

Hoy toca hablar de competencias. Se han convertido en el concepto talismán que ha penetrado en las recomendaciones de los organismos europeos de educación y en los procesos de reforma.

No todo el mundo, no obstante, coincide en su significado, en la selección de las competencias clave y en cómo éstas se incardinan en los conocimientos y dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Aquí se priorizan aquellas que se consideran básicas para adquirir una formación cultural sólida a lo largo de toda la vida, para integrarse en un entorno laboral cada vez más dinámico y cambiante, para convivir en una sociedad democrática y para garantizar unas relaciones afectivas saludables. Tras describir y comentar la importancia de estas competencias en la educación escolar se muestra como se trabajan en

COMPETENCIAS BÁSICAS

la práctica en diversos centros. También se incluyen diversas aportaciones sobre los procesos de evaluación más conocidos y su concreción en las distintas comunidades autónomas. En un artículo final de síntesis, "Carta abierta a quien competa...", firmado por los coordinadores del Monográfico, se hacen tres sugerentes recomendaciones sobre lo que deberíamos evitar, lo que deberíamos mantener y lo que deberíamos (re)inventar.

COORDINACIÓN:
CARLES MONEREO

Departamento de Psicología de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Correo-e: Carles.monereo@uab.cat

JUAN IGNACIO POZO

Departamento de Psicología Básica de la Universidad Autónoma de Madrid.

Correo-e: Nacho.pozo@uam.es



ALBERT CAMPILLO



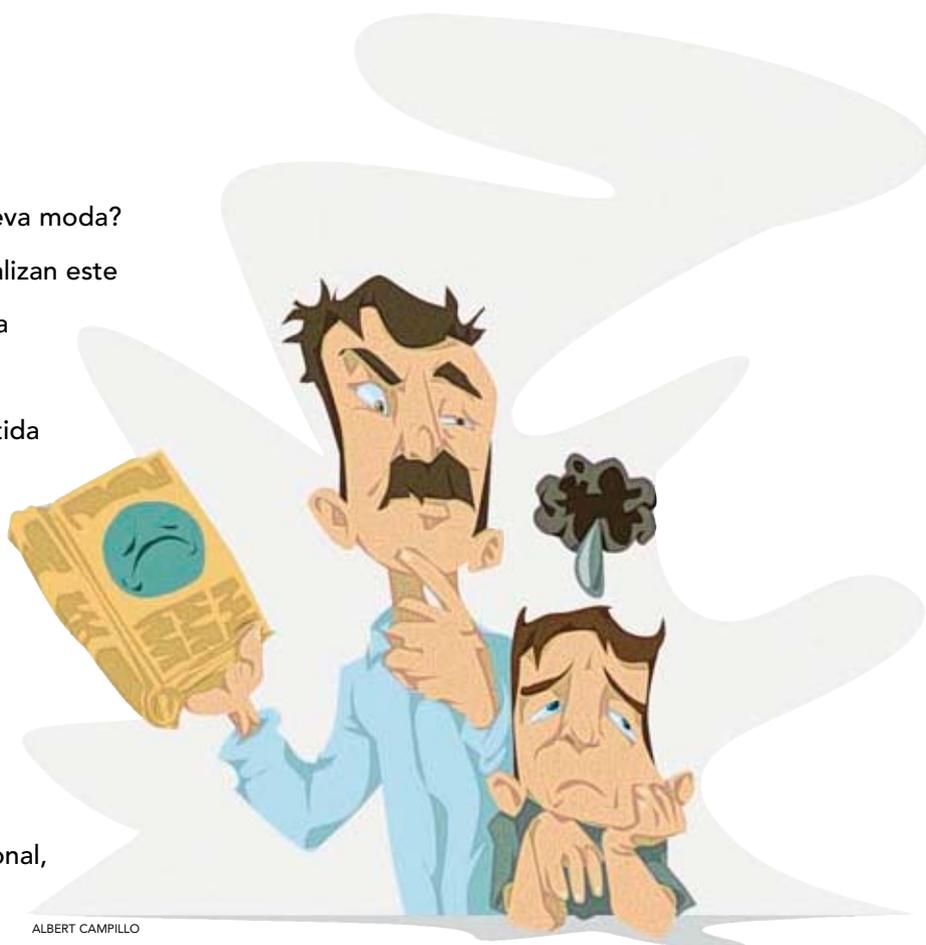


¿Qué significa ser competente?

El listado de competencias es muy amplio. Las hay que son deseables y otras que son totalmente indispensables, al menos en la enseñanza básica y obligatoria. Éstas se agrupan en cuatro ámbitos: las relativas a la gestión del conocimiento y el aprendizaje; las que facilitan el acceso al mundo del trabajo; las que favorecen la convivencia y las relaciones sociales, y las que versan sobre la autoestima y el ajuste personal.

Competencias para (con)vivir con el siglo XXI

¿Qué son las competencias? ¿Una nueva moda? ¿Una palabra mágica? Los autores analizan este concepto y el papel que desempeña la educación en el desarrollo de estas funciones, algunas disponibles de partida en la mente humana y otras que precisan de un profundo cambio cognitivo para ser adquiridas. Al tiempo que presentan de qué aspectos tratará el Monográfico, identifican cuatro macrocompetencias relacionadas respectivamente con el escenario educativo, el profesional, el comunitario y el personal.



ALBERT CAMPILLO

// Si la educación tiene sentido es porque encierra unas metas, es decir, porque no queremos que los alumnos sean como son, porque creemos que si incorporan otras competencias serán mejores compañeros, alumnos y ciudadanos, y porque más allá de todas las incertidumbres y relativismos de la sociedad postmoderna, si educamos es porque creemos que hay conocimientos, valores y, en suma, unas competencias más deseables que otras, y por tanto queremos que nuestro alumnado sea más competente y más capaz, un peaje probablemente necesario para conseguir que sean también más felices”.

CARLES MONEREO

Departamento de Psicología de la Educación
de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Correo-e: Carles.monereo@uab.cat

JUAN IGNACIO POZO

Departamento de Psicología Básica de la Universidad Autónoma
de Madrid.

Correo-e: Nacho.pozo@uam.es

Con el párrafo anterior finalizábamos el Tema del Mes que, en enero de 2001, nos había encargado *Cuadernos de Pedagogía* sobre cuáles eran las competencias necesarias para sobrevivir en el siglo XXI (Monereo y Pozo, 2001). Ahora, cuando parece que estamos sobreviviendo, un tanto perplejos y asustados, a los primeros embates del nuevo siglo (que no han sido pocos: internacionalización del terrorismo, guerra de Irak, chapapote en Galicia, pero también una nueva reforma y otra contrarreforma educativa, o viceversa, la *blogosfera*, las *wikimentes*, etc.), quizá sea un buen momento para revisar esas competencias y hablar sobre las que empezamos a necesitar para vivir o, mejor aún, convivir con tirios (léase humanos) y troyanos (léase tecnologías) en el siglo de las luces (y las sombras) digitales (Monereo, 2005).

¿Vino viejo en odres nuevos?

