

LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS. ÚLTIMA FASE DEL PROCESO DE OPERATIVIZACIÓN

Antonia Ramírez García. Universidad de Córdoba (ed1ragaa@uco.es)
Ester Lorenzo Guijarro. CEIP Caballeros de Santiago (eslogui@hotmail.com)
José Ramón Ruiz Suárez. Servicio de Inspección Educativa
(joser.ruiz.ext@juntadeandalucia.es)
Pilar Vázquez Fernández. E.T.P. de Orientación Educativa
(pilarvazquezfernandez@hotmail.com)

RESUMEN

Desde la Unión Europea se ha optado por un modelo competencial que los distintos Estados miembros han asumido en la configuración de sus correspondientes currículos. España no es una excepción. A partir de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo, las competencias básicas se han convertido en un elemento curricular prescriptivo más y, por ende, en objeto de análisis y estudio desde diferentes ámbitos y perspectivas. Sin embargo, no se ha ofrecido un modelo de operativización que las aborde desde la planificación docente. Diferentes autores han apuntado algunas soluciones, pero los docentes han de desarrollar y evaluar las competencias básicas en el aula, en ocasiones, sin tener claro cómo hacerlo. El objetivo de este trabajo es aportar algunas orientaciones al profesorado para la evaluación de las competencias básicas partiendo de la operativización de las mismas a través de siete fases que concluyen en la elaboración de rúbricas que posibilitan dicha evaluación.

Palabras clave: Evaluación, competencias básicas, rúbricas.

ABSTRACT

The European Union has decided in favour of a competence-based model that the Member states have assumed in the configuration of his corresponding curricula. Spain is not an exception. From the Organic Law 2/2006 of Education, of May 3, the based competences have turned into an element curricular prescriptive more and, for it, into object of analysis and study from different contexts and perspectives. Nevertheless, nobody has offered a model of operativización that tackles them from the teaching planning. Different authors have aimed at some solutions, but the teachers have to develop and evaluate the based competences in the classroom, sometimes, without knowing how to do it. The aim of this paper

is to contribute a series of orientations to the professorship for the evaluation of the basic competences that begin on having made them operative across seven phases that they conclude in the making of rubrics that make possible the above mentioned evaluation.

Key words: Evaluation, based competences, rubrics.

1. INTRODUCCIÓN

En el último tercio del siglo XX comienza a producirse un proceso de globalización que afecta a gran parte de nuestra vida en distintos planos: económico, político, lingüístico, etc., llegando incluso al ámbito educativo. Tradicionalmente, cada Estado era soberano para determinar los principios fundamentales de su sistema educativo, su estructura, el protagonismo de los distintos agentes en la toma de decisiones, etc. La incorporación de España a la Unión Europea la han vinculado a una serie de tratados, resoluciones, pactos, etc., que van configurando una nueva forma de entender la educación en nuestro país, ahora ya, en el seno de unas directrices europeas comunes; éstas han provocado la necesidad de una nueva reforma educativa que, junto a la calidad y la equidad de la educación, encuentra en las competencias básicas el eje rector de la nueva configuración del sistema educativo y del currículo escolar.

La inclusión de las competencias básicas en el currículum viene a "representar una selección de la cultura común que debemos asegurar en la escolaridad obligatoria (...)" (Bolívar, 2008:4) para dotar a los ciudadanos/as de una estructura o "inteligencia general" (Morin, 1999:17) que proporcione las herramientas necesarias que permitan a cada persona, tras su adquisición, "su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación satisfactoria a la vida adulta y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida" (Preámbulo de los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas 1631/2006 y 1513/2006). En este sentido, desarrollar en la práctica docente las competencias básicas tiene una serie de implicaciones y consecuencias que provocan resistencias a su proceso de implementación:

1. Se sitúan en el centro de la actividad escolar como referentes de todo lo que se hace en el centro educativo, por lo que el resto de elementos curriculares estarán orientados a su consecución.
2. No se vinculan a una materia/área concreta, sino que deben adquirirse desde todas las áreas y materias. Esto exige generar en los centros dinámicas de convergencia entre las áreas/materias porque todos los docentes tienen una responsabilidad compartida en esta tarea.
3. No vienen a sustituir a los contenidos transversales tal y como se concibieron en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), asigna individualmente a cada docente la responsabilidad de educar

para la consecución de las Competencias Básicas, siendo esta tarea fruto de la reflexión y del trabajo en equipo de un conjunto de docentes. Trabajar en el centro y en el aula con esta orientación no es potestativo, es prescriptivo.

4. Es necesario orientar la enseñanza hacia la consecución de aprendizajes situados, integrados y globalizados
5. Identifican los aprendizajes básicos imprescindibles para los alumnos/as, inspirando con ello las decisiones relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo necesario concretar y seleccionar qué es lo prioritario y lo importante.
6. La evaluación de los aprendizajes relacionados con las competencias básicas "exigen nuevos enfoques, no dirigidos a la cantidad de lo memorizado, sino a aquello que (asimilado) se es capaz de hacer" (Bolívar, 2008:29).

La incorporación de las competencias básicas al currículum escolar obliga al profesorado a una reflexión en torno a su práctica docente, pero los procesos de enseñanza y aprendizaje no son los únicos que se transforman, la evaluación también ha de someterse a un cambio, no sólo por la inclusión de las competencias en el currículum, sino porque éstas han de ser evaluadas a lo largo de toda la etapa de escolarización obligatoria y su adquisición permitirá la titulación del alumnado y la posibilidad de insertarse en el mundo laboral y/o continuar ampliando sus estudios.

2. UN ACERCAMIENTO A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

El término competencia comenzó a emplearse en nuestro sistema educativo a partir de la reforma iniciada por la LOGSE (1990) en los estudios de formación profesional; no obstante, la aprobación de la LOE (2006), al amparo de la normativa europea, ha propiciado la expansión de este término hasta la enseñanza obligatoria –educación primaria y educación secundaria obligatoria– lo que ha ocasionado la inclusión de un nuevo elemento en el currículum escolar, ya demandado por Claparède (citado por Taberner del Río, 1997), Dewey (2004), Decroly (2006), Ferrière (1982), Freinet (1996) o Montessori (citado por Luzuriaga, 1992), con expresiones como "que la vida entre en las escuelas", "la escuela que investiga el medio", "preparar para la vida" y asumidas por organismos internacionales como la ONU, la UNESCO o la OCDE.

Los responsables del Proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) han realizado la siguiente definición respecto al concepto de competencia:

Vista desde fuera una competencia puede ser definida como la habilidad que permite superar las demandas sociales o individuales, desarrollar una actividad, o una tarea. Vista desde dentro, cada competencia es construida como una combinación de habilidades prácticas, conocimientos (incluyendo conocimiento tácito), motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que pueden movilizarse conjuntamente para que la acción realizada en una situación determinada pueda ser eficaz (OCDE-DeSeCo, 2002:8).

