

2.<sup>a</sup> PARTE

# Aplicación de las competencias básicas en las Comunidades Autónomas





# APLICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

## ANTECEDENTES

Las Comunidades Autónomas tienen la responsabilidad de ordenar el currículo obligatorio de las distintas etapas del sistema educativo así como establecer las medidas y aportar los recursos para su aplicación con equidad y eficiencia para que todos los alumnos y alumnas alcancen, al finalizar la enseñanza básica, las competencias básicas necesarias para su desarrollo personal, su integración social, el ejercicio de la ciudadanía activa e incorporación a un empleo satisfactorio.

La reflexión y práctica educativa sobre las competencias básicas se inició en Cataluña, que, en 1997 el Consell Superior d'Avaluació, en colaboración con la FRÉREF (Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Éducation et en Formation) y la participación de Illes Balears y Canarias, promovió una investigación para identificar las competencias básicas. Se identificaron las competencias básicas en los ámbitos lingüístico, matemático, técnico-científico, social y laboral<sup>1</sup>. En la

Conferència Nacional d'Educació (CNE), como continuación de la investigación anterior, se estudió la gradación entre Educación Primaria y Secundaria<sup>2</sup>. El paso siguiente, en el que participaron Asturias, Castilla-La Mancha, Illes Balears, Canarias, Región de Murcia, Euskadi y Comunidad Valenciana, fue identificar las competencias básicas en TIC y en enseñanzas artísticas y educación física.

Castilla-La Mancha, durante los cursos 2001-2002 y 2002-2003, realizó un estudio de identificación de competencias básicas al término de las distintas etapas, incluida la Educación Infantil. Las conclusiones han sido tenidas en cuenta a la hora de definir cada una de las competencias en cada etapa.

En Canarias el Plan de trabajo de la Inspección Educativa de los cursos 2003-2005, contemplaba la «Atención singularizada de las competencias básicas: Lengua, Matemáticas e Inglés», para lo que se formó una Comisión para la formación técnico-pedagógica de los inspectores. En el del curso 2007-2008 se establecen la

<sup>1</sup> CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ (2000): *Identificació de les competències en l'ensenyament obligatori*.

<sup>2</sup> CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ (2002): *Conferència Nacional d'Educació 2000-2002*. «Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes».



información y asesoramiento sobre competencias básicas y atención a la diversidad.

## 1. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LOS CURRÍCULOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y ESO

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), de 23 de diciembre de 2002, menciona por primera vez las competencias básicas en la legislación española, como referente de la evaluación diagnóstica en Primaria y ESO. La Ley Orgánica de Educación (LOE), de 3 de mayo de 2006, incluye las competencias básicas como componente del currículo y referente para la promoción y la evaluación diagnóstica.

Las Comunidades Autónomas, en los Decretos en que implantan los currículos de su ámbito territorial, incluyen lo que se establece sobre las competencias básicas en los Reales Decretos de enseñanzas mínimas:

- «Se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación» de las áreas de Educación Primaria y de las materias de ESO (art. 6.1).
- «En el Anexo I se fijan las competencias básicas que los alumnos y las alumnas deberán haber adquirido al final de esta etapa» (art. 7.1).
- «Las enseñanzas mínimas (...) y los currículos establecidos por las administraciones educativas y la concreción de los mismos que los centros realicen en sus proyectos

educativos se orientarán, asimismo, a facilitar la adquisición de dichas competencias» (art. 7.2).

- En Educación Primaria, «el alumnado accederá al ciclo y a la etapa siguiente siempre que se considere que ha alcanzado las competencias básicas correspondientes y el adecuado grado de madurez» (art. 20.2).
- «La lectura constituye un factor fundamental para el desarrollo de las competencias básicas. Los centros, al organizar su práctica docente, deberán garantizar la incorporación de un tiempo diario de lectura, no inferior a 30 minutos, integrado en el aprendizaje de las distintas áreas curriculares, y a lo largo de todos los cursos de la etapa» (art. 7.4).
- En ESO, «se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas» (art. 26.2), «las decisiones sobre la obtención del título al final de la misma serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno respectivo, atendiendo a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la etapa» (art. 28.2).
- «Al finalizar el segundo ciclo de la Educación Primaria...» (art. 21) y «al finalizar el segundo curso de ESO todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos» (art. 29).
- «Obtendrán el Título de Graduado de Educación Secundaria los alumnos que alcancen las competencias básicas y los objetivos de la etapa» (art.31).



— En los Programas de Cualificación Profesional Inicial los módulos formativos se dirigirán al desarrollo de las competencias básicas (art. 30.3b).

En los Decretos autonómicos se añaden o se precisan en el articulado algunas cuestiones en relación con las competencias básicas. Donde hay nuevas aportaciones y reflexiones, recogidas en casi todos los casos en los Anexos, es en la conceptualización y descripción de las competencias básicas y en la contribución de las áreas de Educación Primaria o de las materias de ESO a su adquisición.

Todos los currículos incluyen las ocho competencias básicas que establecen los Reales Decretos de enseñanzas mínimas. Castilla-La Mancha añade la Competencia emocional, que trata aspectos de madurez.

Es de aceptación general el modelo de evaluación y verificación tanto de los conocimientos del alumnado, como de la eficacia de las instituciones educativas, que se articula sobre las competencias clave o básicas, no sólo por prescripción legal, sino porque puede redundar en la cohesión de los sistemas educativos español y europeo. Su correcta aplicación garantizará así que toda la ciudadanía comparta una preparación esencial para hacer frente a los retos del futuro.

Sin embargo, existen dos modelos fundamentales a través de los cuales pueden alcanzarse esas competencias. Varias Comunidades Autónomas (Andalucía, Asturias, Canarias, Cataluña, Euskadi, Extremadura, Galicia) se decantan por el modelo llamado socioconstructivista en el que «el saber se va construyendo al tiempo que se aprende a hacer, ser y convivir» (Galicia). En este modelo el concepto de competencia consiste en «la capacidad de utilizar los cono-

cimientos y habilidades, de manera transversal e interactiva, en contextos y situaciones que requieren la intervención de conocimientos vinculados a diferentes saberes, lo que implica la comprensión, la reflexión y el discernimiento teniendo en cuenta la dimensión social de cada situación» (Cataluña).

Otras (Castilla y León, Madrid, Murcia) prefieren el modelo llamado ‘cognitivo’ en el que, «de acuerdo a la tradición cultural europea, los conocimientos y saberes son valorados como paso previo e imprescindible para el ‘hacer’ o aplicación útil que suponen las competencias. La solidez de los conocimientos, no sólo el dominio de las destrezas fundamentales del cálculo matemático, los fundamentos del desarrollo tecnológico o las lenguas, constituye la mejor garantía para construirse una actitud inteligente y crítica ante los retos del futuro que aguardan a nuestros jóvenes, y para sostener la libertad individual como origen y razón de ser de nuestras sociedades. Una formación teórica lo más exigente posible que puedan ir incrementando a lo largo de la vida, guiada por la curiosidad intelectual como estímulo para el aprendizaje permanente» (Murcia).