En los últimos años el término “competencia” se ha abierto camino con una facilidad pasmosa entre taxonomías, programaciones, currículos y evaluaciones (nacionales e internacionales). Los sistemas de evaluación de la calidad educativa, como las pruebas de evaluación de las competencias básicas en nuestro país –Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Jesús Rul y Teresa Cambra realizan un análisis comparativo entre comunidades autónomas en este Monográfico)– o el proyecto PISA (<http://www.pisa.oecd.org>) a nivel internacional –también en este ejemplar, Dominique Simone Rychen analiza el fenómeno desde dentro y Neus Sanmartí desde fuera–, inciden cada vez más en evaluar no sólo conocimientos y destrezas. A su vez, el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, la graciosamente llamada “enseñanza a la boloñesa” que nos espera al doblar la esquina (2010), está dirigido a formar en competencias y no sólo a transmitir contenidos o saberes especializados. Las competencias se han convertido, parece, en el santo grial de la educación. Pero ¿qué son realmente las competencias? ¿Una nueva moda, como piensan algunos, para vender ideas viejas en odres nuevos? ¿Una palabra mágica que nos redimirá de todos los males que aquejan a nuestro sistema educativo (la desmotivación, la ignorancia, y todos los “ings”: el *bullying*, el *flaming* –conductas de insulto o de incitación a la pelea en Internet–, etc.) ¿Una forma de identificar lo que realmente es básico o esencial en un currículo saturado? (César Coll, en el siguiente artículo, reflexiona sobre este controvertido aspecto).

Si hace cinco años nos ocupamos de cómo fomentar las competencias en la educación y ahora volvemos sobre nuestros pasos es porque estamos convencidos de que el concepto de competencia puede ayudarnos a definir mejor las metas y los propósitos de la acción educativa que otros conceptos afines (habilidades, aptitudes, estrategias, etc.), con los que sin duda está emparentado e incluso cohabita. El propio éxito del concepto de competencia ha hecho que, como sucede con tantos otros términos usados en la educación, en la pedagogía y en la psicología, se haya vuelto un objeto poliédrico, *fuzzy*, difuso, de muy difícil operativización. No tenemos la pretensión de desvelar ninguna supuesta verdad terminológica, pero sí creemos que todo nuevo término, para ser aceptable en la comunidad de práctica en que se empleará, es decir, para que resulte útil, debería cumplir dos condiciones sine qua non: a) identificar algún fenómeno para el

que no exista una nomenclatura más precisa, y b) auxiliar a la comunicación dentro de esa comunidad de práctica.

En relación con este segundo punto, pensando en términos pragmáticos, parece necesario diferenciar unas nociones de otras. El sentido común no nos ayuda gran cosa, si aceptamos la definición propuesta en el *Diccionario de la Real Academia Española*: “Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (RAE, 2006). Pero, por fortuna, la psicología científica nos propone distinciones más sutiles. Así, recurriendo a un diccionario de Psicología (Reber, 1995), encontramos una sugerente distinción entre competencia y habilidad, siendo la habilidad la capacidad de ser realmente eficiente en una tarea, mientras que la competencia sería la potencialidad de serlo dadas ciertas condiciones.

Esta distinción, sin duda basada en la diferenciación establecida por Chomsky entre competencia y actuación en la adquisición del lenguaje, nos permite desfacer un primer entuerto conceptual, al diferenciar la formación en competencias de la vieja pedagogía por objetivos, un riesgo del que conviene avisar cuando esto de enseñar por y para las competencias comience a generalizarse, más temprano que tarde, en todos los niveles educativos. Ser competente no es sólo ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas, escolares o no, tal como han sido enseñadas, sino más allá de ello, ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo ya aprendido. Evaluar si alguien es competente es en parte comprobar su capacidad para reorganizar lo aprendido, para transferirlo a nuevas situaciones y contextos.

Pero hay un segundo entuerto conceptual que deberíamos desentrañar. Con frecuencia, la mayor o menor competencia de un alumno concreto en una tarea o incluso en un dominio o ámbito de actividad se suele atribuir a diferencias individuales de origen genético, o al menos de desarrollo muy temprano, con respecto a las cuales la escuela poco podría hacer, más allá de estimular ese desarrollo. En contra de este supuesto, hay motivos para suponer que las competencias para las que formamos no están previamente en los alumnos, sino que desde una perspectiva vygotskiana, son construcciones sociales que deben ser internalizadas a través de la educación. Tal vez una buena forma de entender esto sea recurrir al concepto de “función psicológica” –el lector encontrará en este concepto un eco de la caracterización del desarrollo de las funciones mentales descrito en las últimas obras de Ángel Rivière (Rivière, 2003)–. Podemos asumir que la mente humana, en su diseño natural, producto de su larga evolución, está dotada de una serie de funciones o dispositivos para ejecutar eficazmente diferentes tareas (dispositivos o funciones emocionales, comunicativas o lingüísticas, perceptivas, motoras, etc.).

Nacemos pues con unos recursos de serie, propios de nuestra especie y que marcan un espacio de desarrollo a partir de las propias restricciones que establecen. Esas restricciones no sólo instituyen límites al desarrollo sino también posibilidades, opciones de desarrollo. En realidad, sabemos algo más sobre nuestros límites que sobre nuestras potencialidades. En el ámbito cognitivo, sabemos por ejemplo que nuestra memoria inmediata tiene una capacidad limitada para retener al mismo tiempo un número excesivo de datos, aunque no sabemos, sin embargo, cuál es la capacidad de almacenamiento de nuestra memoria a largo

plazo. En todo caso, esas funciones psicológicas naturales son universales, independientes de la cultura y la educación (todos, a menos que exista una disfunción genética, tenemos las mismas), bastante permanentes (no cambian de una a otra generación) y poco accesibles a la conciencia (no podemos saber, por ejemplo, que hacemos para ver las cosas en color o en qué nos fijamos exactamente para atribuir estados emocionales a las personas a partir de sus expresiones faciales).

¿Qué papel desempeña la educación en el desarrollo de esas funciones? ¿Están todas las competencias que queremos formar incluidas en ese equipo psicológico de serie con el que venimos al mundo y que tanto restringe nuestro desarrollo personal? Podemos recurrir a una idea sugerida, aunque no plenamente desarrollada por Premack y Premack (2004), quienes diferencian entre aquellas capacidades que la educación se limita a desarrollar o actualizar, aquellas que debe extender o ampliar, llevándolas más allá de sus límites originales para crear nuevas funciones, compatibles con las originales, y aquellas capacidades

escribir. Digan lo que digan quienes buscan “causas” neuropsicológicas en las dificultades del aprendizaje, la escritura es un invento cultural tan reciente que no podía estar prevista en nuestro genoma. Es más bien al revés: extiende funciones originales para crear nuevas “prótesis cognitivas” (véase Pozo, 2003), ampliando así, en un sentido muy vygotkiano, las competencias cognitivas –por ejemplo, la escritura amplía las funciones del lenguaje oral, de modo que la “mente letrada” tiene funciones de las que carece la “mente oral” (véase Olson, 1994)–. Pero este segundo tipo de capacidades que amplían o extienden las funciones originales se apoyan para su construcción en las restricciones impuestas por esas funciones primarias. Por ejemplo, los sistemas de notación matemática generan nuevas posibilidades de cálculo, nuevas competencias matemáticas, pero lo hacen optimizando las restricciones del funcionamiento cognitivo natural, lo que conlleva que algunos sistemas de notación sean más eficaces cognitivamente que otros (véase, por ejemplo, Pérez Echeverría y Scheuer, 2005).