El análisis de diferentes definiciones sobre el término competencia, más de cien, nos lleva a afirmar el carácter polisémico del mismo, coincidiendo, por tanto, con la opinión de Coll (2007), Garagorri (2007), Pérez Gómez (2007) y Tobón (2007), pero también con la definición dada por Zabala y Arnau (2008: 45) sobre el citado término y de la que partimos para concluir que una "competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales", todo ello enmarcado en un proceso que exige el seguimiento de una serie de fases de diferente complejidad en el menor tiempo posible.

Todas estas definiciones, junto con las aclaraciones que recoge la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo, en su Preámbulo y en el Anexo I del Real Decreto 1513/06, de 7 de diciembre, sobre las competencias básicas, al considerarlas como aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos (...) 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, posibilitan un conocimiento sobre lo que significa el término competencia.

La preocupación por encontrar una acertada definición de competencia y su integración en el currículum ha generado diferentes investigaciones en torno a este nuevo elemento curricular, entre ellas podemos citar las realizadas por Navarro y Huguet (2006) en Huesca para conocer determinados aspectos de la competencia lingüística del alumnado inmigrante o las iniciadas por Sobrado, Fernández, Ceinos y García (2008) en Galicia sobre la competencia matemática en alumnado de cuarto de educación primaria. En la Comunidad Autónoma de Andalucía también podemos encontrar algunas investigaciones al respecto; en este sentido, Gil Flores (2009) concluye en un estudio realizado a 3859 familias durante el curso 2006/07 a través del método de encuesta que las actitudes de los padres y madres hacia la lectura y su dedicación semanal a la misma influyen de manera directa en el nivel de desarrollo alcanzado por sus hijos de quinto de educación primaria en la competencia en comunicación lingüística y la competencia matemática. Por su parte, Salmerón, Gutiérrez y Salmerón (2009), a través de un estudio con diseño pretest-postest y grupos experimental y control realizado con alumnado de primero de educación primaria, han puesto de manifiesto que el material elaborado *ad hoc* para la experiencia facilita el desarrollo de la competencia matemática, incluso desde los primeros cursos de la educación obligatoria.

Es preciso, pues, que el desarrollo de las competencias básicas se inicie desde el comienzo de la escolarización, de manera que su adquisición se realice de forma progresiva y coherente. Por ello, las etapas de educación primaria y educación secundaria obligatoria tomarán como referente las competencias que se establecen y que hacen explícitas las metas que todo el alumnado debe alcanzar. Estas competencias básicas quedan recogidas en la figura 1.

| <i>Unión Europea</i> | <i>España (MEPSYD)</i> |
|---|--|
| 1. Comunicación en la lengua materna. | 1. Competencia en comunicación lingüística. |
| 2. Comunicación en la lengua extranjera. | 2. Competencia matemática. |
| 3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. | 3. Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico. |
| 4. Competencia digital. | 4. Tratamiento de la información y competencia digital. |
| 5. Aprender a aprender. | 5. Competencia para aprender a aprender. |
| 6. Competencias sociales y cívicas. | 6. Competencia social y ciudadana. |
| 7. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. | 7. Autonomía e iniciativa personal. |
| 8. Conciencia y expresión culturales. | 8. Competencia cultural y artística. |

Figura 1. Competencias Básicas

Fuente: Feito Alonso, R. (2008), Real Decreto 1513/06, de 7 de diciembre y Real Decreto 1631/06, de 29 de diciembre.

Las ocho competencias básicas, por sí mismas, no pueden abordarse de manera efectiva en el aula, es necesario analizar y descubrir las dimensiones, descriptores o subcompetencias –según la terminología empleada por diferentes autores- que las componen; estos descriptores, junto con los diferentes procesos implicados en los mismos, son los que posibilitarán sentar las bases para el trabajo posterior en el aula basado en un enfoque competencial. Asimismo, estos descriptores se desglosan, a su vez, en una serie de aspectos distintivos que los pormenorizan y que aluden a los distintos procesos implícitos en los mismos.

3. ¿ES POSIBLE EVALUAR LAS COMPETENCIAS BÁSICAS?

La legislación educativa prescribe la evaluación de las competencias básicas, autores y autoras reflexionan y elucubran al respecto y los docentes en un periodo de transición cumplimentan documentos certificando la adquisición o no de las mismas, en muchas ocasiones sólo para cumplir un mero trámite burocrático, pero sin una correlación con lo que realmente se hace después en el aula. Pero, vayamos por partes.

La LOE (2006) establece en su artículo 20 respecto a la Educación Primaria que los alumnos accederán al ciclo educativo o etapa siguiente siempre que hayan alcanzado "las competencias básicas correspondientes y el adecuado grado de madurez"; que cuando no las alcancen y permanezcan un curso más en el ci-

clo o la etapa, se adoptará "un plan específico de refuerzo o recuperación de sus competencias básicas"; asimismo, al finalizar la etapa, el informe correspondiente a cada alumno y alumna debe recoger su "aprendizaje, los objetivos alcanzados y las competencias básicas adquiridas".

En cuanto a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, la misma Ley recoge en el artículo 28.2 que "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".

La evaluación de las competencias básicas, pues, a lo largo de la educación obligatoria es un hecho, sin su consecución no se puede promocionar de ciclo, ni alcanzar la titulación básica. Al tiempo que se constituyen en eje de los procesos de refuerzo y adquisición de aprendizajes.

Por su parte, el Decreto 230/07, de 31 de julio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del currículum de la etapa de educación primaria, corrobora todo lo anterior y en su artículo 11.2 manifiesta que "los criterios de evaluación de las áreas serán referente fundamental para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas", al tiempo que ésta se llevará a cabo por el profesorado, preferentemente a través de la observación continuada de la evolución del proceso de aprendizaje de cada alumno o alumna y de su maduración personal. De igual modo lo expresa el Decreto 231/07, de 31 de julio, para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, en el que "los criterios de evaluación de las materias serán referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos".

De forma más concreta la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se establece la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación primaria, en su artículo 8 manifiesta que la promoción del alumnado atenderá a la adquisición de las competencias básicas, a la consecución de los objetivos generales de la etapa y a sus posibilidades de progreso. Asimismo, el artículo 9 recoge que al finalizar el curso, se informará por escrito a los padres, madres o tutores legales acerca de los resultados de la evaluación final, que incluirá, al menos, las calificaciones obtenidas en las distintas áreas cursadas, la decisión acerca de su promoción al ciclo siguiente, si procede, y las medidas adoptadas, en su caso, para que el alumno o alumna alcance las competencias básicas y los objetivos establecidos en cada una de las áreas, según los criterios de evaluación correspondientes.