Todas las áreas y materias contribuyen a la adquisición de las competencias básicas y todas las competencias básicas se alcanzarán con el trabajo en varias áreas. Sin embargo, «entre las competencias básicas algunas tienen carácter más transversal, tales como la competencia de aprender a aprender, comunicación lingüística, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana y autonomía e iniciativa personal. Otras están más directamente relacionadas con áreas o materias concretas del currículo, como la Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud, la matemática y la cultura humanística y artística» (Euskadi).



Cataluña clasifica las competencias básicas en:

- *Competencias transversales:*
  - Competencias comunicativas (lingüística y audiovisual; artística y cultural).
  - Competencias metodológicas (tratamiento de la información y c. digital; matemática; aprender a aprender).
  - Competencias personales (autonomía e iniciativa personal).
- *Competencias específicas centradas en convivir y habitar el mundo:*
  - Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
  - Competencia social y ciudadana.

La LOE y el Real Decreto de enseñanzas mínimas no establecen una relación entre las competencias básicas y las finalidades y objetivos de las etapas. En el currículo de las áreas y materias se incluye un apartado sobre la contribución de cada una de ellas a las competencias básicas.

Los Decretos autonómicos recogen esta misma forma con algunas contribuciones propias. Euskadi y Cataluña plantean que la acción educativa escolar, al igual que en el resto de los ámbitos de educación formal, informal y no formal, se han de orientar hacia el desarrollo de las competencias educativas generales (Aprender a vivir, Aprender a desarrollarse como persona, Aprender a comunicarse, Aprender a vivir juntos, Aprender a aprender y a pensar, Aprender a hacer y a emprender) (Euskadi) o referir a unos ejes educativos (Aprender a ser y actuar de manera autónoma, Aprender a pensar y comunicar, Aprender a descubrir y tener iniciativa, Aprender a convivir y habitar el mundo, Aprender a ser y actuar de manera autónoma) (Cataluña), válidos para todos los agentes.

Las competencias incluyen varias dimensiones y se pueden adquirir en distintos niveles. Ni el Real Decreto de enseñanzas mínimas ni los decretos curriculares de las Comunidades Autónomas determinan el nivel que el alumnado ha de tener al finalizar la enseñanza obligatoria en cada una de las competencias. En Euskadi, para la competencia lingüística, se adopta el Marco Europeo de Referencia de las Lenguas y se establece que, en castellano y euskera, el alumnado habrá de alcanzar el nivel B2 y, en lengua extranjera, el nivel B1 (segundo y primer nivel de usuario independiente, respectivamente). En Castilla y León se hace referencia también al Marco Europeo como referencia en la enseñanza de idiomas. En Galicia se define, en cada una de las competencias, el nivel considerado básico que debe alcanzar todo el alumnado al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria.

Castilla y León ha aprobado el currículo de los dos ciclos de Educación Infantil y Navarra el del segundo ciclo, con la perspectiva de que en esta etapa se ponen las bases del posterior desarrollo de las competencias básicas para todo el alumnado.

## 2. ACTUACIONES ESCOLARES PARA LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

En los Decretos curriculares las Comunidades Autónomas, además de fijar los aspectos prescriptivos, cumplen una función orientadora de la actuación que han de llevar a cabo los centros escolares, en uso de su autonomía pedagógica y organizativa. La potencialidad



del currículo no está tanto en el número y el tipo de contenidos que se añadan, sino en el tipo de procesos que puedan tener lugar en los centros educativos, tanto en la elaboración de los Proyectos Curriculares, como en su desarrollo en el aula. En particular, recogen y, en ocasiones, desarrollan lo que se dice en el Anexo I de los Reales Decretos de enseñanzas mínimas.

Con las áreas y materias del currículo se pretende que todos los alumnos y las alumnas alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.

El trabajo en las áreas y materias del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo. Así, 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. Igualmente, la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales. Por último, la planificación de las actividades complementarias y extraescolares puede reforzar el desarrollo del conjunto de las competencias básicas.

## 2.1. Revisión de los proyectos de los centros escolares

Todas las Comunidades Autónomas en sus Decretos hacen referencia a la revisión que han de llevar a cabo los centros de los planteamientos y documentos que orientan y planifican la actividad escolar:

- *Proyecto Educativo*. Acuerdos de la comunidad educativa sobre los objetivos, procesos y enfoques generales de la acción educativa escolar, que constituyen las señas de identidad de cada centro, tomando como referente las competencias básicas que ha de adquirir el alumnado.
- *Proyecto Curricular* (algunas comunidades pasan directamente a las *programaciones didácticas*). El profesorado, tras analizar los requerimientos de las competencias, acordará la forma en que cada área y materia va a contribuir a su adquisición por el alumnado. Se incluirán los criterios para la programación didáctica de las áreas y materias y su enfoque didáctico, la inclusión de las competencias transversales y el desarrollo de actividades globalizadas e interdisciplinares.
- *Planes de Acción tutorial, de Convivencia y de Atención a la diversidad* del alumnado. Todos ellos tienen en las competencias básicas un referente que las oriente y un objetivo a conseguir.
- *Proyecto Lingüístico*. En Cataluña, Euskadi y Galicia, comunidades con dos lenguas oficiales. Los centros acordarán, además de los objetivos y los procesos de aprendizaje, el uso de las lenguas oficiales y de la lengua extranjera en la actividad escolar, teniendo en cuenta las condiciones



sociolingüísticas del entorno, la lengua familiar del alumnado y el nivel competencial que se desee conseguir. Castilla y León ha empezado a desarrollar acuerdos para que los centros impartan opcionalmente las lenguas de comunidades y países vecinos. En estos momentos ya se imparte el gallego y se ha desarrollado el currículo como asignatura optativa en la ESO.

Cataluña ha implantado el Plan estratégico de los centros educativos, en el que concretan sus objetivos durante un periodo de cuatro cursos escolares consecutivos, en el marco de su proyecto educativo y curricular y de los procedimientos de evaluación que prevé el plan de evaluación interna. Los centros que tienen un plan estratégico pueden disponer de una mayor autonomía para fijar sus objetivos, la forma de conseguirlos y los recursos necesarios.

## 2.2. Coordinación de los proyectos de las distintas etapas

Las competencias básicas se han de alcanzar al finalizar la ESO. Desde el comienzo de la escolaridad hasta ese momento hay que tener en cuenta el objetivo final, alcanzando en cada etapa y en los ciclos y cursos unos niveles progresivos. Para que este proceso sea realidad se plantea la necesidad de coordinar los proyectos curriculares de las distintas etapas, desde Educación Infantil hasta la ESO. En esta dirección, Euskadi ha elaborado un único Decreto para toda la Educación Básica, formada por la Educación Primaria y la ESO, con principios y finalidades comunes, con una progresividad en los objetivos y los contenidos, que se enuncian en anexos distintos.