Cuadro 1

Decálogo de competencias para la educación en el siglo XXI
1. Buscarás la información de manera crítica.
2. Leerás siempre tratando de comprender.
3. Escribirás de manera argumentada para convencer.
4. Automatizarás lo rutinario y dedicarás tus esfuerzos en pensar en lo relevante.
5. Analizarás los problemas de forma rigurosa.
6. Escucharás con atención, tratando de comprender.
7. Hablarás con claridad, convencimiento y rigor.
8. Crearás empatía con los demás.
9. Cooperarás en el desarrollo de tareas comunes.
10. Te fijarás metas razonables que te permitan superarte día a día.

Monereo y Pozo (2001)

más complejas y exigentes que reclaman no sólo adquirir nuevas funciones, sino reformatear o reestructurar las ya existentes.

En el primer caso, se trataría de funciones ya disponibles de serie en la mente humana, esos universales psicológicos (como la percepción del color, la noción de objeto permanente, la percepción y expresión de estados emocionales y posiblemente también la comprensión y producción del lenguaje oral) que para su pleno desarrollo en forma de habilidades sólo requerirían el aporte vitamínico de un ambiente dinámico y, a ser posible, socialmente enriquecido.

Un segundo grupo de funciones no formarían parte del equipo cognitivo de serie, sino que más bien serían construcciones culturales cuya internalización cognitiva sería plenamente compatible con las restricciones iniciales impuestas por esas funciones psicológicas primarias. Aquí podríamos incluir el aprendizaje de una lengua concreta a partir de las funciones lingüísticas primarias o incluso el aprendizaje de los sistemas de notación escrita. Está claro que no puede haber en nuestro genoma ningún dispositivo programado para desarrollar la competencia de

Hay, sin embargo, otras competencias cuya adquisición requiere reformatear o reestructurar buena parte del funcionamiento cognitivo en ese dominio. Los estudios sobre la necesidad de promover un profundo cambio conceptual para usar competentemente el conocimiento científico en diferentes dominios (matemático, científico, social...) serían un ejemplo de esta necesidad de reestructuración mental que implicaría no ya extender la mente más allá de sus restricciones originales, sino superar o trascender algunas de esas restricciones que deberían ser inhibidas, suspendidas o directamente reestructuradas para lograr un funcionamiento competente en ciertos dominios (véase Pozo, 2003). Aquí ya no basta con enriquecer el desarrollo, o incluso promover su extensión a nuevos dominios o competencias, sino que se precisa una terapia de choque que haga posible esa siempre difícil reestructuración mental. Obviamente son estas competencias –las que implican superar algunas de las restricciones de la mente humana, como sucede en el aprendizaje de la termodinámica, pero también en la aceptación de perspectivas diferentes e incluso la asunción de posiciones cons-

tructivistas sobre el aprendizaje y la enseñanza (Pozo y otros, 2006)– las más difíciles de lograr y las que requieren una intervención educativa más decidida.

Por decirlo con nitidez, cualquier ambiente es suficiente para aprender a comunicarse oralmente, aunque dependiendo de la riqueza vitamínica de ese ambiente las competencias lingüísticas pueden ampliarse más o menos. En cambio, el aprendizaje de la lectoescritura, lo que se dice aprender a leer y escribir, requiere un diseño y una intervención instruccional –o, en su defecto, un ambiente muy rico que lo apoye– que en la mayor parte de los casos suele ser suficiente: todos los que son expuestos a instrucción adquieren esa competencia, aunque obviamente no en el mismo grado. Sin embargo, para la formación en esas competencias que suponen reformatear la mente –siguiendo con el ejemplo, aprender a escribir de forma argumentada, integrando diferentes puntos de vista, o saber leer para aprender– la instrucción suele ser una condición necesaria pero no suficiente.

A partir de esta diferenciación entre competencias desarrolladas, extendidas y reestructuradas, un sano y difícil ejercicio sería decidir a qué categoría o grupo corresponden las diferentes competencias que queremos promover en nuestro sistema educativo. En aquel artículo (de hace unos años en esta misma revista) que mencionábamos al comienzo (Monereo y Pozo, 2001) establecíamos un decálogo de competencias para “sobrevivir” en la sociedad del siglo XXI (véase el cuadro 1).

Seguramente no están todas las que son, pero sí son todas las que están. Ahora bien, ¿cuáles de esas competencias requieren desarrollar funciones psicológicas originales, cuáles ampliarlas y cuáles reestructurarlas? Dejamos el juego al lector, pero por nuestra parte sólo podemos avanzar que la mayoría de las que están ahí suponen un reto educativo precisamente porque no forman parte del diseño natural de la mente, porque no se aprenden implícitamente ni por ósmosis, sino que requieren una decidida intervención educativa para recorrer el largo camino que va de esas funciones psicológicas a la formación de competencias. Veamos cuál es ese camino.

El largo camino hacia las competencias

Si asumimos que hay unas funciones o predisposiciones psicológicas desde las que se construye todo el conocimiento, también debemos asumir que esas funciones no son sino restricciones para la representación y la acción, que requieren un ambiente físico y social para desplegarse. El ejercicio doblemente restringido –por las propias disposiciones mentales y por el ambiente– de esas funciones conducirá al desarrollo de habilidades, que se hacen visibles y desarrollan conjuntos de operaciones mentales y físicas dirigidas a una meta, que tienen un origen cultural. Así, la función sensorial de ver se convierte en la habilidad de mirar de distintos modos (fijamente, con el rabillo del ojo, por encima del hombro, etc.).

Las estrategias, por su parte, implican un mayor grado de sofisticación cognitiva, requieren leer el contexto para activar conocimientos que se ajusten a sus condiciones. Suponen tomar decisiones sobre cuándo, cómo y por qué hacer, decir o pensar algo; en suma, implican un cierto grado de actividad metacognitiva. Para seguir con nuestro ejemplo, cuándo, cómo y por qué mirar a alguien con desdén, para afearle la conducta; o con intensidad, para llamar su atención. Pero también cuándo hay que repasar algo para aprenderlo y cuándo, en cambio, conviene pensar en contraejemplos para aprenderlo mejor, o cuándo utilizar los verbos “do” o “make” en inglés. Las estrategias pueden llegar a ser muy específicas e idiosincrásicas, pueden y deberían mejorarse durante toda la vida e implican siempre una toma consciente de decisiones (para ampliar esta posición, véase Pozo, Monereo y Castelló, 2001).