De igual forma, la Orden de 10 de agosto de 2007 por la que se establece la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación secundaria obligatoria en su artículo 11 reafirma los términos anteriores.

La evaluación de las competencias básicas ha de quedar reflejada no sólo en la información que se les traslada a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, ésta ha de consignarse en diferentes documentos oficiales como es el caso de los informes personales, de tal forma que se gradúe el nivel de adquisición, logro o dominio de dichas competencias de acuerdo con una terminología específica –poco, regular, adecuado, bueno y excelente- (vid. figura 2).

| 3 APRECIACIÓN DEL GRADO DE ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS | |
|--|--|
| COMPETENCIAS BÁSICAS | Apreciación del grado de adquisición (2) |
| 1. Comunicación lingüística | |
| 2. Matemática | |
| 3. Conocimiento e interacción con el mundo físico | |
| 4. Tratamiento de la información y competencia digital | |
| 5. Social y ciudadana | |
| 6. Cultural y artística | |
| 7. Aprender a aprender | |
| 8. Autonomía e iniciativa personal | |

(2) 1. Poco; 2. Regular; 3. Adecuado; 4. Bueno; 5. Excelente.

Figura 2. Evaluación del grado de adquisición de las competencias básicas.
Anexo de la Orden de 10 de agosto de 2007.

Fuente: Órdenes de 10 de agosto de 2007.

Pero la evaluación del grado de adquisición de las competencias básicas de acuerdo a estas calificaciones (1. Poco, 2. Regular, 3. Adecuado, 4. Bueno y 5. Excelente) se opone a la evaluación de los contenidos de aprendizaje recogidos en las diferentes áreas, ya que éstos siguen otra correspondencia –Insuficiente, Suficiente, Bien, Notable y Sobresaliente–, si bien podrían relacionarse ambas valoraciones.

Por su parte, la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación secundaria obligatoria, en su artículo 2 expresa la necesidad de que los centros docentes especifiquen en su proyecto educativo los procedimientos y criterios de evaluación comunes que ayuden al profesorado a valorar el grado de adquisición de las competencias básicas y de los objetivos generales de la etapa y faciliten la toma de decisión más adecuada en cada momento del proceso evaluador. Uno de estos momentos corresponde a la evaluación inicial, ya que durante el primer mes de cada curso escolar todo el profesorado ha de realizar una evaluación inicial del alumnado con el fin de conocer y valorar la situación inicial del alumnado en cuanto al grado de desarrollo de las competencias básicas y al dominio de los contenidos de las distintas materias.

La normativa, pues, es clara. Hay que evaluar las competencias básicas, al inicio de cada curso escolar (en la etapa de educación secundaria obligatoria), al promocionar de curso y/o ciclo y al finalizar las etapas educativas de educación primaria y secundaria. Junto a ellas hay que considerar la adquisición de los objetivos de etapa y el dominio de los contenidos de las distintas áreas y/o materias, todo ello teniendo como referencia los criterios de evaluación y unas calificaciones diferenciadas según se trate de áreas o competencias básicas.

Pero ¿cómo se traduce en la práctica esta evaluación? La respuesta podríamos encontrarla en la puesta en marcha de un proceso de operativización de las competencias básicas, es decir, ponerlas en relación con los demás elementos del

currículo: objetivos, contenidos y criterios de evaluación, con el fin de llevar a cabo una evaluación efectiva e integrada. La cuestión planteada constituye, no sólo una preocupación de muchos maestros y maestras en ejercicio en el momento de cumplimentar un "boletín de notas", sino también un tema de reflexión por parte de diferentes autores; en este sentido, Zabala y Arnau (2008) entienden que la competencia se configura como una respuesta eficiente en un espacio y en un tiempo concreto, por lo que la evaluación de la misma resulta imposible de realizar si no se lleva a cabo en el momento de la acción competente.

Atendiendo a esta idea y a la evaluación que tradicionalmente se ha llevado a cabo en la escuela podríamos pensar que la evaluación de las competencias básicas en el centro educativo sería imposible; bien es cierto que la institución escolar no puede prever todas las posibles combinaciones de problemas y contextos reales en los que el alumnado se habrá de desenvolver a lo largo de la vida, pero sí acercarlo a problemas o cuestiones con grandes probabilidades de llegar a encontrar en el mundo real y que permitan observar, comprobar y registrar la movilización de sus conocimientos al enfrentarse a estos escenarios reales.

Monereo y Pozo (2007), por su parte, manifiestan que es necesario establecer modos de enseñar y evaluar más auténticos, más próximos a la realidad para la que preparan y a las situaciones habituales que una persona debe de afrontar (ciudadano, profesional, investigador,...); por lo tanto, no parece lo mismo evaluar conocimientos que evaluar competencias.

Evaluar la acción competente requiere, asimismo, tener presente que ésta se desarrolla a lo largo de una serie de fases, muy similares a las establecidas por Polya (1990) para la resolución de los problemas matemáticos, y en las que se puede intervenir con la finalidad de mejorar el resultado de la acción (vid. figura 3).

| Fases de la acción competente | Descripción de la acción competente |
|--------------------------------------|---|
| 1. Análisis del contexto | <ul style="list-style-type: none"> - Realizar un diagnóstico de la situación. - Identificar las cuestiones que permiten enfrentarse satisfactoriamente a la situación. - Seleccionar los datos más significativos de la situación. - Comprender la situación identificando su finalidad. |
| 2. Planificación de la actuación | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar los esquemas de acción de que disponemos. - Revisar la información obtenida de la situación. - Seleccionar los esquemas más adecuados para resolver la situación. - Valorar los posibles resultados de la aplicación de dichos esquemas. |
| 3. Ejecución de la acción | <ul style="list-style-type: none"> - Aplicar el esquema de acción, adaptándolo a la situación y haciendo una transferencia del contexto en el que se aplicó anteriormente al nuevo contexto de uso. - Movilizar los componentes de la competencia: actitudes, procedimientos y conceptos de forma interrelacionada. |

4. Revisión de los resultados de la acción

- Comprobar que el resultado obtenido coincide con el esperado.
- Determinar la eficacia de la acción.
- Valorar la posibilidad de que existan otras acciones con resultados eficaces similares.

Figura 3. Proceso desarrollado en una acción competente.

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Polya, G. (1990) y Zabala y Arnau (2008).