## 2.3. Nuevos enfoques en el trabajo docente

La puesta en marcha del nuevo sistema articulado sobre las competencias básicas requiere cambios en la organización de las enseñanzas y en el papel del alumno como sujeto del aprendizaje, que implica una metodología y unas actividades didácticas que no se limiten al saber, sino que faciliten el saber hacer.

La transversalidad de las competencias básicas, en las que se integran conocimientos y habilidades que se adquieren en distintas áreas y materias, requiere la implicación de todo el profesorado en un trabajo de equipo, una programación coordinada de todas ellas y actividades globalizadas en Primaria e interdisciplinarias en ESO. Este planteamiento puede encontrar dificultades en la parcelación del conocimiento en materias y las correspondientes especialidades del profesorado de la ESO (y también en Primaria). La agrupación de varias materias en ámbitos facilita la integración de distintas disciplinas, necesaria para la adquisición de las competencias.

Algunas Comunidades han impuesto la inclusión de trabajos interdisciplinarios para integrar los saberes adquiridos en diferentes áreas y materias y aplicarlos a situaciones y problemas reales. En Cataluña se exige que, en cada ciclo de Educación Primaria y en los tres primeros cursos de ESO, se realice al menos un trabajo o proyecto interdisciplinario sobre un aspecto de la realidad; y en 4.º, todo el alumnado realizará un proyecto de investigación en equipo, escogido por el propio grupo, con la guía de un profesor. En Galicia se introduce en el primer curso de la ESO el *proyecto interdisciplinario* en el que se busca el acercamiento a las competencias básicas, con un tratamiento globalizador de distintos aspectos trabajados en varias áreas del currículo.



En Castilla y León se ha de reflejar en el Informe Individualizado de aprendizaje el nivel de adquisición de las competencias básicas.

En Asturias, desde hace algún tiempo, se evalúa el grado de adquisición de competencias de los aspirantes para desenvolverse como ciudadanos activos en las Pruebas para la obtención del Título de Graduado en Secundaria y las competencias para desarrollar con éxito estudios profesionales de grado medio en las Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio.

## 2.4. Cambios en la organización y funcionamiento de los centros

Para favorecer la adquisición de las competencias básicas y el modelo didáctico coherente, los centros cuentan con el Reglamento de Organización y Funcionamiento en el que, con esta nueva perspectiva, determinarán:

- La articulación y coordinación del profesorado;
- Las formas y ámbitos de participación del alumnado en la dinámica del centro y en el propio proceso de aprendizaje;
- Las formas de relación entre los integrantes de la comunidad educativa;
- Las vías de resolución de los conflictos tanto entre el alumnado como entre el profesorado y el alumnado;
- Los derechos y deberes de los miembros de los colectivos de la comunidad escolar y la implantación de las normas escolares;
- La colaboración y participación de las familias; y
- La organización y uso de los recursos didácticos, especialmente de la biblioteca escolar y de los medios tecnológicos de información y comunicación.

## 3. EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

La LOE prevé dos tipos de procesos para las evaluaciones de diagnóstico. Ambas versarán sobre las competencias básicas del alumnado y han de dar lugar a compromisos de revisión y mejora educativa a partir de los resultados.

### a) *Diagnóstico general del sistema educativo.*

Tienen carácter muestral, de modo que «permitan obtener datos representativos, tanto de los alumnos y centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado» mediante la aplicación de pruebas externas a los centros seleccionados.

### b) *Diagnóstico del alumnado.* La realizarán todos los centros, con carácter censal. «Esta evaluación será competencia de las Administraciones educativas y tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa». Las Administraciones educativas deberán «proporcionar los modelos y apoyos pertinentes a fin de que todos los centros puedan realizar de modo adecuado estas evaluaciones».

### 3.1. Evaluación general de diagnóstico del sistema educativo

El Instituto de Evaluación es el organismo responsable de las evaluaciones de carácter muestral del sistema educativo, tanto estatales como internacionales. Actúa en coordinación con las Comunidades Autónomas, que han creado Institutos, Consejos o Servicios responsables de las evaluaciones generales de carácter territorial. El Instituto de Evaluación es el organismo encargado de elaborar el informe de



las evaluaciones de ámbito estatal, y los órganos de evaluación de las Comunidades Autónomas elaboran el informe de su ámbito territorial.

### 3.1.1. Las evaluaciones PISA

Desde el año 1995, el Instituto de Evaluación ha participado en diversas evaluaciones internacionales: PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), que mide la competencia lectora; TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), que evalúa las Matemáticas y Ciencias.

PISA (*Programme for International Student Assessment*) fue promovido en el año 2000 por la OCDE, ante la necesidad de establecer con regularidad una medida común y comparable internacionalmente del rendimiento de los alumnos en las competencias clave. En este programa se evalúan las competencias en los ámbitos de Matemáticas, Ciencias y Lectura, a los que se incorporó en el año 2003 la Resolución de Problemas con carácter transversal. El grupo de edad evaluado es el de 15 años. Se realiza cada tres años sobre los cuatro ámbitos, aunque cada vez varíe el área principal de estudio: Lectura en 2000, Matemáticas en 2003, Ciencias en 2006, lo que permitirá hacer estudios comparativos y estudios longitudinales del alumnado cada nueve años.

Cabe destacar algunas características de esta evaluación: no está ligada a un currículo específico; va más allá de un modelo centrado en la escuela para orientarse hacia la aplicación de los conocimientos a las tareas y los retos cotidianos; toma en consideración aspectos como la motivación, el autoconcepto y las estrategias que el alumnado utiliza para aprender; recoge información sobre los centros escolares, sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre los intereses formativos y educativos del alumnado. En cada competencia se establecen previamente seis niveles que se describen en

términos operativos en las distintas habilidades que la conforman y que van a servir de referencia de los resultados.

En la evaluación del año 2000 no hubo representación diferenciada de las CCAA. En la de 2003 tomaron parte, con muestra significativa, tres comunidades autónomas: Castilla y León, Cataluña y Euskadi. En la de 2006 se sumaron otras siete comunidades autónomas: Andalucía, Aragón, Asturias, Cantabria, Galicia, La Rioja y Navarra. La Rioja ha obtenido en las tres competencias evaluadas los mejores resultados entre las Comunidades Autónomas españolas y, en las competencias matemática y científica, se sitúa entre los diez primeros puestos de los 56 países que han participado.