Y por fin llegamos a las competencias. Demostrar competencia en algún ámbito de la vida conlleva resolver problemas de cierta complejidad, encadenando una serie de estrategias de manera coordinada. Ser competente leyendo, hablando y escribiendo debería significar que esa persona puede resolver problemas complejos a través de esas conductas, no sólo de su vida cotidiana, también frente a nuevos desafíos: leer distintas versiones de una misma noticia en diferentes periódicos para formarse una opinión; hablar con distintos registros: con un amigo a través del teléfono móvil, en una presentación con PowerPoint o en una entrevista de traba-



jo; escribir un texto argumentando una posición personal, a partir de fuentes de información localizadas en Google, etc.

Tomemos un ejemplo del ámbito profesional. Un docente, para realizar su trabajo con eficacia, debe estar en posesión de determinadas funciones psicológicas (leer los estados mentales y emocionales de sus alumnos), mostrar el dominio de algunos procedimientos y habilidades (discurso estructurado, métodos de enseñanza) y, en alguna medida, dar muestras de enfrentarse estratégicamente a alguna situación especial (qué hacer cuando baja el interés de sus alumnos). Para demostrar competencia debería, además, poder enfrentarse con éxito a una situación prototípica en su trabajo, en el sentido de que se produce de forma regular, pero que en cada circunstancia adquiere tintes algo distintos que exige emplear estrategias coordinadas, también distintas en algún punto. Por ejemplo, en el momento de atender a alumnos que presenten alguna necesidad educativa específica (emigrantes, con un *handicap*, más avanzados...), actuar de manera competente implicará poder adaptar el discurso y las actividades de enseñanza y evaluación a sus peculiaridades. Una situación exigente y compleja como esa no puede resolverse con una única estrategia, sino que solicita la participación de varias estrategias coordinadas, conformando una competencia docente.

Una competencia sería, pues, un conjunto de recursos potenciales (saber qué, saber cómo y saber cuándo y por qué) que posee una persona para enfrentarse a problemas propios del escenario social en el que se desenvuelve.

Claro que los ejemplos expuestos se refieren a competencias muy específicas del ámbito comunicativo y laboral. Pese al limitado espacio de que disponemos, hemos de ampliar el foco. La cuestión sería: ¿qué competencias generales podrían encuadrar lo que un ciudadano actual deberá aprender para afrontar con garantías de éxito las transformaciones de nuestro siglo?

¿En qué competencias debe formar la escuela?

Pensamos que identificar esas macrocompetencias, en cuanto recursos para resolver problemas de la vida de una persona, demanda identificar esos problemas y, por consiguiente, los escenarios en los que se producen. En esta ocasión, más que hacer un decálogo de mandamientos educativos –y sus correspondientes pecados y penitencias–, podríamos considerar *grosso modo* los cuatro grandes escenarios sociales en los que transcurre nuestro desarrollo personal (al menos en los países occidentales y desarrollados) y en los que todos deberíamos procurar ser competentes:

- Un escenario educativo, entendido en sentido laxo, pensando en situaciones de educación formal y no formal, escolar y no escolar; en definitiva, a lo largo y ancho de la vida (el famoso *lifelong learning*).

- Un escenario profesional y laboral, cada vez más dinámico y menos estable, en el que a largo plazo, más

importante que encontrar un empleo es poseer competencias que lo conviertan a uno en profesionalmente más cualificado (*employability*).

- Un escenario vinculado a la comunidad próxima (vecinos, conciudadanos) y distante (compatriotas, humanos).

- Un escenario personal asentado en relaciones afectivas con nuestra pareja, familiares, amigos.

En cada uno de esos escenarios sociales de desarrollo se generan un conjunto de problemas que podríamos clasificar en tres grupos:

Problemas prototípicos

Estaríamos hablando de tareas que, por su frecuencia, resultan habituales en alguno de los escenarios mencionados, si bien en cada nueva situación en que aparecen requieren, a diferencia de los meros ejercicios, un nuevo ajuste cognitivo al contexto. Para un escolar sería prototípico preparar una prueba o examen; para un dentista, realizar un empaste; para un ciudadano, tener



una posición política y ejercer el derecho a voto; para un matrimonio, establecer determinados hábitos de comunicación y convivencia conyugal.

Problemas emergentes

Se referirían a tareas que, si bien resultan poco frecuentes en el momento actual, tienden a incrementarse de manera progresiva y existen pruebas suficientes (estudios de prospectiva, sociológicos, de mercado...) de que su presencia irá en aumento en un futuro próximo. Serían problemas emergentes la regulación de situaciones de violencia escolar, los trastornos alimenticios (anorexia, bulimia), el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la gestión de impuestos, o los problemas de adicción de los adolescentes (Internet, drogas, juego).

Problemas generados desde instancias dedicadas a la formación

Sería deseable crear determinados problemas, en el sentido de interpretar como situaciones problemáticas sucesos que no reciben una respuesta apropiada y que, sin embargo, inciden negativamente en el desarrollo de las personas. En este caso, se trataría de promover nuevas competencias para problemas que son, hasta el momento, invisibles. Ejemplos de ello serían algunas tensiones que, a veces de manera solapada, se producen en los distintos escenarios: la extensión y límites en el uso de las TIC en la escuela, la extensión y límites de la discriminación positiva de la mujer en entornos laborales, la extensión y límites de la solidaridad entre vecinos, o la extensión y límites de la privacidad en las relaciones familiares.

¿Qué enseñar y evaluar, cuándo y cómo?

Estando pues de acuerdo en que las personas deben adquirir competencias para desarrollarse positivamente en los escenarios que hemos enumerado y en relación con la tipología de problemas que hemos definido, las incógnitas se abren cuando tratamos de responder a los requerimientos curriculares: qué competencias enseñar y evaluar, cuándo hacerlo y cómo hacerlo. En cuanto a las competencias que deben enseñarse, aun a riesgo de simplificar, creemos que casi todos los autores, estudiosos y políticos estarían de acuerdo en considerar las siguientes macrocompetencias:

- Relacionadas con el escenario educativo, competencias para gestionar el conocimiento y el aprendizaje: ser un aprendiz permanente.
- Respecto al escenario profesional y laboral, competencias para el acceso al mundo laboral y al ejercicio profesional: ser un profesional eficaz.
- En cuanto al escenario comunitario, competencias para la convivencia y las relaciones interpersonales: ser un ciudadano participativo y solidario.
- En relación con el escenario personal, competencias para la autoestima y el ajuste personal: ser una persona feliz.

Pasamos a describir brevemente el sentido y posibles contenidos de cada una de esas macrocompetencias.

Ser un aprendiz permanente

El aprendizaje autónomo sigue siendo una de las asignaturas más necesarias y pendientes. La denominada "alfabetiza-

ción informacional" describe simple y llanamente una obviedad: en la sociedad de la información, el que sepa gestionar esa información será el rey (o la reina). Saber cuándo, dónde y cómo buscar información, ser capaz de seleccionarla en función de unos objetivos, procesarla (leerla) y elaborarla adecuadamente para después utilizarla (escribirla, exponerla, aplicarla) con el fin de resolver un determinado problema constituyen cadenas de competencia de urgente instauración curricular (a continuación Joaquín Gairín se ocupa de estas competencias de gestión del conocimiento, y también en el segundo bloque de este Monográfico puede revisarse una experiencia educativa al respecto).