Para Zabala y Arnau (2008), aquellas acciones encaminadas a la obtención de información relativa a la dificultad o capacidad de movilizar determinadas competencias han de tener como punto de partida "situaciones-problemas" vinculadas a la realidad, lo que posibilitará la acción del alumnado hasta llegar a la resolución de

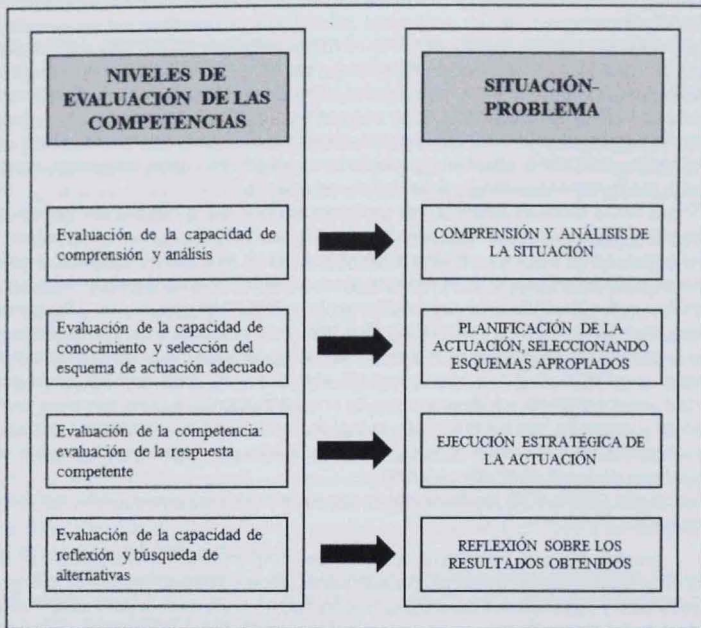


Figura 4. Evaluación de las competencias básicas

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Zabala y Arnau (2008).

dicha situación. Asimismo, la evaluación de las competencias requerirá, a juicio de estos mismos autores, la consideración de tres niveles evaluativos, al que podríamos añadir uno más, vinculados con una situación-problema y en función de dichas fases. Estos podemos apreciarlos en la figura 4.

En el primer nivel, *evaluación de la capacidad de comprensión y análisis*, se trataría de determinar si el sujeto es capaz de realizar un diagnóstico de la situación-problema que se le plantea; en el segundo nivel, *evaluación de la capacidad de conocimiento y selección del esquema de actuación adecuado*, se valoraría la idoneidad del esquema de actuación utilizado para resolver dicha situación, considerando la posibilidad de que varios esquemas pueden ser igualmente adecuados; en el tercer nivel, *evaluación de la competencia: evaluación de la respuesta competente*, se comprobaría la ejecución correcta del problema expresado en la situación; y, finalmente, en el cuarto nivel, *evaluación de la capacidad de reflexión y búsqueda de alternativas*, se tendría en consideración una autovaloración de la respuesta dada a la situación-problema y la generación de otras posibilidades a la actuación desarrollada.

Los distintos niveles exigen, al mismo tiempo, técnicas, estrategias, instrumentos, diferenciados que permitan comprobar la realización efectiva de la acción competente. Las pruebas escritas tradicionales han dejado paso a otras posibilidades, así López e Hinojosa (2005) proponen una serie de técnicas de observación –listas de comprobación o cotejo, rango o escala, rúbrica– y técnicas para la evaluación del desempeño –portafolio, solución de problemas, método de casos, proyectos, mapa mental, diario, debate, ensayo, propuestas específicas–.

Todas estas técnicas acentúan el carácter continuo de la evaluación, si bien la evaluación inicial y final siguen teniendo su funcionalidad para la normativa estatal y autonómica, como ya vimos en apartados anteriores, la evaluación continua se configura como imprescindible en el proceso evaluativo de las competencias básicas.

Pero ¿qué queremos evaluar? Lógicamente, competencias básicas. ¿Podemos hacerlo directamente? No, imposible. ¿Qué hacemos entonces? Esta situación nos lleva a considerar diferentes aspectos de las competencias básicas. Necesitamos conocer el grado o nivel de dominio que los alumnos y alumnas han adquirido respecto a los componentes o descriptores de una competencia básica concreta, pero estos tal y como se han formulado en la legislación no se han vinculado a contenidos y criterios de evaluación concretos, es necesario, por tanto, transformarlos en indicadores de logro de la competencia.

Escamilla (2009: 208) los ha denominado indicadores de desempeño, definiéndolos como

(...) enunciados que, respecto a una o varias competencias dadas, identifican un tipo de guía o patrón de conducta adecuado, eficaz, positivo (suponen siempre evolución y desarrollo). Proporcionan, al tiempo, una vía directa para determinar, de manera objetivable, el grado (cuantitativo o cualitativo) en que se manifiestan.

Estos indicadores constituyen, pues, un análisis de la competencia en función del establecimiento y la observación de actuaciones competentes del alumnado

vinculadas a unos determinados contenidos de aprendizaje y criterios de evaluación que posibiliten valorar el nivel de dominio de la competencia.

La necesidad de unos indicadores de logro y unos niveles de dominio de las competencias básicas nos devuelven de nuevo la vista al proceso de operativización de las competencias básicas.

4. EL PROCESO DE OPERATIVIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Como hemos ido apuntando a lo largo de apartados anteriores es imprescindible que los centros educativos lleven a cabo un proceso de operativización de las competencias básicas. La normativa estatal y autonómica establece un marco de referencia para la definición semántica de las competencias básicas; sin embargo, no sucede así con la definición operativa de las mismas.

El primer nivel de concreción curricular -la Administración educativa estatal y autonómica- ha realizado una definición semántica de las competencias básicas. Sobre esta base, los centros educativos y los docentes podrán contextualizar y personalizar su propio concepto de competencias básicas; sin embargo, la definición operativa de las mismas no ha sido diseñada por parte de la Administración Educativa Andaluza, por lo que los centros educativos y los docentes carecen de un pilar sobre el que cimentar este proceso. De este modo, la operativización de las competencias básicas se conseguirá al interrelacionarse con los demás elementos del currículum, suprimiéndose, de este modo, "la yuxtaposición curricular existente en la reforma actual" (Ramírez García, 2009: 22).

Los centros educativos, en el ejercicio de la autonomía pedagógica que le concede la normativa vigente, han de llevar a cabo su propia propuesta de operativización; el problema radica en la falta de un modelo en el que sustentar este proceso, diferentes son las propuestas realizadas por el Proyecto Atlántida (<http://www.proyectoatlantida.net/>) o el Proyecto Azahara (Ortega y Fernández, en prensa) al respecto; en este sentido, esta última propuesta pretende facilitar el camino al profesorado, orientándolo en la planificación, en la toma de decisiones y desarrollo de la tarea de incorporar las competencias básicas a la práctica docente, para ello parte de una sólida fundamentación normativa y teórico-práctica y realiza propuestas de contribución de las diferentes áreas y materias al desarrollo de dichas competencias, formula descriptores de etapa e indicadores de logro, destaca las responsabilidades de cada órgano de coordinación docente, ofrece alternativas sobre la integración de las competencias en el currículum, plantea su evaluación, así como su integración en el proyecto educativo de centro.

