realizan las competencias básicas debe tomar en consideración las aportaciones de las diversas áreas en diferentes entornos, no se puede concebir dicha tarea como una mera yuxtaposición de programaciones individuales. Obviamente, esa deberá ser su última concreción, pero antes de llegar a esa fase es necesario afrontar otra intermedia, consistente en desarrollar un proyecto curricular de centro que tenga carácter global y oriente la actuación de todos y cada uno de los docentes.

Quizás esté ahí el punto crítico para la implantación de un modelo curricular orientado al desarrollo de las competencias básicas del alumnado. Sin ese paso intermedio, en que el conjunto del profesorado del centro, de cada etapa y de cada ciclo o curso adopte un conjunto de decisiones que sirvan de marco al trabajo individual de cada docente, es muy difícil que dicho modelo proporcione sus mejores frutos. Se lleva hablando mucho tiempo de la necesidad del trabajo cooperativo y coordinado del profesorado. Incluso algunas de las líneas de investigación pedagógica más prometedoras

han subrayado el carácter determinante que tiene dicho factor para la mejora de la educación. Pero aún no hemos conseguido que el sistema educativo español la haya asumido como una de sus directrices centrales.

En este momento en que pretendemos aplicar, al igual que hacen nuestros socios europeos, una nueva orientación que se preocupa por el

desarrollo de las competencias básicas que deben alcanzar nuestros jóvenes para vivir una vida adulta de calidad, debemos poner de nuevo el énfasis en la necesidad de llevar a cabo una tarea docente coordinada. La concreción de los propósitos generales mencionados en unos proyectos curriculares de centro y de aula coherentes y motivadores es la clave y también el desafío principal que tenemos ante nosotros.

Referencias bibliográficas

- CNDP (2006). *Le socle commun de connaissances et de compétences*. Paris: SCÉRÉN / CNDP.
- MEC (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- RYCHEN, D. S. y SALGANIK, L. H. (eds.) (2001). *Defining and selecting key competencies*. Seattle, Toronto, Bern & Göttingen: Hogrefe and Huber.
- RYCHEN, D. S. y SALGANIK, L. H. (eds.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Seattle, Toronto, Bern & Göttingen: Hogrefe and Huber.
- SCHMIDT, W. H. et al. (2001). *Why Schools Matter. A Cross-National Comparison of Curriculum and Instruction*. San Francisco: Jossey-Bass.
- TIANA, A. (2001). Le monde comme laboratoire éducatif, *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, 2001 (3), 47-57.
- TIANA, A. (2009). *Por qué hicimos la Ley Orgánica de Educación*. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer.

Fuentes electrónicas

- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación <<http://www.educacion.es/dctm/mepsyd/horizontales/prensa/documentos/2008/loe.pdf?documentId=0901e72b80027758>> [Fecha de consulta: 14 de julio de 2010]
- LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional <http://www.mepsyd.es/mecd/legislacion/files/ley_LOCFP_BOE.pdf>. [Fecha de consulta: 14 de julio de 2010]
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria <<http://boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>>. [Fecha de consulta: 14 de julio de 2010]
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria <<http://boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>>. [Fecha de consulta: 14 de julio de 2010]
- RECOMENDACIÓN del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE) <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>>. [Fecha de consulta: 14 de julio de 2010]

Summary

Analysis of the key competencies as core curriculum of the compulsory education in Spain

The inclusion of key competencies as an element of the curriculum for basic education in Spain was an important novelty due to the 2006 Education Act. The term had been previously in use in the field of vocational training for a long time, but in the last decade it was gradually transferred to the vocabulary of general education. The concern manifested by international organisations involved in the evaluation of educational outcomes was one of the outstanding factors explaining such a development. The European Union assumed that approach and recommended Member States in 2006 the incorporation of key competencies to the curriculum for basic education.

After incorporating the key competencies to the curriculum for primary and secondary education through the Education Act, the main regulations setting the national core curriculum did establish and define them. Through that process they really became the common core curriculum for Spanish schools. The eight key competencies were also connected with the objectives, contents and assessment criteria for all areas and subjects of primary and lower secondary education levels.

The development of the key competencies implies a revision of other curricular components, namely two of them: teaching and learning methodology and students' assessment. Moreover, it obliges to pay special attention to non formal learning and to the influence of school organisation and climate.

Key words: *Key competencies, School curriculum, Common core curriculum.*

Résumé

Analyse des compétences clés, comme noyau du curriculum dans l'enseignement obligatoire espagnole

L'inclusion des compétences clés dans le curriculum de l'enseignement obligatoire espagnole fut une importante nouveauté mener para la Loi Organique de l'Éducation (*Ley Orgánica de Educación*, LOE), promulguée en 2006. Le terme avait été utilisé dans le vocabulaire relatif à la formation professionnelle depuis longtemps, mais au cours de la dernière décennie il se produit un déplacement progressif vers le langage de l'enseignement général. Tout ça eut beaucoup à faire avec la préoccupation montrée par les organisations internationales concernant l'évaluation des réussites académiques des étudiants. L'Union Européenne approuva ces idées et recommanda aux états membres l'incorporation des compétences clés dans le curriculum de l'enseignement basique.

Après avoir incorporé le concept à la LOE, les normes qui règlent les nommés *enseignements minimums*, ont établies et définies les compétences-clés, lesquelles passaient ainsi à constituer le véritable noyau du curriculum de l'enseignement basique. Les huit compétences-clés identifiées ont été mis en relation avec les objectives, les contenus et les critères d'évaluation de chacun des domaines et des matières du curriculum, soulignant le caractère intégrateur que sont développement doit avoir.

Le développement des compétences clés établies du côté des étudiants, implique une révision d'autres aspects du curriculum. Parmi eux, deux en particulier : la méthodologie de l'enseignement et de l'apprentissage, et l'évaluation des étudiants. En plus, ce développement suppose prêter une spéciale attention aux apprentissages non formels et à l'influx de l'organisation et le milieu scolaire.

Mots clés : compétences clés, curriculum scolaire, enseignements minimums, noyau du curriculum commun.

Perfil profesional del autor

Alejandro Tiana Ferrer

Catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y Director del Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Entre los años 2004 y 2008 desempeñó el cargo de Secretario General de Educación en el Ministerio de Educación y Ciencia de España. Correo electrónico de contacto: atiana@edu.uned.es