Ser un buen profesional

El sistema educativo no puede formar específicamente para las necesidades laborales ni siquiera en un futuro inmediato, no sólo por la diversidad de esas tareas, sino también porque muchas de ellas son impredecibles ahora; lo que debe hacer es ayudar a los futuros profesionales a ser competentes para actuar en los contextos que los esperan. Sabemos que un profesional con éxito no va a trabajar solo, sino que va a tener que negociar metas y proyectos en el marco de equipos, deberá ser capaz de colaborar, de apoyarse en otros y apoyarlos; también deberá ser sensible al contexto social en el que trabaje y socialmente responsable. Deberá ser flexible, capaz de movilizar sus recursos y tomar decisiones para afrontar tareas cambiantes, diferentes, dado que las tecnologías absorberán buena parte de las actividades rutinarias. Deberá, en fin, ser capaz no sólo de seguir aprendiendo de modo continuado cuando el contexto lo requiera, sino más allá de ello, si quiere ser competente, fijarse deliberadamente nuevas metas y retos (más adelante, Vicent Tirado habla de las competencias para acceder y desarrollarse en el mundo laboral, y en el segundo bloque se presenta un proyecto en esa misma línea).

Ser un ciudadano participativo y solidario

En una sociedad pluricultural como en la que vivimos, se necesitan ciudadanos capaces no sólo de convivir con la diversidad social, sino de extraer de ella riquezas y valores para una sociedad abierta, no estratificada ni cerrada. En un mundo de creciente complejidad –en el sentido de no uniformidad– los conflictos deberán resolverse cada vez más horizontalmente, lo que requiere de los ciudadanos competencias para el diálogo y la negociación de perspectivas. Se requiere también una ampliación del círculo moral que afecte no sólo a los derechos de quienes están más cerca de nosotros, sino de los distantes en el espacio y en el tiempo, lo que implica educar realmente en un compromiso creciente con valores de sostenibilidad y equidad. La globalización está trayendo paradójicamente consigo una revalorización del entorno cercano, lo que idealmente debería llevarnos a formar ciudadanos implicados en su comunidad, donde los valores cívicos –o políticos, en el sentido clásico– deben compensar la tendencia natural a priorizar los intereses individuales. La educación deberá promover decididamente valores compartidos, que nos alejen tanto de la discriminación y la exclusión como de un relativismo paralizante (Rosario Ortega analiza directamente las competencias necesarias para una buena convivencia, que se tratan también en una iniciativa educativa incluida en el segundo bloque del Monográfico).

Ser una persona feliz

“Tres cosas hay en la vida: salud, dinero y amor”. Tradicionalmente la felicidad se ha tratado como un estado –se es feliz–, no como un proceso –se logra ser feliz–. Ello ha contribuido a que, de todas las competencias que estamos revisando, sea la que se considera menos enseñable, dado que se atribuye a factores poco controlables: la salud, el dinero o el amor aparecen por azar o suerte y poca cosa podemos hacer (más allá de, siguiendo con la canción, dar gracias a Dios). Sin embargo, se puede trabajar para tener una vida saludable, económicamente sólida y emocionalmente estable. En todo caso, el primer aspecto recibe bastante atención social (servicios de atención médica), y el segundo puede entenderse como un efecto de ser un profesional competente; sin embargo, la competencia emocional, siendo un tema de moda, apenas forma parte de proyectos educativos y currículos. Pensamos que en este caso las dimensiones que deberían explorarse tendrían que ver con ser competente para expresar las propias emociones, para regular esas emociones y para cambiar la propia perspectiva emocional. La expresión de las emociones implicaría dominar una suerte de lenguaje de los afectos para poder comunicar a los demás y a uno mismo el propio estado emocional y empezar a tener opciones de actuar en consecuencia. La autorregulación de las emociones supone el siguiente paso. Tras tomar conciencia de nuestro estado emocional, ahora es preciso sentir y actuar de un modo adecuado que evite situaciones de explosión emocional, frustración o agresividad. Aprender a sentir(se). Una última subcompetencia complementaria consistirá en poder comprender la perspectiva emocional de los demás, ponerse en su lugar, en el lugar de sus sentimientos (en su contribución en este Monográfico, María Dolores Avia se refiere con detalle a estas competencias para la autoestima y el ajuste personal; igualmente, en el bloque “Buenas prácticas educativas” se presenta un trabajo orientado a esta macrocompetencia: “Cuando hablan las emociones”).

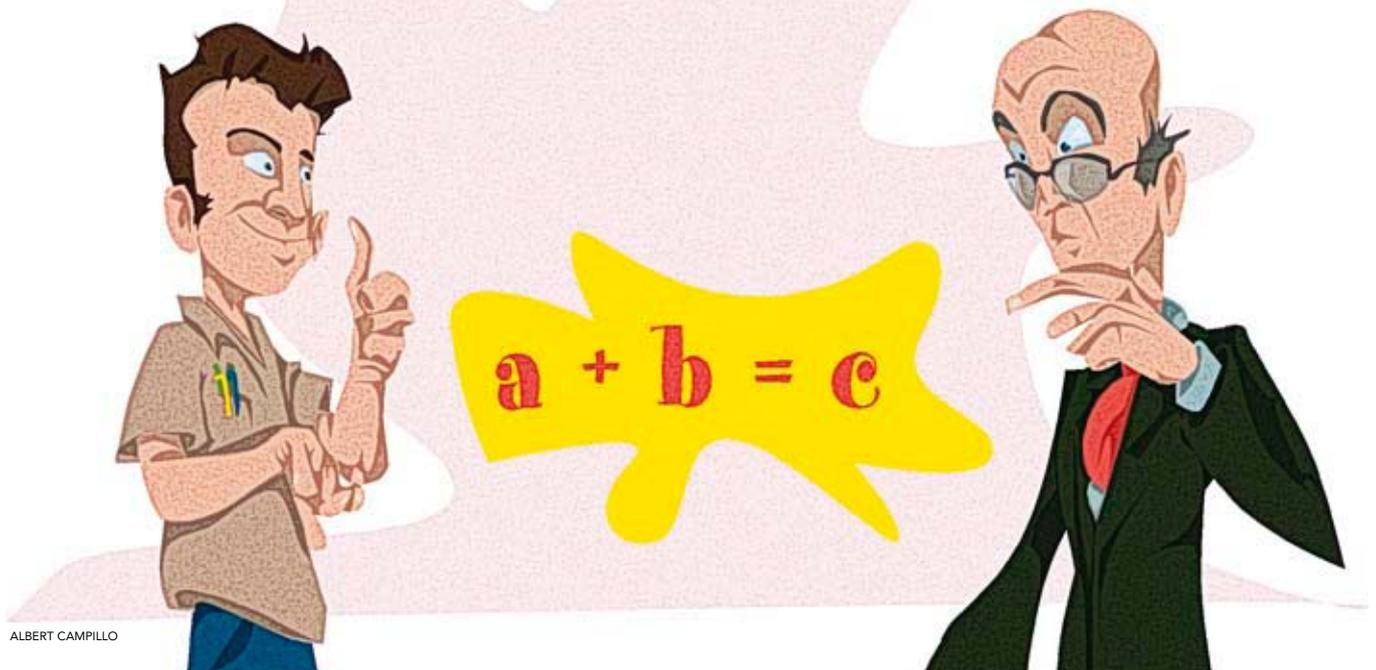
Con respecto a cuándo y cómo enseñar y evaluar esas competencias, el tema es también polémico. Desde un optimismo pedagógico, pensamos que desmesurado, las competencias pueden enseñarse a cualquier edad, en entornos educativos formales y pueden evaluarse mediante pruebas de lápiz y papel diseñadas para breves períodos de tiempo. Tenemos dudas, pensamos que razonables, en relación con los dos últimos supuestos. Desde luego pueden y deben enseñarse competencias en todas las edades y en relación con los cuatro escenarios sociales definidos (como lo demuestra el segundo bloque de este Monográfico). Lo que no parece tan claro es que puedan enseñarse sólo en situaciones formales y sea válido evaluarlas sólo con tareas de lápiz y papel. Si acordamos que las competencias se ponen en acción en contextos problemáticos que se definen por su autenticidad, es decir, que se perciben como reales (fieles a las condiciones de aparición en la vida real) y relevantes (vinculados al quehacer vital del individuo y por consiguiente a su supervivencia), la posibilidad de replicar esa autenticidad en las aulas y evaluarla a través únicamente de pruebas escolares típicas resulta, cuando menos, incierta (al respecto recomendamos revisar el análisis que realiza Elena Martín de los sistemas de evaluación de la calidad en centros, así como el análisis crítico de Emilio Sánchez).