Sin embargo, pocos son los centros que se atreven a iniciar el proceso. Desde la inspección educativa se está alentando y orientando a los centros educativos para acometer esta nueva prescripción legal.

La propuesta que presentamos busca ofrecer a los docentes un ejemplo concreto, confeccionado para quinto de educación primaria, de tal forma que no tengan que diseñar ellos mismos todo el proceso desde el principio, pues sería algo inviable

y poco realista; sin embargo, si se les invitaría a matizar, contextualizar o concretar lo que se les propone. Asimismo, en este modelo que planteamos para guiar a los docentes en el proceso de operativización de las competencias básicas se parten de cuatro premisas básicas:

1. Consideración de la legislación estatal y autonómica como punto de partida.
2. Contemplación de todos los elementos curriculares.
3. Simplificación de las fases del proceso.
4. Establecimiento de fases que suponen un feed-back en el proceso.

De acuerdo con estos principios, hemos establecido siete fases en el proceso de la operativización de las competencias básicas, tal y como se puede apreciar en la figura 5.

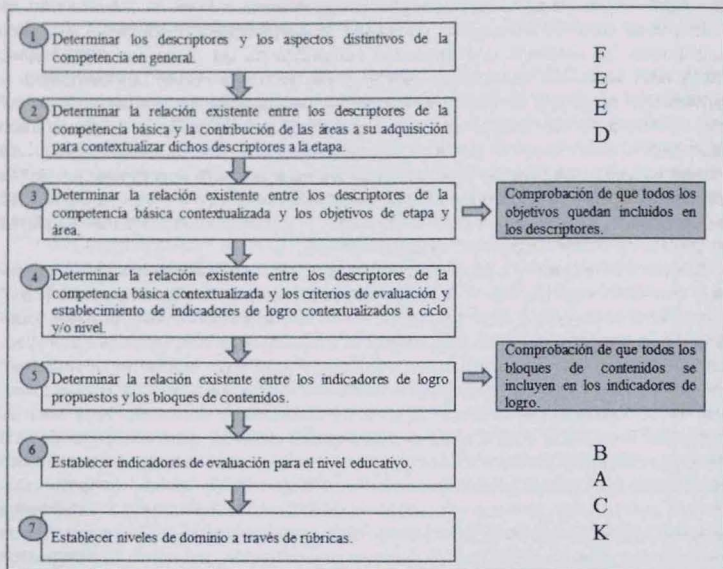


Figura 5. Fases seguidas en la operativización de las competencias básicas.

Fuente: Elaboración propia.

En la primera fase, *determinar los descriptores y aspectos distintivos de la competencia básica a nivel general*, se plantea la necesidad de identificar los componentes de la competencia básica, a los que hemos denominado descriptores, estos se caracterizan por:

- a) Ser comunes a la etapa de educación primaria y secundaria obligatoria, ya que la competencia es idéntica en ambas etapas educativas.
- b) Permitir la vinculación de la competencia con otros elementos curriculares: objetivos, contenidos y/o criterios de evaluación.
- c) Estar constituidos por aspectos distintivos que los diferencian de otros descriptores de la misma competencia.

Una muestra de lo expuesto lo podemos ver en la figura 6 referido a la competencia social y ciudadana.

| Texto del Real Decreto 1513/06, de 7 de septiembre | Descriptores | Aspectos distintivos |
|--|--|---|
| <p>En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas. En consecuencia, entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además implica, la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social. Asimismo, forman parte fundamental de esta competencia aquellas habilidades sociales que permiten</p> | <p>5.1. Actuación en diferentes contextos comunicándose de forma constructiva, expresando las propias ideas y escuchando las ajenas, resolviendo los conflictos de forma pacífica utilizando el diálogo y la negociación y tomando decisiones que valoren los intereses individuales conjuntamente con los del grupo, colaborando en la realización de proyectos colectivos.</p> | <p>5.1.1. Cooperar, convivir 5.1.2. Participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones. 5.1.3. Saber comunicarse en distintos contextos. 5.1.4. Expresar las propias ideas y escuchar las ajenas. 5.1.5. Ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio. 5.1.6. Tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo 5.1.7. Valorar las diferencias y aceptar a todos los componentes de un grupo 5.1.8. Afrontar la convivencia y los conflictos. 5.1.9. Aprender a trabajar de manera colectiva y cooperativa. 5.1.10. Practicar el diálogo y la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social.</p> |

| Texto del Real Decreto 1513/06, de 7 de septiembre | Descriptor | Aspectos distintivos |
|--|------------|--|
| saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos de cada región, país o comunidad. | | 5.1.11. Saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, 5.1.12. Resolver los conflictos con actitud constructiva. 5.1.13. Identificar y rechazar los prejuicios. 5.1.14. Respetar las obras y opiniones de los demás. |

Figura 6. Primera fase: determinar los descriptors y aspectos distintivos de la competencia básica a nivel general.

Fuente: Elaboración propia.

La segunda fase, *determinar la relación existente entre los descriptors de la competencia básica a nivel general y la contribución de las áreas a su adquisición para contextualizar dichos descriptors a la etapa*, nos lleva a la contextualización de los descriptors a la etapa correspondiente, bien de educación primaria, bien de educación secundaria obligatoria, mediante las aportaciones que realizan las diferentes áreas (primaria) o materia (secundaria) a cada competencia. En la figura 7 podemos apreciar la secuencia adaptada a la etapa de educación primaria.