El Servicio de Evaluación y Calidad de Asturias ha llevado a cabo una fase de sensibilización con las direcciones de los centros educativos participantes en la evaluación y sesiones formativas/informativas con el apoyo de la Red de Formación del Profesorado.

### 3.1.2. Evaluaciones generales estatales del sistema educativo

El Instituto de Evaluación, como anteriormente el INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación) y el INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo), realiza la evaluación del sistema educativo. En 1995 se realizó la evaluación de Educación Primaria, que se ha ido repitiendo cada cuatro años, y en 1997 la de Educación Secundaria Obligatoria, también con periodicidad cuatrianual. Así mismo se han realizado evaluaciones específicas sobre lengua inglesa.

Se trata de una evaluación muestral, cuyos resultados sólo tienen validez para la interpretación global y no para cada centro o cada alumno. Su finalidad es conocer el estado de la educación en cada etapa y permitir la



adopción de medidas de mejora. Realizan pruebas de rendimiento en las cuatro áreas en Primaria y cinco en ESO. Además, un importante número de profesores, directores escolares, inspectores y otros profesionales cumplimentan cuestionarios sobre los factores que inciden en el aprendizaje.

Algunas Comunidades Autónomas (Canarias, Castilla y León, Euskadi, Galicia), en varias de las evaluaciones del sistema educativo, ampliaron la muestra para obtener resultados representativos de su territorio.

En cumplimiento de la exigencia legal de que las evaluaciones generales de diagnóstico se refieran a las competencias básicas, el Instituto de Evaluación ha aprobado el marco de la evaluación, cuya elaboración fue encomendada a un grupo de expertos integrado por profesores de universidad, directores de institutos de evaluación y especialistas en la evaluación de las competencias básicas. Dicho marco se ha estructurado en los siguientes bloques:

1. *Aspectos generales.* Se describen los fundamentos legales de las evaluaciones generales de diagnóstico, su finalidad, la relación con las evaluaciones de diagnóstico y el calendario de aplicación.
2. *Poblaciones y muestras.* Se detallan las poblaciones implicadas y los criterios para elaborar las muestras. El tamaño de las muestras debe asegurar la representatividad del alumnado y de los centros de los resultados globales por comunidades autónomas, aunque no por estratos dentro de cada comunidad.
3. *Contextos.* La definición y la obtención de un índice socioeconómico y cultural del alumnado y de los centros educativos facilitará la interpretación de los resultados en sus contextos y las propuestas fundamentadas de mejora

educativa. Asimismo se recogerán datos sobre las variables de recursos y de procesos que contribuyan a explicar los resultados.

4. *Pruebas.* Se explicitan los criterios técnicos que deben tenerse en cuenta para la elaboración de las pruebas: tipo de ítems, longitud, tiempos de aplicación, inclusión de preguntas abiertas, pautas para la elaboración de los ítems, etc.
5. *El objeto de la evaluación: las competencias básicas.* Se aborda una breve descripción de cada una de las competencias básicas y su desglose en las dimensiones correspondientes. Esto supone el desarrollo orientado hacia la evaluación de lo incluido en los reales decretos de enseñanzas mínimas para la Educación Primaria y para ESO.
6. *Análisis de los resultados.* Incluye los criterios para el análisis de los resultados, la obtención de puntuaciones, la desagregación de los datos y la determinación de niveles de rendimiento.
7. *Informes y difusión.* Se describen los tipos de informes según las audiencias a las que van destinados y los procedimientos para la difusión de los resultados.

### 3.1.3. Calendario de aplicación de las evaluaciones generales

En el curso 2007-2008 se elaborarán las baterías de ítems por los grupos de expertos en la evaluación de las distintas competencias básicas y se llevará a cabo la aplicación piloto de las pruebas generales de diagnóstico en un número reducido de centros para valorar los requerimientos y los problemas específicos de aplicación de las pruebas. La experiencia obtenida en esta aplicación previa servirá de base para llevar a cabo las pruebas en Educación Primaria y en ESO. Es conveniente que las aplicaciones piloto estén realizadas antes del curso 2008-2009, a fin de



que puedan servir de referencia, en aquellas Comunidades Autónomas que consideren oportuno tenerlas en cuenta, para las evaluaciones de diagnóstico antes de su generalización.

En el curso 2008-2009 se iniciarán las evaluaciones generales de diagnóstico del sistema educativo en Educación Primaria, y en el curso 2009-2010 en ESO. Se establece un ciclo de nueve años para evaluar todas las competencias básicas. Las evaluaciones generales de diagnóstico del sistema educativo tendrán una periodicidad trienal procurando que no coincidan en el mismo año las evaluaciones de Educación Primaria con las de ESO. También debe evitarse la coincidencia con las evaluaciones internacionales.

Cada vez que se lleve a cabo la evaluación general de diagnóstico de una etapa se evaluarán la competencia en comunicación lingüística, la competencia matemática y la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. En cada una de las aplicaciones trienales del ciclo de nueve años, se evaluará como competencia principal una de estas tres y las

otras dos como complementarias, de modo que en el ciclo cada una de estas tres competencias haya sido evaluada como principal una vez.

La competencia de tratamiento de la información y competencia digital se evaluará al menos dos veces cada nueve años. Las otras cuatro competencias básicas (social y ciudadana; cultural y artística; aprender a aprender, y autonomía e iniciativa personal) serán evaluadas, al menos, una vez en el ciclo de nueve años.

En resumen, en cada una de las evaluaciones generales de diagnóstico del sistema educativo correspondientes a una etapa se evaluarán tres competencias fijas (matemática, lingüística, mundo físico), de las cuales una como principal y las otras dos como complementarias, y, además, otras dos de las cinco competencias restantes.

Con estos criterios, se propone la siguiente distribución de las evaluaciones generales en un ciclo de nueve años, sin perjuicio de las revisiones que puedan hacerse (ver tabla 5).

COMPETENCIAS		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
4.º Educación Primaria	Principal	Piloto	1			2			3	
	Complementarias		2 y 3			1 y 3			1 y 2	
	Otras		4 y 5			6 y 7			4 y 8	
2.º ESO	Principal	Piloto		1			2			3
	Complementarias			2 y 3			1 y 3			1 y 2
	Otras			4 y 5			6 y 7			4 y 8
PISA			Lectura			Matemáticas			Ciencia	

1: Competencia en comunicación lingüística. / 2: Competencia matemática. / 3: Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. / 4: Tratamiento de la información y competencia digital. / 5: Competencia social y ciudadana. / 6: Competencia cultural y artística. / 7: Competencia para aprender a aprender. / 8: Autonomía e iniciativa personal.

Tabla 5.