Ser competente supone muchos complementos circunstanciales: para qué, en qué lugar, en qué tiempo, de qué modo, con qué recursos, etc., y esas circunstancias deben estar presentes durante la enseñanza y la evaluación. Dicho de otro modo, pensamos que desde la educación formal podemos sobre todo enseñar habilidades y estrategias que el estudiante, cuando se enfrente a un problema auténtico, podrá coordinar en una competencia; sin embargo, esa competencia se consolidará en su contexto de uso, por lo que la formación permanente deberá tener un papel crucial.

para saber más

- ▶ Monereo, C. (coord.) (2005): *Internet y competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- ▶ Monereo, C. y Pozo, J.I. (2001): “Competencias para sobrevivir en el siglo XXI”. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 298 (enero), pp. 50-55.
- ▶ Olson, D. (1998): *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- ▶ Pérez Echevarría, M.P. y Scheuer, N. (2005): “Desde el sentido numérico al número con sentido”. *Infancia y Aprendizaje*, n.º 28 (4), pp. 393-407.
- ▶ Pozo (2003): *Adquisición de conocimiento: cuando la carne se hace verbo*. Madrid: Morata.
- ▶ Pozo, J.I., Monereo, C. y Castelló, M. (2001): “El uso estratégico del conocimiento”, en Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (coords.). *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 211-233.
- ▶ Pozo, J.I.; Scheuer, N.; Pérez Echevarría, M.P.; Mateos, M.; Martín, E. y De La Cruz, M. (eds.) (2006): *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- ▶ Premack, D. y Premack, A. (2004): “Education for the prepared mind”. *Cognitive Development*, n.º 19, pp. 537-549.
- ▶ RAE (2006): *Diccionario Esencial de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- ▶ Reber, A.S. (1995): *The Penguin Dictionary of Psychology*. Londres: Penguin Books.
- ▶ Rivière, A. (2003): “Educación y modelos de desarrollo”, en Rivière, Á.: *Obras escogidas, vol III*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Una encrucijada para la educación escolar



ALBERT CAMPILLO

La definición de un currículo por competencias que no especifique los contenidos necesarios para su adquisición puede provocar confusión en la carga curricular que se le asigne. Establecer subcompetencias elementales e identificar los saberes fundamentales son dos mecanismos para hacer frente a esta confusión. Pero, justamente, la mayor dificultad del proceso radica en distinguir qué aprendizaje es básico y cuál no lo es.

CÉSAR COLL

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Facultad de Psicología. Universitat de Barcelona.
Correo-e: ccoll@ub.edu

La utilización cada vez más generalizada de los conceptos de competencia y competencia clave en la educación escolar está fuertemente asociada a la propuesta de revisar el currículo de la educación básica con el fin de adaptarlo a las nuevas necesidades educativas y de formación. El argumento

es conocido y ha sido planteado y desarrollado por diversos autores e instituciones tanto dentro como fuera de nuestras fronteras (véase, por ejemplo, Eurydice, 2002; Monereo y Pozo, 2001; NCREL y Metiri Group, 2003; Rychen y Salganik, 2000 y 2003). En la nueva sociedad de la información y del conocimiento, caracterizada, entre otros, por fenómenos y procesos como la globalización económica, los cambios en la estructura del mercado laboral, la ubicuidad de las tecnologías de la información y la comunicación, el acceso relativamente fácil a las fuentes de información o la economía basada en los servicios y en el conocimiento, las personas se enfrentan a nuevas necesidades de aprendizaje que la educación básica debe intentar satisfacer.

La identificación y descripción de las nuevas necesidades formativas, y en consecuencia de los nuevos aprendizajes que se deberían promover desde la educación escolar, varían de un

autor a otro, de una institución a otra, pero tienen algunos rasgos en común, entre los que quisiera destacar los siguientes. En primer lugar, incluyen tanto aspectos cognitivos y cognitivo-lingüísticos (pensar, comprender, decidir, dialogar, comunicarse oralmente y por escrito, buscar y valorar la información, utilizar las nuevas tecnologías, etc.) como emocionales o de equilibrio personal (asumir responsabilidades, superarse, formular y gestionar planes de vida y proyectos personales, etc.), de relación interpersonal (cooperar, trabajar en equipo, gestionar conflictos, empatizar, etc.) y de actuación e inserción social (compartir, comportarse cívicamente, interactuar y comunicarse con miembros de otras culturas, etc.). En segundo lugar, hacen referencia casi siempre a aprendizajes de alto nivel, o al menos de un nivel no elemental, que implican procesos psicológicos complejos y que, hasta donde sabemos, no son fáciles de aprender ni tampoco de enseñar. Y en tercer lugar, suelen definirse en términos de competencias, competencias clave o destrezas (*skills*).

La necesidad y urgencia de proceder a una revisión del currículo escolar con el fin de incorporar los aprendizajes exigidos por el nuevo escenario económico, social y cultural están fuera de toda duda. Como lo están también las ventajas derivadas de la propuesta de definir y caracterizar estos aprendizajes, y en último extremo todos los aprendizajes escolares, en términos de competencias. En efecto, como he apuntado en otro lugar (Coll, 2007), el hecho de definir las intenciones educativas –o, lo que es lo mismo, la toma de decisiones sobre lo que los alumnos deben esforzarse por aprender y los profesores deben intentar enseñar en las escuelas y en los institutos– en términos de competencias tiene implicaciones de indudable interés y alcance desde el punto de vista psicopedagógico y didáctico.