| | | |
|--|------------------------|--|
| Descriptor: 5.1. Actuación en diferentes contextos comunicándose de forma constructiva, expresando las propias ideas y escuchando las ajenas, resolviendo los conflictos de forma pacífica utilizando el diálogo y la negociación y tomando decisiones que valoren los intereses individuales conjuntamente con los del grupo, colaborando en la realización de proyectos colectivos. | | |
| ÁREAS | Conocimiento del medio | Las relaciones próximas (la familia, los amigos, los compañeros, etc.) suponen el conocimiento de emociones y sentimientos en relación con los demás. Desarrollo de actitudes de diálogo, de resolución de conflictos, de la asertividad que conlleva el uso de habilidades, de modos, de reconocimiento y uso de las convenciones sociales para facilitar la buena comunicación y el bien estar del grupo. Reflexionar sobre los conflictos, asumir responsabilidades con respecto al grupo, aceptar y elaborar normas de convivencia, tanto en situaciones reales que hay que resolver diariamente como en las propias del ámbito social en que se vive. |

| | |
|--|--|
| Educación Artística | La interpretación y la creación suponen, en muchas ocasiones, un trabajo en equipo. Esta circunstancia exige cooperación, asunción de responsabilidades, seguimiento de normas e instrucciones, cuidado y conservación de materiales e instrumentos, aplicación de técnicas concretas y utilización de espacios de manera apropiada. El seguimiento de estos requisitos forma en el compromiso con los demás, en la exigencia que tiene la realización en grupo y en la satisfacción que proporciona un producto que es fruto del esfuerzo común. En definitiva, expresarse buscando el acuerdo, pone en marcha actitudes de respeto, aceptación y entendimiento, lo que sitúa al área como un buen vehículo para el desarrollo de esta competencia. |
| Educación Física | Las actividades físicas y en especial las que se realizan colectivamente son un medio eficaz para facilitar la relación, la integración y el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación y la solidaridad. Las actividades dirigidas a la adquisición de las habilidades motrices requieren la capacidad de asumir las diferencias así como las posibilidades y limitaciones propias y ajenas. Las actividades físicas competitivas pueden generar conflictos en los que es necesaria la negociación, basada en el diálogo, como medio para su resolución. |
| Educación para la ciudadanía | Desarrollo de niños y niñas como personas dignas e íntegras, lo que exige reforzar la autonomía, la autoestima y la identidad personal, y favorecer el espíritu crítico para ayudar a la construcción de proyectos personales de vida. Universalización de las propias aspiraciones y derechos para todos los hombres y mujeres, impulsa los vínculos personales basados en sentimientos y ayuda a afrontar las situaciones de conflicto, al proponer la utilización sistemática del diálogo. |
| Lengua castellana y literatura | Habilidades y destrezas para la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas, ya que necesariamente su adquisición requiere el uso de la lengua como base de la comunicación. Aprender a comunicarse con los otros, a comprender lo que éstos transmiten, a tomar contacto con distintas realidades y a asumir la propia expresión como modalidad fundamental de apertura a los demás. |
| Lengua extranjera | Las lenguas sirven a los hablantes para comunicarse socialmente. |
| Matemáticas | Trabajo en equipo. |
| <p>Descriptor de la competencia contextualizado a la etapa de educación primaria: D.P.5.1. Establecimiento de colaboraciones y realización de actividades y trabajos en grupo de forma cooperativa, comunicándose de forma constructiva y resolviendo los conflictos de forma dialogada.</p> | |

Figura 7. Segunda fase: Determinar la relación existente entre los descriptores de la competencia básica a nivel general y la contribución de las áreas.

Fuente: Elaboración propia.

La finalidad de la tercera fase, *determinar la relación existente entre los descriptores de la competencia básica contextualizada y los objetivos de etapa y área*, es comprobar que todos los objetivos de etapa y área (o materia en el caso de la educación secundaria obligatoria) se encuentran incluidos en los descriptores contextualizados. En la figura 8 se observa esta relación.

| Descriptores de la competencia contextualizada a la etapa de educación primaria | Objetivos de etapa | | Objetivos de área (Real Decreto 1513/06, de 7 de diciembre) | | | | | | |
|--|--------------------|-------------------|--|-------|----|-------|-----|----|-----|
| | RD 1513/06 | Decreto 230/07 | CM | EA | EF | EpC | LCL | LE | Mat |
| D.P.5.1. Establecimiento de colaboraciones y realización de actividades y trabajos en grupo de forma cooperativa, comunicándose de forma constructiva y resolviendo los conflictos de forma dialogada. | a), b), c) | — | 3 | 7 y 8 | 7 | 1 y 2 | 3 | 6 | — |

CM: Conocimiento del medio; EA: Educación Artística; EF: Educación Física; EpC: Educación para la Ciudadanía; LCL: Lengua castellana y literatura; LE: Lengua extranjera; Mat: Matemática.

Figura 8. Tercera fase: *Determinar la relación existente entre los descriptores de la competencia básica contextualizada y los objetivos de etapa y área.*

Fuente: Elaboración propia.

La cuarta fase consiste en *determinar la relación de la competencia básica contextualizada y los criterios de evaluación, estableciendo así los indicadores de logro fijados para el ciclo (educación primaria) o curso (educación secundaria)*. Los criterios de evaluación, de acuerdo con la normativa estatal y autonómica, constituyen el referente desde el que hay que partir para realizar la evaluación de las competencias básicas; este proceso, por tanto, se configura como uno de los más importantes de todas las fases establecidas en la operativización de las competencias básicas. A modo de ejemplo en la figura 9 se puede comprobar la vinculación de los elementos,

| Descriptor de la competencia contextualizado a la etapa de educación primaria: D.P.5.1. Establecimiento de colaboraciones y realización de actividades y trabajos en grupo de forma cooperativa, comunicándose de forma constructiva y resolviendo los conflictos de forma dialogada. | | |
|---|--------------------------------|--|
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LAS ÁREAS (tercer ciclo) | Conocimiento del medio | 9. Planificar la construcción de objetos y aparatos con una finalidad previa, utilizando fuentes energéticas, operadores y materiales apropiados, y realizarla, con la habilidad manual necesaria, combinando el trabajo individual y en equipo. |
| | Educación Artística | 4. Ajustar la propia acción a la de los otros miembros del grupo en la interpretación de piezas musicales a dos o más partes y de danzas. 6. Realizar representaciones plásticas de forma cooperativa que impliquen organización espacial, uso de materiales diversos y aplicación de diferentes técnicas. |
| | Educación Física | 4. Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades deportivas, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo y actuar de acuerdo con ellos. 5. Opinar coherente y críticamente con relación a las situaciones conflictivas surgidas en la práctica de la actividad física y el deporte. 7. Construir composiciones grupales en interacción con los compañeros y compañeras utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de estímulos musicales, plásticos o verbales. |
| | Educación para la ciudadanía | 1. Mostrar respeto por las diferencias y características personales propias y de sus compañeros y compañeras, valorar las consecuencias de las propias acciones y responsabilizarse de las mismas. 2. Argumentar y defender las propias opiniones, escuchar y valorar críticamente las opiniones de los demás, mostrando una actitud de respeto a las personas. 3. Aceptar y practicar las normas de convivencia. Participar en la toma de decisiones del grupo, utilizando el diálogo para favorecer los acuerdos y asumiendo sus obligaciones. |
| | Lengua castellana y literatura | 1. Participar en las situaciones de comunicación del aula, respetando las normas del intercambio: guardar el turno de palabra, organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás. 2. Expresarse de forma oral mediante textos que presenten de manera coherente conocimientos, hechos y opiniones. |
| | Lengua extranjera | 7. Valorar la lengua extranjera como instrumento de comunicación con otras personas, como herramienta de aprendizaje y mostrar curiosidad e interés hacia las personas que hablan la lengua extranjera. |
| | Matemáticas | |
| Indicador de logro: I.L.5.1.1. Participa en trabajos y actividades en grupo de forma cooperativa, comunicándose de manera constructiva, utilizando el diálogo como vía para llegar a acuerdos y tomar decisiones. | | |

Figura 9. Cuarta fase: Determinar la relación de la competencia básica contextualizada y los criterios de evaluación y establecimiento de los indicadores de logro.