### 3.2. Evaluación diagnóstica del alumnado. Actuaciones de las Comunidades Autónomas

En este momento los órganos autonómicos, coordinados por el Instituto de Evaluación, están planificando la evaluación diagnóstica de tipo censal que, como determina la LOE en los artículos 21 y 29, se han de realizar en 4.º de Educación Primaria y en 2.º de ESO, con carácter informador y orientador de los centros y de las familias y preparan las pruebas correspondientes, que serán las mismas en todos los centros. Su pilotaje tendrá lugar en el año 2008 en la que participan técnicos de los órganos autonómicos de evaluación, coordinados por el Instituto de Evaluación.

La aplicación de la prueba y su corrección podrá realizarse según dos modalidades: directamente por los propios centros siguiendo las pautas que facilite el órgano evaluador de la comunidad autónoma, que se encargará de la aplicación en una muestra, o por un equipo externo de aplicadores y correctores, coordinados por el órgano evaluador. En los dos casos, el organismo evaluador autonómico realizará el análisis de los resultados tanto con carácter global como estratificados según distintos criterios de carácter sociocultural y pedagógico.

Algunas Comunidades Autónomas llevan tiempo trabajando en la evaluación de las competencias básicas y, en la actualidad, están impulsando iniciativas para preparar a los centros, al profesorado y a las familias para el momento en que se implanten las evaluaciones de diagnóstico.

En Asturias, el Servicio de Evaluación y Calidad trabaja en un programa que incluye el enfoque de competencias en las distintas evaluaciones que se desarrollan en la Comuni-

dad. Previamente a su implantación normativa se desarrolla un proceso experimental con remisión a los centros de la información que pueda ser enviada a las familias del alumnado: en el año 2006, se evaluaron las competencias lingüística (lengua castellana e inglés) y matemática; en 2007, la aplicación y corrección de la prueba corrió a cargo de los 25 centros educativos que participaron y el Servicio de Evaluación hizo el análisis del proceso y resultados teniendo en cuenta distintas variables; en 2008 se evaluará la competencia del conocimiento e interacción con el mundo físico y una aproximación a la competencia de aprender a aprender.

En Canarias el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC) trabaja en el «Marco General de la Evaluación Institucional: Plan de Evaluación Diagnóstica de Canarias». Asimismo, se estudia implementar un programa informático que haga operativa la información obtenida sobre el grado de desarrollo de las competencias de cada alumno, de tal forma que dicha información sea aplicable en los informes individuales de evaluación, desagregando la información para el centro y para la familia.

Castilla-La Mancha ha desarrollado durante dos años consecutivos un Plan de Evaluación diagnóstica de los alumnos de 3.º de Educación Primaria y de 3.º de ESO para conocer el nivel alcanzado por los alumnos y alumnas en las competencias básicas lingüísticas, matemáticas y resolución de problemas. En este mismo sentido ha venido trabajando en estos últimos años Cantabria y la Región de Murcia en 6.º de Primaria.

En Castilla y León, se desarrolló el Estudio de Evaluación de las Matemáticas y se encuentra en fase de diseño el del Área de Lengua Caste-



llana y Literatura. Así mismo se han realizado pruebas a una muestra de alumnos de 4.º de la ESO de las nueve provincias de la Comunidad, sobre las áreas de Lengua y Literatura (prueba oral y escrita), Matemáticas, Geografía e Historia, Física y Química e Inglés (prueba oral y escrita) junto con otros datos e informaciones mediante cuestionarios dirigidos a tutores, jefes de departamento, equipos directivos, inspectores, alumnos y familias. Los resultados de este estudio junto con los obtenidos del *Estudio de Evaluación Diagnóstica de la Educación Primaria en Castilla y León 06* han servido para sentar las bases del Programa para la Mejora del Éxito Escolar.

En Cataluña, desde el curso 2000-2001 en 4.º de Educación Primaria, y desde el curso 2001-2002 en 2.º de ESO, se han realizado, cada dos años, evaluaciones de las competencias básicas identificadas con los niveles de gradación aprobados en la Conferencia Nacional de Educación (2000-2002). Las pruebas han tenido una aplicación censal, orientada a la evaluación interna de los centros. El CSAV las aplica a una muestra y sus resultados se utilizan en los centros educativos como contraste. El curso siguiente los centros vuelven a aplicar las mismas pruebas para contrastar sus resultados con una nueva promoción de alumnos. Desde 2004, se da este enfoque a las Pruebas de obtención del Título de Graduado en Secundaria, para evaluar el grado de adquisición de competencias para desenvolverse como ciudadanos activos, y de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio, para evaluar las competencias para seguir con éxito estudios profesionales de grado medio.

En Galicia en los cursos 2004-2005 y 2005-2006, en colaboración con la Universidad de Santiago, se llevó a cabo en 41 centros una evaluación externa del grado de adquisición de competencias en Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Inglés, Lengua

Castellana y Lengua Gallega, en 6.º de Educación Primaria y de 2.º y 4.º de ESO. La primera parte del proceso está publicada y la segunda está pendiente de presentación.

En la Comunidad de Madrid se viene realizando, desde el curso 2004-2005, dentro del *Plan general de mejora de las destrezas indispensables*, la prueba correspondiente en Lengua y Matemáticas, en 6.º de Educación Primaria.

En La Rioja se ha realizado en 2006 y 2007 la evaluación de diagnóstico del alumnado de 4.º de Primaria, con una participación prácticamente total de la población evaluable. El 55,5% alcanza el pleno dominio de las competencias, el 32,8% tiene margen para mejorar y el resto presenta déficit en el dominio de competencias. Se ha observado una mejora en lectura, con altos resultados en comprensión oral y ámbito matemático, pero bajos en la expresión especialmente la escrita.

En Murcia, en 2007, se han evaluado en 6.º de Primaria las destrezas básicas en Lengua y Matemáticas. Las pruebas se aplicaron en todos los centros sostenidos con fondos públicos de la Región.

En Euskadi se ha presentado a las direcciones de los servicios de apoyo el proyecto de educación diagnóstica del alumnado, para ir creando las condiciones para su aplicación y, sobre todo, su aprovechamiento por parte de los centros.

En Extremadura se tiene previsto, antes de la puesta en marcha de las pruebas de evaluación de diagnóstico, una fase de sensibilización en los centros, con una serie de jornadas de evaluación de las competencias básicas dirigidas a la inspección, los equipos, asesores de CPRs y UPEs en colaboración con el Instituto de Evaluación.



## 4. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LOS PROGRAMAS DE LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS

Las Comunidades Autónomas impulsan, a través de Programas y Planes, la mejora de la calidad de la enseñanza, que tienen como nuevo referente las competencias básicas. En los últimos años muchos de estos Programas y Planes tienen una relación directa con algunas de ellas. Presentamos de forma sucinta, aunque incompleta, una relación de estos Programas y Planes, de los que se puede obtener una información completa en las páginas web de las respectivas Consejerías de Educación.