Así, por ejemplo, el concepto de competencia pone el acento en el hacer y en el saber hacer, es decir, en la movilización o aplicación del conocimiento, subrayando de este modo la importancia de la funcionalidad de los aprendizajes escolares. No basta con adquirir unos conocimientos, retenerlos y memorizarlos, ni siquiera con memorizarlos comprensivamente; además, hay que movilizarlos, hay que utilizarlos cuando la situación y las circunstancias lo requieran. Del mismo modo, el acento en la movilización del conocimiento y en la funcionalidad de

lo aprendido conlleva poner de relieve la necesaria integración de diferentes tipos de conocimientos como otro de los rasgos destacados de los aprendizajes escolares. Una competencia, por ejemplo, "la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio" –definición de la competencia de "comunicación en la lengua materna" incluida en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (p. L 394/14)–, es siempre el resultado de la rea-



ALBERT CAMPILLO

lización e integración de múltiples aprendizajes de naturaleza distinta: de procedimientos, de actitudes, valores y normas, y también de hechos y conceptos. La articulación e integración de paquetes más o menos complejos de conocimientos diversos es una característica intrínseca de las competencias que se aviene mal con una organización curricular en términos estrictamente disciplinares o de asignaturas estanco.

La incorporación de nuevos aprendizajes a la educación escolar es, sin embargo, únicamente uno de los aspectos implicados en el proceso de revisión y actualización curricular que debe acometer la educación escolar para hacer frente a los desafíos educativos y a las necesidades de formación que plantea la sociedad de la información. Con ser importante, este proceso de revisión y actualización no puede limitarse a incorporar nuevos aprendizajes al currículo escolar; es necesario, además, analizar, valorar y cuestionar la necesidad o incluso la idoneidad de los que ya forman parte de él. Y ello desde una doble constatación: que los currículos actuales de los diferentes niveles de la educación básica están manifiestamente sobrecargados y sobredimensionados, y que este hecho es un obstáculo mayor para la mejora de la calidad educativa. Ciertamente esta situación viene de lejos y tiene su origen en la lógica acumulativa que ha presidido tradicionalmente los procesos de revisión y actualización curricular (Coll, 2006), aunque se ha ido agravando cada vez más en el transcurso de las últimas décadas del siglo XX como consecuencia del protagonismo creciente adquirido por la educación escolar y la tendencia a traducir directamente las nuevas necesidades y las urgencias sociales en demandas educativas (Coll, 2003).

Es justo en este punto en el que la definición de los aprendizajes escolares en términos de competencias y de competencias clave adquiere, a mi juicio, todo su interés, tanto por los riesgos que encierra como por las perspectivas que abre a la necesaria y urgente revisión en profundidad del currículo escolar. Con el fin de argumentar esta afirmación voy a detenerme, en primer lugar, en el concepto de competencia y en el riesgo que comporta, al menos en algunas de sus interpretaciones, de reforzar aún más la lógica acumulativa en los procesos de toma de decisión sobre el currículo escolar. Seguidamente, me centraré en el concepto de competencia clave o competencia básica con el fin de ilustrar su utilidad e interés como punto de partida de una lógica selectiva orientada a evitar la continuidad de unos currículos escolares sobrecargados.

Competencias clave y saberes fundamentales

El acento en la movilización e integración de los conocimientos que caracteriza las competencias puede generar la idea de que, mediante una caracterización de los aprendizajes escolares en términos de competencias, se consigue reducir el volumen y la amplitud de los mismos. Esta idea ha llevado incluso en ocasiones a algunos autores y a algunas administraciones educativas a proponer el modelo de "currículo por competencias" como una manera de esponjar el currículo escolar y de abandonar definitivamente las largas listas de contenidos típicas de los currículos tradicionales. Se trata, sin embargo, de una ilusión engañosa, puesto que puede generar justo lo contrario, es decir, sobrecargar aún más el currículo en lugar de aligerarlo. En

efecto, como ya he comentado, la adquisición y utilización de una competencia, cualquiera que sea, requiere el aprendizaje de un conjunto de contenidos de naturaleza diversa —procedimientos, actitudes, valores, hechos, conceptos— que es tanto más amplio cuanto más transversal es la competencia en cuestión. El hecho de poner el acento en el saber hacer y en la integración y movilización de los conocimientos lleva a menudo a situar en un segundo plano estos contenidos obviando la relación detallada y precisa de los mismos. Sin embargo, que no se identifiquen o no se formulen de manera explícita no significa en absoluto que no operen como contenidos de aprendizaje que es necesario adquirir de forma integrada para que puedan ser movilizados en el marco de una actuación competente. Basta con pensar desde esta perspectiva en la competencia "comunicación en la lengua materna" cuya definición he reproducido más arriba para darse cuenta de la gran cantidad de contenidos de todo tipo cuyo aprendizaje requiere su adquisición (de hecho, la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de la que hemos extraído la definición, incluye una relación de "conocimientos, capacidades y actitudes relacionados con esta competencia").

En resumen, la definición de un currículo por competencias sin mención explícita alguna —o con una mención vaga y genérica— de los contenidos específicos relacionados con su adquisición puede resultar engañosa desde el punto de vista de la amplitud y el volumen de la carga curricular que comporta. El riesgo, además, es tanto mayor cuanto más transversales son las competencias y de mayor nivel de exigencia y complejidad son los procesos psicológicos implicados, como sucede casi invariablemente con las propuestas relacionadas con las nuevas exigencias educativas y de aprendizaje generadas por la sociedad de la información. Sólo hay dos maneras de hacer frente a este riesgo. La primera consiste en desglosar las competencias en subcompetencias cada vez más elementales, lo que al límite conduce a la identificación de largas listas de objetivos terminales o de objetivos de ejecución que no son finalmente ni transversales ni funcionales. La segunda, que es también la más interesante desde el punto de vista psicopedagógico y didáctico y la más respetuosa con una interpretación no reduccionista del concepto de competencia, consiste en hacer un esfuerzo por identificar los saberes o contenidos específicos fundamentales asociados a su adquisición y utilización.

Competencias clave y competencias básicas

De acuerdo con la Recomendación del Parlamento Europeo mencionada (p. L 394/13), las competencias clave "son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo". En una línea parecida, Rychen y Salganik (2003, p. 54) recuerdan que, en el marco del programa DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), impulsado por la OCDE, las competencias clave son "competencias individuales que contribuyen a una vida exitosa y al buen funcionamiento de la sociedad, son relevantes en las diferentes esferas de la vida y son importantes para todos los individuos". Y en el informe de la red Eurydice sobre el tema (2002, p. 14) se señala que "la mayoría de los expertos parecen estar de acuerdo en que una



competencia, para poder ser considerada 'clave', 'nuclear', 'esencial' o 'básica', debe ser necesaria y beneficiosa para todas las personas y para la sociedad en su conjunto".