Fuente: Elaboración propia.

La quinta fase, de nuevo, nos lleva a realizar un ejercicio de autoevaluación, comprobando que los indicadores de logro propuestos encontrarán la base de su desarrollo en los contenidos de las áreas y materias. De este modo, todos los elementos curriculares quedarán interconectados. En la figura 10 apreciamos la relación de los indicadores de logro, no sólo con los bloques de contenido establecidos en el Real Decreto 1513/06, de 7 de diciembre a nivel estatal, sino también con los núcleos temáticos recogidos en la Orden de 10 de agosto de 2007 a nivel autonómico.

| Indicadores de logro | Bloques de contenidos, núcleos de contenidos y núcleos de destrezas básicas | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|-------|---|----------|---|----------|---|-------|---|-------|---|-----|-------|
| | CM | | EA | | EF | | EpC | | LCL | | LE | | Mat | |
| | RD | O | RD | O | RD | O | RD | O | RD | O | RD | O | RD | O |
| LL.5.1.1. Participa en trabajos y actividades en grupo de forma cooperativa, comunicándose de manera constructiva, utilizando el diálogo como vía para llegar a acuerdos y tomar decisiones. | * | — | 2 y 4 | * | 3, 4 y 5 | * | 1, 2 y 3 | * | 1 y 2 | * | 1 y 2 | * | — | 1 y 2 |

* En todos los bloques de contenidos, siempre que se trabaje en grupo

CM: Conocimiento del medio; EA: Educación Artística; EF: Educación Física; EpC: Educación para la Ciudadanía; LCL: Lengua castellana y literatura; LE: Lengua extranjera; Mat: Matemática.

Figura 10. Quinta fase: Determinar la relación existente entre los indicadores de logro propuestos y los bloques de contenidos.

Fuente: Elaboración propia.

La sexta fase posibilitará establecer unos indicadores de evaluación concretos, derivados de los indicadores de logro y la vinculación de estos con los contenidos, para un curso o nivel determinado, tal y como se puede apreciar en la figura 11.

| Indicadores de logro | Indicadores de evaluación |
|--|--|
| LL.5.1.1. Participa en trabajos y actividades en grupo de forma cooperativa, comunicándose de manera constructiva, utilizando el diálogo como vía para llegar a acuerdos y tomar decisiones. | LE.5.1.1.1. Participa en la elaboración de un reportaje para un periódico escolar de forma grupal. |

Figura 11. Sexta fase: Establecimiento de indicadores de evaluación para quinto de educación primaria.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, la séptima fase consiste en la discriminación de una serie de niveles de logro o dominio de la competencia a través de la elaboración de rúbricas que permitan comprobar el grado de adquisición de la misma (vid. figura 12).

| Indicador de evaluación: I.E.5.1.1.1. Participa en la elaboración de un reportaje para un periódico escolar de forma grupal. | | |
|--|--------------|--|
| NIVELES DE DOMINIO | 1. Poco | Participa escasamente en la elaboración del reportaje, pasando desapercibido entre sus compañeros. |
| | 2. Regular | Participa en la elaboración del reportaje asumiendo generalmente el mismo rol en el grupo y esperando las decisiones de los demás miembros. |
| | 3. Adecuado | Participa en la elaboración del reportaje asumiendo distintos roles en el grupo y comunicándose con el resto de compañeros/as de forma adecuada. |
| | 4. Bueno | Participa en la elaboración del reportaje asumiendo distintos roles en el grupo, comunicándose con el resto de compañeros/as de forma adecuada y favoreciendo la unidad del grupo. |
| | 5. Excelente | Participa en la elaboración del reportaje asumiendo distintos roles en el grupo, comunicándose con el resto de compañeros/as de forma adecuada, favoreciendo la unidad del grupo y ayudando a resolver conflictos. |

Figura 12. Séptima fase: Establecer niveles de dominio para el alumnado de quinto de primaria a través de una rúbrica.

Fuente: Elaboración propia.

Con esta fase finalizará el proceso de operativización de las competencias básicas y dará comienzo otro nuevo, el diseño de tareas o situaciones-problema por parte del docente acordes con el mismo y que posibiliten la movilización de las competencias básicas por parte del alumno y la alumna en diferentes niveles de dominio.

5. UNAS ÚLTIMAS CONCLUSIONES

El modelo de competencias implica cambios significativos a la hora de establecer las prioridades de la enseñanza ("enseñar lo importante") y de determinar los resultados del proceso de aprendizaje, pues el desarrollo de la capacidad –implícita y explícita en la propia definición de competencia básica- se demuestra desde el logro de cada una de las competencias.

A pesar de que la legislación vigente exige la evaluación de las competencias básicas de forma clara y contundente, la manera en que ésta ha de efectuarse, las estrategias, técnicas e instrumentos que han de emplearse no han quedado reflejadas en las prescripciones normativas, ni siquiera en la publicación de unos materiales curriculares que orienten el proceso que se ha de seguir, máxime cuando se produce la incorporación de un nuevo elemento curricular de la trascendencia de las competencias básicas al currículum escolar.

A este inconveniente hay que unir los problemas que ocasiona comprobar la adquisición de la competencia en los contextos de aplicación, si bien hemos apuntado

su posible solución a través del diseño y desarrollo de situaciones-problema, no podemos dejar de afirmar que la evaluación de las competencias básicas resulta una tarea difícil, pero no más que la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje o el diseño de tareas que movilicen competencias, estos aspectos constituyen elementos de un proceso de toma de decisiones por parte de toda la comunidad educativa, al tiempo que supone un cambio metodológico y de posicionamiento por parte del docente ante los nuevos retos que plantea la educación del siglo XXI.