Cantabria y Castilla-La Mancha se proponen aprobar una ley de educación que ordene las enseñanzas en su Comunidad de acuerdo con las recomendaciones europeas y dar respuesta a sus aspiraciones y necesidades educativas. En Cataluña se firmó el Pacto Nacional de Educación, como paso previo a la elaboración de la futura ley de educación.

### 4.1. Programas relacionados con las competencias básicas

#### 4.1.1. Competencia en comunicación lingüística

La lectura, como fuente de información y de disfrute, básica en esta competencia, es objeto de muchas iniciativas:

- Cantabria ha impulsado el *Plan Lector* y Castilla-La Mancha el *Plan de Lectura*, de carácter general. Tienen como objetivo la reflexión personal con el fin de desarrollar el conocimiento y las competencias comunicativas.

- Galicia establece la elaboración de un *Proyecto Lector de centro*, documento a medio plazo, que se concreta en un *Plan anual de lectura*, y Asturias ha publicado *Orientaciones para la elaboración, desarrollo y evaluación del Plan de Lectura, Escritura e Investigación de centro*, como parte de un Proyecto marco de la Comunidad Autónoma para los próximos cuatro años.

Las bibliotecas escolares son un recurso básico para la animación a la lectura: la Comunidad de Madrid, en el *Programa de bibliotecas escolares* y Galicia, en el *Plan de mejora de bibliotecas escolares*, se proponen integrar a los centros públicos en una *Red de Bibliotecas Escolares* que fomente la lectura y ayude a formar a los alumnos en la búsqueda, análisis y tratamiento de información y documentación.

La presencia cada día mayor de alumnado de origen extranjero que desconoce la Lengua castellana se aborda en cada Comunidad con diferentes medidas. La Región de Murcia tiene el *Programa de Español para extranjeros* que, tras participar en las Aulas de Acogida, continúan con carencias lingüísticas en español.

El aprendizaje de lenguas extranjeras, incluido dentro de la competencia comunicativa lingüística, es una preocupación con una larga trayectoria.

- Madrid, en el curso 2003-2004, puso en marcha en Primaria el *Programa de centros educativos bilingües* con un currículo bilingüe, en castellano e inglés, que incluye un programa masivo e intensivo de formación del profesorado en lengua inglesa. Asturias, el curso 2004-2005, puso en marcha un *Programa Bilingüe en centros de Educación Secundaria* y, más tarde, en centros de Educación Primaria, con el proyecto de *Currículo Integrado español-inglés* del Convenio MEC-British Council.



- Euskadi, desde el curso 1998-2099, desarrolla un *Plan de Enseñanza Plurilingüe* en el que el aprendizaje de la Lengua Extranjera, desde Educación Infantil, se realiza en contextos comunicativos escolares, en concreto, en la enseñanza de alguna área curricular. Actualmente existen centros plurilingües (castellano, euskera e inglés o francés) en la ESO y en Bachillerato.
- Galicia ha impulsado los proyectos de anticipación de la primera lengua extranjera, las secciones bilingües, el programa CUALE, los *Programas de inmersión lingüística* para Educación Primaria y Secundaria, las estancias en el extranjero para profesorado o el programa PALE, de apoyo a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Euskadi y Navarra, en el *Programa de Tratamiento integrado de las Lenguas*, abordan la actuación escolar en relación con las dos (o tres) lenguas de uso en el centro y que se ha de plasmar en el Proyecto Lingüístico del centro.

En Galicia y Euskadi se desarrollan *Programas de Normalización lingüística* en lengua gallega y vasca, respectivamente, dirigidas a centros de Primaria y Secundaria orientados a la creación de nuevos ámbitos de uso del gallego y del euskera dentro y fuera de las aulas, la capacitación lingüística del alumnado inmigrante y la colaboración con entidades del entorno del centro educativo para promover una cultura juvenil.

#### **4.1.2. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico**

En esta competencia se incluyen los programas de educación ambiental, que llevan a cabo desde hace algunos años muchas Comunidades, que han creado Aulas en la Naturaleza

para aclarar los conceptos sobre los procesos que suceden en la naturaleza, conocer y valorar el impacto de las relaciones entre el hombre y los procesos naturales y, sobre todo, alentar un cambio de actitudes y hábitos y elaborar un código de conducta en relación con el medio ambiente. Los centros participan en el Programa *Agenda 21* que coordinan los Ayuntamientos, con el objetivo de educar en el desarrollo sostenible.

El *Proyecto Educativo Génesis* en Asturias es un proyecto multimedia que tiene como foco la acción local y se inserta en las recomendaciones de la UNESCO para la actual década de la educación para el Desarrollo Sostenible.

El *Programa Globe* (Madrid) es un programa internacional práctico y científico aplicado a la obtención y seguimiento de datos ambientales, que son introducidos en una base internacional que puede ser consultada por los participantes en la red y la comunidad científica y educativa internacional.

#### **4.1.3. Competencia en el tratamiento de la información y Competencia digital**

Todas las Comunidades Autónomas han impulsado planes de desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros docentes, como *Educamadrid* (Madrid), *Asturias en la red*, el *Programa de tecnologías de la información y de la Comunicación* (Euskadi). En Galicia, se promueven anualmente proyectos educativos de centro en torno a las TIC, acompañados de dotación específica y la figura del dinamizador de nuevas tecnologías.

#### **4.1.4. Competencia social y ciudadana**

En el ámbito de esta competencia se incluyen los programas destinados a la mejora de la con-



vivencia escolar. Por ejemplo, el *Plan integral de integración de la convivencia escolar* (Galicia) con medidas que inciden básicamente en la prevención y el programa *Convivir es vivir* (Madrid), iniciado en 1997, tiene como objetivos mejorar la convivencia en los centros educativos, fomentar las actitudes de respeto y tolerancia, la prevención de actos violentos; proporcionar al profesorado habilidades y estrategias de intervención con las que afrontar los conflictos y contribuir a la actualización del *Plan de Convivencia*, *Plan de Acción Tutorial*, etcétera.

Se ha creado el *Observatorio para la Convivencia Escolar* (Castilla y León, Galicia, Castilla-La Mancha y Cantabria) en el que participan todos los sectores de la comunidad educativa, como órgano consultivo y asesor, encargado de la realización y difusión de estudios y experiencias, intercambio de iniciativas y asesoramiento especializado.

Otras Comunidades plantean procesos más amplios, como el *Programa de Educación para la convivencia, la paz y los derechos humanos* (Euskadi). Galicia ha impulsado el *Plan Valora*, para potenciar la educación en valores democráticos; para la igualdad entre hombres y mujeres, la ciudadanía, la cultura de paz, la interculturalidad, la sostenibilidad del medio, el consumo responsable, el ocio y la salud.