Las diferentes alternativas que han de considerarse en el proceso evaluativo han sido delegadas a los centros educativos, a los docentes, que en el ejercicio de su autonomía pedagógica han de recogerlas en su proyecto educativo de forma consensuada, coordinada y estructurada. Con la propuesta presentada hemos intentado facilitar esta labor, pues:

- 1) Se facilita un referente a nivel de centro que orienta la práctica educativa hacia la movilización de las competencias básicas.
- 2) Se consigue integrar los contenidos, cuyo reflejo más inmediato se sitúa en los criterios de evaluación, de tal forma que se generan indicadores de logro que han de ser alcanzados por el alumnado tras haber adquirido unos contenidos determinados –conocimientos, destrezas y actitudes-.
- 3) Se establecen indicadores de logro que traducen lo que el alumnado es capaz de realizar al finalizar cada curso o ciclo y que se encuentran vinculados directamente a los criterios de evaluación, elementos curriculares que de acuerdo con la normativa vigente son los que deben ser utilizados para valorar el nivel de adquisición de las competencias básicas.
- 4) Se dispone de un "hilo conductor" en la movilización de las competencias básicas, pues los indicadores de logro conforman una secuencia lógica en el proceso de enseñanza y aprendizaje a lo largo de la escolaridad del alumnado.
- 5) Se plantean las bases para el diseño de las tareas, situaciones-problema o actividades para la movilización de las competencias básicas.

Asimismo, en relación con la actuación que ha de desempeñar el docente esta propuesta podría:

- 1) Ahorrarle un tiempo precioso que puede destinar a otros menesteres.
- 2) Evitarle cambios bruscos en la concepción previa sobre el diseño y el desarrollo curricular.
- 3) Fomentar el autoaprendizaje, tanto de forma individual como colectiva.
- 4) Garantizar el éxito de la contextualización o concreción curricular.
- 5) Realizar un seguimiento adecuado de todo el proceso de operativización de las competencias básicas.

Aunque la propuesta simplifica el proceso de operativización de las competencias básicas y la correspondiente evaluación de las mismas, el camino es difícil de iniciarse por la cantidad de direcciones que se pueden tomar; sin embargo, es en esta complicada toma de decisiones donde el profesorado ha de recibir todo el asesoramiento posible por parte de distintos profesionales, desde diferentes ins-

tancias como la inspección, los centros del profesorado o la propia Universidad, en definitiva, desde cualquier institución que contribuya a facilitar la comprensión de las diversas, prolifas y, a veces, contradictorias prescripciones normativas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOLÍVAR, A.: "Competencias Básicas y Ciudadanía, *Caleidoscopio. Revista digital de contenidos educativos del CEP de Jaén*, [en línea], 2008, nº1. [ref. 15/05/2010]. Accesible en Internet: http://revista.cepjaen.es/numero_01/pdf/articulo_01.pdf.
- COLL, C. (2007): "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio", *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- DECRETO 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 156, de 8 de agosto de 2007).
- DECRETO 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 156, de 8 de agosto de 2007).
- DECROLY, O. (2006): *La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- DEWEY, J. (2004): *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid, Morata.
- ESCAMILLA, A. (2009): *Las competencias en la programación de aula. Infantil y primaria (3-12 años)*, Barcelona, Graó.
- FEITO ALONSO, R. (2008): Competencias básicas: hacia un aprendizaje genuino, *Andalucía Educativa*, 66, 10-12.
- FERRIÈRE, A. (1982): *La Escuela Activa*, Barcelona, Herder.
- FREINET, C. (1996): *La escuela Moderna Francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*, Madrid, Morata.
- GARAGORRI, X. (2007): "Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión", *Aula de Innovación Educativa*, 161, 47-55.
- GIL FLORES, J. (2009): "Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado", *Revista de Educación*, 350, 301-322.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006 de Educación (Boletín Oficial del Estado número 106, de 4 de mayo de 2006).
- LOGSE (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (Boletín Oficial del Estado número 238, de 4 de octubre de 1990).
- LÓPEZ, B.S. e HINOJOSA, E.M. (2005): *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*, Sevilla, Trillas-Eduforma.

- LUZURIAGA, L. (1992): *Antología Pedagógica*, Buenos Aires, Losada.
- MONERO FONT, C. y POZO MUNICIO, J.I. (2007): "Competencias para (con)vivir con el siglo XXI", *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 12-18.
- MORÍN, E. (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO.
- NAVARRO SIERRA, J.L. y HUGUET CANALIS, A. (2006): "Creencias y conocimiento acerca de la competencia lingüística de alumnado inmigrante. El caso de la provincia Huesca", *Revista de Investigación Educativa*, 2, (2), 373-394.
- OCDE-DESECO (2002): *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* [en línea], París, Francia, mayo 2005 [ref. de 28 de abril de 2008]. Accesible en http://www.oecd.org/document/17/0,3343,en_2649_39263238_2669073_1_1_1_1,00&&en-USS_01DBC.html
- ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 166, de 23 de agosto de 2007).
- ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 166, de 23 de agosto de 2007).
- OSUNA ORTEGA, J.L. y VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, P. (en prensa): *Competencias básicas: desarrollo y evaluación en educación primaria (Proyecto Azahara)*, Barcelona, Wolters Kluwer.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2007): *Las competencias básicas y el currículum*, Cantabria, Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación.
- POLYA, G. (1990): *Cómo plantear y resolver problemas*, México, Trillas.
- RAMÍREZ GARCÍA, A. (2009): "La inclusión de las competencias básicas en la programación didáctica", en MARÍN DÍAZ, V. (coord.). *Las TIC y el desarrollo de las competencias básicas*, Sevilla, Eduforma, 15-37.
- REAL DECRETO 1513/06, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de educación primaria, Boletín Oficial del Estado número 293, de 8 de diciembre de 2006.
- REAL DECRETO 1631/06, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria, Boletín Oficial del Estado número 5, de 5 de enero de 2007.
- SALMERÓN, H., GUTIÉRREZ BRAJOS, C. y SALMERÓN VÍLCHEZ, P. (2009): "Desarrollo de la Competencia Matemática a través de Programas para Aprender a Aprender en la Infancia Temprana", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (2), 141-156.
- SOBRADO FERNÁNDEZ, L.M., FERNÁNDEZ REY, E., CEINOS SANZ, M.C y

- GARCÍA MURIAS, R. (2008): "Avaliación diagnóstica das competencias básicas do alumnado de matemáticas (4º curso de ensino primario): análise dunha investigación", *Revista galega de educación*, 41, 148-152.
- TABERNEIRO DEL RÍO, S.: "La educación funcional de E. Claparède", *Aula*. [en línea], 1997, nº 9, [23/09/2010] Accesible en Internet: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/view/3473/3492.
- TOBÓN, S. et al. (2007): *Competencias básicas y educación superior*, Bogotá, Magisterio.
- VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, P. y OSUNA ORTEGA, J.L. (en prensa): *Competencias básicas: desarrollo y evaluación en educación secundaria obligatoria (Proyecto Azahara)*, Barcelona, Wolters Kluwer.
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2008): *11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona, Graó.