La integración de la diversidad del alumnado y de la diversidad cultural son nuevos retos que han de abordar en los centros escolares, con un concepto abierto de ciudadanía. La Comunidad de Madrid ha puesto en marcha el *Programa Escuelas de bienvenida* para ayudar a que el alumnado extranjero que se incorpore al sistema educativo madrileño consiga el éxito escolar y su adaptación social y el *Programa de intervención de monitores de refuerzo escolar y mediación socio-familiar* para facilitar la integración del alumnado inmigrante y sus familias con acciones de apoyo escolar y mediación sociofamiliar.

*El Programa de educación intercultural* (Euskadi) se justifica por imperativo educativo de preparar al alumnado para vivir en sociedades abiertas y plurales y trabajar en la construcción de un nuevo marco cultural.

## 4.2. Competencias de carácter transversal

Se relacionan a continuación actuaciones que se refieren a condiciones necesarias para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir las competencias básicas.

### 4.2.1. Atención a la diversidad y refuerzo educativo

Todas las Comunidades Autónomas han establecido medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica, y han puesto en marcha programas específicos:

- El Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración de las Comunidades Autónomas, ha puesto en marcha el Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo) con actividades en tiempo no lectivo con el objetivo de mejorar el rendimiento académico del alumnado.
- Murcia ha puesto en marcha varios Programas: de refuerzo instrumental básico para alumnos que acceden a la ESO con deficiencias básicas en las áreas instrumentales; de refuerzo curricular, para alumnos que cursaron 1.º de ESO y no presentan la madurez suficiente para incorporarse a un grupo ordinario y de desdoble en Lengua castellana y Literatura y Matemáticas, con dos opciones: refuerzo individual en el grupo ordinario y agrupamientos flexibles.
- Castilla y León ha puesto en marcha el *Programa para la Mejora del Éxito Esco-*



lar en Educación Primaria y ESO con la finalidad de incrementar el nivel de éxito escolar de los alumnos de los centros públicos de Castilla y León, con actuaciones preventivas del fracaso escolar.

El *Plan de mejora de la calidad de la educación en centros públicos prioritarios* (Madrid), desde el curso 2004-2005, implica el apoyo institucional a los centros que, por las características socioeconómicas y socioculturales de la población que escolarizan requirieran una atención preferente.

#### 4.2.2. Participación de la comunidad educativa y de la comunidad social

Cantabria, en el *Plan de Formación de Familias*, apuesta por una concepción de la educación como tarea de todos y apoyar las relaciones de la escuela con el entorno, y especialmente, con las familias, para lo que se crea el *Observatorio Cántabro de Apoyo a las Familias*.

El *Programa de Comunidades de aprendizaje* (Euskadi) desarrolla un modelo didáctico y organizativo de los centros, con la colaboración de la comunidad social, con el aprendizaje dialógico y las interacciones como base del aprendizaje.

#### 4.2.3. Gestión de calidad

Los *Planes de Autoevaluación y Mejora de la Calidad en los Centros Educativos* (Galicia), iniciados en el curso 2006-2007, como el *Programa Kalitatea hezkuntzan/Calidad en la enseñanza* (Euskadi), desde el curso 2002-2003, se conciben como un proceso de cambio sistemático, planificado y desarrollado desde el propio centro educativo y orientado a la mejora.

## 5. FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y APOYO PARA LA INCLUSIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE

El nuevo enfoque del currículo entraña un cambio de modelo didáctico. El profesorado necesita información, formación y apoyo para asumirlo y ponerlo en práctica.

### 5.1. Información, divulgación y sensibilización

Para acercar a los distintos agentes de la acción educativa y a toda la comunidad escolar lo que son las competencias básicas y su repercusión en las enseñanzas escolares y en la evaluación, las Consejerías de Educación han realizado diversas actividades en distintos medios (jornadas, charlas, folletos...). Aragón, Canarias, Castilla-La Mancha, Euskadi, Extremadura, Navarra, Murcia han organizado Jornadas, Cursos y Sesiones informativas y de sensibilización sobre los nuevos currículos y la inclusión de las competencias básicas.

Asturias ha diseñado un programa informativo escalonado dirigido a los órganos centrales de la Consejería y la Inspección educativa, a la Red de Formación del Profesorado, direcciones de los Centros Educativos; profesores y profesoras que imparten las distintas materias, y público en general. En Canarias se contempla una acción denominada *Coordinación y subvención económica de jornadas y talleres con las familias sobre competencias básicas*, enmarcada en el *Proyecto Atlántida*.



## 5.2. Reflexión sobre el nuevo enfoque curricular

Para introducir el nuevo enfoque del currículo se precisan unas bases teóricas contrastadas y unas prácticas coherentes que pongan de manifiesto que son viables y eficaces para los objetivos propuestos. En Cantabria, el IV Congreso Regional de Educación se dedicó a Competencias Básicas y Prácticas Educativas. Cataluña celebró en 2003 el Congreso de competencias básicas para tratar este concepto desde una perspectiva internacional y la aportación de Cataluña en la identificación y evaluación de las competencias de los ámbitos artístico, educación física, las TIC, laboral, lingüístico, matemático, social y técnico-científico. En Galicia el Consello Escolar, en junio de 2006, aprobó un documento titulado Proposta sobre as Competencias Básicas, elaborado tras varias sesiones de formación y unas jornadas de trabajo y reflexión sobre competencias básicas, en el que se analizan los aspectos clave.

En Euskadi se presentaron al Departamento de Educación, Universidades e Investigación dos propuestas para el nuevo currículo vasco, uno elaborado por las ikastolas y Kristau-Eskola (escuelas cristianas) y otro por los centros públicos. Ambos adoptaban las competencias básicas como referente fundamental. En el proceso de elaboración de estas propuestas una parte importante del profesorado y de la comunidad educativa reflexionaron sobre las competencias básicas y lo que aportan al currículo y a la práctica escolar.

En la VIII Cumbre de los Gobiernos de Asturias y Galicia, los responsables de educación de ambas Comunidades se propusieron trabajar conjuntamente, entre otros puntos, el análisis de las políticas de formación del profesorado ante

los nuevos desafíos que presenta el desarrollo de la Ley Orgánica de Educación, y el análisis del marco teórico para las evaluaciones diagnósticas.

En el Plan de trabajo de los cursos 2005-2007 consta como actuación prioritaria el trabajo en competencias básicas que, en coordinación con los CEP y los EOEP, tratan de potenciar que los centros orienten sus programaciones docentes hacia las competencias básicas y hacer el seguimiento y asesoramiento del proceso.

En Canarias, el proyecto de Planificación del Curso 2007-2008 de la Consejería de Educación incluye un apartado dedicado a las competencias básicas y difusión de los currículos de Educación Primaria y de ESO, en el que se prevé la puesta en marcha de un proceso de información, difusión y formación con varias fases.

## 5.3. Formación del profesorado

En Castilla y León, durante 3 años han trabajado once grupos de trabajo formados con directores y asesores de los centros de formación del profesorado (CFIEs) con el objetivo de desarrollar un nuevo modelo de formación del profesorado por competencias profesionales. En el documento de conclusiones se detalla para cada nivel educativo y especialidad el itinerario formativo que debería desarrollar cualquier profesor para alcanzar las competencias profesionales adecuadas. Este trabajo puede servir de base para posteriores reformas en el modelo de formación actual.

### 5.3.1. Formación inicial

La Universidad, en el proceso de reestructuración y modernización de los estudios de grado y postgrado, en el marco de la convergencia



con el Espacio Europeo de Educación Superior, está replanteando la formación inicial del profesorado. El Ministerio de Educación ha aprobado acuerdos por los que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil y de Maestro de Educación Primaria.

En Castilla-La Mancha, Cantabria, Castilla y León y La Rioja, se están ofertando al profesorado cursos para el desarrollo del nuevo modelo de la actividad educativa y la implantación de los créditos ECTS (Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos), así como distintas herramientas y recursos que permitan la innovación y mejora docente universitarias continuadas.

### 5.3.2. Formación continua

La mayoría de las Comunidades Autónomas (Aragón, Asturias, Canarias, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Euskadi, Galicia, Madrid, Murcia) han incluido como un eje de los Planes institucionales de formación del profesorado para el curso 2007-2008 los *Procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo de competencias básicas*. En unos casos se abordan las distintas competencias, su sentido y sus implicaciones en el trabajo didáctico y en la evaluación; en otros se plantea la contribución de las distintas áreas y materias en la adquisición de las competencias básicas.

En Canarias existe un equipo de trabajo específico de implantación de nuevas enseñanzas para que aporten tanto propuestas de formación como las líneas de actuación. Se ha implantado el *Proyecto para el asesoramiento: hacia un currículo integrado orientado*

*a la consecución de las competencias básicas* cuya finalidad es formar a las personas que tienen asignadas una función de asesoramiento, para que puedan participar activamente en la mejora del currículo de los centros educativos.

Las primeras actividades formativas que se han ofertado al profesorado han consistido en cursos como primer contacto con el tema de las competencias básicas y de los nuevos currículos y la contribución de cada una de las áreas y materias:

- Cursos o Jornadas sobre cada una de las competencias básicas (Ministerio de Educación, Aragón, Cantabria, Castilla-La Mancha, Euskadi) o sobre alguna competencia concreta (Castilla-La Mancha, comunicación lingüística; Canarias, competencia matemática).
- Cursos generales sobre lo que son las competencias básicas (La Rioja), sobre programación, metodología y evaluación a partir de las competencias básicas, en la Educación Primaria y en los distintos ámbitos de ESO (Canarias), tratamiento integrado de las lenguas (Castilla-La Mancha, Euskadi), sobre comprensión lectora (Canarias, Cantabria), sobre la evaluación diagnóstica (Asturias, Canarias, Galicia, Murcia).
- Inclusión de módulos sobre competencias básicas en cursos más generales (Murcia) y en los cursos sobre la función directiva (La Rioja).

Mayoritariamente se impulsa el modelo de formación ligada a la práctica, en los propios centros o en seminarios y grupos de trabajo, con una perspectiva a medio plazo. Para ello han empezado a preparar equipos de formadores del profesorado. En varias Comunida-



des (Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Euskadi, Extremadura, Galicia, La Rioja) se asigna esta función a la red de formadores de los centros de profesores. Algunas incluyen a la Inspección (Asturias, Cantabria) y otras (Cataluña) cuentan con la Universidad para esta tarea. En Cataluña, desde el curso 2001-2002, existe la *Red de competencias básicas*, un equipo de trabajo integrado por centros educativos de Educación Primaria y Secundaria.

A los equipos de formadores, respondiendo a las prioridades que se determine en cada Comunidad, se les asignan estas funciones:

- Coordinar seminarios y grupos de trabajo para conocer y reflexionar sobre las competencias básicas y otras propuestas relacionadas (plan lector, plan de convivencia...) y plantear propuestas prácticas.
- Asesorar en los centros procesos de autoevaluación para la elaboración de planes de mejora orientados a las competencias básicas (Asturias, Cataluña).
- Asesorar a los centros en sus proyectos de formación y de innovación orientados al tema de las competencias básicas, en los que participa todo su profesorado o alguno de sus equipos docentes (Euskadi).
- Elaborar materiales para la reflexión y análisis de resultados de las pruebas de competencias básicas (Cataluña).
- Difundir materiales de aula que ayuden a iniciar nuevas prácticas didácticas.
- Organizar el intercambio de experiencias entre centros y grupos de trabajo e impulsar redes de centros con proyectos similares o compartidos (Euskadi).

## 5.4. Materiales de apoyo

Otra línea de actuación consiste en la aportación de materiales de apoyo para la formación del profesorado y el trabajo docente de las competencias básicas. Recogemos algunos de ellos:

- *Materiales para el asesoramiento de Competencias Básicas: diez claves* (Canarias). Trabajo dirigido por miembros del Proyecto Atlántida, la participación de un equipo de la Inspección y de un amplio grupo de educadores y educadoras.
- *Las competencias básicas* (Navarra). Informa al profesorado sobre la necesidad de que los nuevos currículos contemplen las ocho competencias básicas europeas.
- *Orientaciones al profesorado para la práctica didáctica y la evaluación basadas en las competencias básicas* (Castilla-La Mancha) y *Colecciones didácticas* (Navarra).
- Materiales de aula y ejemplificaciones sobre diferentes competencias y sobre la incorporación de este enfoque en las áreas y materias (Cantabria, Euskadi, Murcia).
- *Cuadernos de Educación de Cantabria*, con orientaciones al profesorado sobre La Competencia Matemática (n.º 3); La Competencia en el Conocimiento y la Interacción con el Mundo Físico (n.º 4); La Competencia en Comunicación Lingüística y la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras (n.º 5); La Competencia en Comunicación Lingüística y la Enseñanza de la Lengua Castellana (n.º 6).
- *Guía para la elaboración del Proyecto Curricular* (Euskadi).
- Materiales para la formación del profesorado: artículos de fondo (Cantabria), presentación sobre Competencias Básicas (Galicia).



Las Consejerías de Educación de varias Comunidades Autónomas (Galicia, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Madrid, Cantabria) han abierto en su página web un Portal de Educación en el que se ponen a disposición de la comunidad educativa informaciones, recursos educativos, tanto propios como seleccionados de distintas fuentes.

Algunas Consejerías (Madrid) están llevando a cabo actuaciones para el desarrollo de recursos en soporte digital y la promoción de proyectos educativos en torno a las TIC en la ESO y el Bachillerato, a través de convocatorias específicas.