Tomadas en conjunto, estas aproximaciones al concepto de competencia clave muestran con claridad la dirección en que deberían orientarse actualmente los procesos de revisión y actualización del currículo de la educación básica. Tanto los aprendizajes que ya forman parte del currículo como los que a menudo se proponen con el fin de responder a las nuevas necesidades educativas deberían ser sometidos previamente a una valoración crítica con el fin de determinar si son "clave" o "básicos" en todos o en alguno de los sentidos señalados: si son necesarios y beneficiosos para todas las personas y para el conjunto de la sociedad; si son necesarios para realizarse y desarrollar un proyecto de vida personal y profesional, y si lo son para garantizar la inclusión social y hacer posible el empleo. Sólo los aprendizajes que superaran con claridad estos filtros deberían pasar a formar parte del currículo obligatorio o prescriptivo de la educación básica.

Se argumentará, y con razón, que la aplicación de estos filtros está expuesta a una buena dosis de subjetividad y que cabe esperar, en consecuencia, discrepancias importantes en cuanto a la identificación de las competencias básicas o clave y los saberes fundamentales asociados a ellas. Efectivamente, lo que es "beneficioso" o no para las personas individualmente consideradas y para la sociedad en su conjunto, o lo que es necesario para la inclusión social, el ejercicio de la ciudadanía activa o el empleo, es a menudo discutible y depende en buena medida del modelo de sociedad y de persona desde el que se hace la valoración. Sin embargo, cuando se acepta el planteamiento de que hay aprendizajes que, aun siendo importantes, no pueden ser considerados básicos o clave en el sentido expuesto, es decir, cuando se acepta que no todo aquello que es interesante aprender y que merece la pena aprender debe formar parte necesariamente del currículo obligatorio de la educación escolar, entonces se introduce una dinámica y una lógica distinta en los procesos de revisión y actualización curricular y es posible alcanzar importantes puntos de acuerdo sobre qué es básico en la educación básica.

Así lo hemos podido comprobar a través de los resultados obtenidos en el marco del proyecto Bàsic, impulsado por la Fundació Jaume Bofill y desarrollado en Cataluña entre julio de 2005 y diciembre de 2006 aproximadamente. Más allá de las discrepancias, solapamientos y falta de concreción en algunos puntos, el análisis de las contribuciones realizadas por los participantes en grupos de discusión integrados por profesores y otros profesionales de la educación, miembros de las administraciones educativa y local y otros sectores de la sociedad civil –sector empresarial, sindicatos, entidades culturales y de ocio, asociaciones de madres y padres de alumnos– ofrece dos resultados de interés (se han recogido las contribuciones de un total de 144 participantes en quince grupos de discusión realizados en diferentes lugares de Cataluña).

El primer resultado es que, una vez establecida la conveniencia de distinguir entre aprendizajes básicos o clave y los que no lo son, el grado de acuerdo en lo que concierne a los primeros es elevado y las diferencias o divergencias se concentran básicamente en los segundos. Así, por ejemplo, el acuerdo es prácticamente total en lo que atañe a la prioridad otorgada a la enseñanza y el aprendizaje de competencias relacionadas con el desarrollo y la adquisición de capacidades cognitivas, meta-cognitivas, emocionales y relacionales, con la alfabetización letrada y numérica (o matemática), con el manejo de la información y el uso funcional de las tecnologías de la información y la comunicación y con el conocimiento del lenguaje audiovisual.

El segundo es la importancia de utilizar algunos criterios complementarios antes de pronunciarse sobre si un aprendizaje determinado, una vez superados los filtros que han permitido identificarlo como básico o clave, debe pasar o no a formar parte del currículo prescriptivo, y por lo tanto obligatorio, de la educación básica inicial. Permítaseme mencionar, para concluir este trabajo, dos de estos criterios especialmente relevantes e importantes, a mi juicio, en el escenario educativo actual. El primero tiene que ver con la idea de educación a lo largo de la vida y la conveniencia de distinguir entre educación básica inicial –la que tiene lugar durante la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria– y educación bá-

sica a lo largo de la vida. Ante un aprendizaje identificado como básico en alguno, varios o todos los sentidos anteriormente mencionados, cabe preguntarse aún si, por su naturaleza, características y complejidad, conviene incluirlo en el currículo de la educación básica inicial o en un período o un momento formativo posterior de la vida de las personas. En ocasiones, la aplicación de este criterio dará lugar a una respuesta clara. En otras, en cambio, la respuesta será más ambigua y la decisión última tendrá que supeditarse a otras consideraciones y criterios. En cualquier caso, lo que interesa destacar aquí es que la identificación de un aprendizaje como básico o clave no supone que haya de incorporarse necesariamente al currículo prescriptivo de la educación básica inicial.

El segundo criterio complementario tiene que ver con la existencia en la sociedad actual de otros escenarios y agentes educativos, además de la educación escolar y del profesorado, que tienen una incidencia creciente y decisiva sobre lo que aprendemos las personas, tanto durante la educación básica inicial como en períodos posteriores de la vida. La cuestión en este caso es si nos encontramos ante un aprendizaje básico cuya realización es fundamentalmente una responsabilidad de la educación escolar, una responsabilidad compartida con otros escenarios y agentes educativos o sobre todo una responsabilidad de estos últimos. Por supuesto, la aplicación de este criterio no permite justificar la inclusión o no del aprendizaje en cuestión en el currículo escolar. Si estamos ante un aprendizaje básico que, por su naturaleza y características, conviene llevar a cabo durante el período de la educación básica inicial, la educación escolar no puede inhibirse, aunque la responsabilidad de su consecución no le corresponda en primera instancia o le corresponda únicamente en parte. Pese a ello, se trata de un criterio importante, ya que subraya la responsabilidad que, en la realización de aprendizajes considerados básicos en nuestra sociedad, comparten con la educación escolar y el profesorado otros escenarios y agentes educativos.

En suma, y volviendo al argumento principal de este trabajo, las consideraciones precedentes muestran con claridad el interés de los conceptos de competencia y competencia clave para acometer los cambios curriculares exigidos por las nuevas necesidades educativas y de formación. La utilización de estos conceptos por sí sola no es, sin embargo, suficiente para evitar unos currículos sobrecargados ni garantiza que los aprendizajes seleccionados como clave o básicos lo sean realmente.

para saber más

- ▶ Coll, C. (2003): "La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar", en *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales* (pp. 15-56). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC.
- ▶ Coll, C. (2006): "Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo escolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado el 12 de marzo de 2007 en <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>
- ▶ Coll, C. (2007): "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio". *Aula de Innovación Educativa* (en prensa).
- ▶ Eurydice (2002): *Key competencies. A developing concept in general compulsory education*. Consultado el 25 de abril de 2006 en <http://www.eurydice.org/Documents/survey5/en/FrameSet.htm>
- ▶ Monereo, C. y Pozo, J.I. (2001): "¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa". *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 298 (enero), pp.50-55.
- ▶ North Central Regional Educational Laboratory (NCREL) and Metiri Group (2003): *EnGauge. 21st century skills: literacy in the digital age*. Consultado el 18 de agosto de 2004 en <http://www.ncrel.org/engauge/skills/skills.htm>
- ▶ Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, pp. L 394/10-18 (30 de diciembre de 2006).
- ▶ Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (eds.) (2000): *Defining and selecting key competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- ▶ Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2003): "A holistic model of competence", en Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (eds.): *Key competencies for successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.

Competencias para la gestión del conocimiento y el aprendizaje



ALBERT CAMPILLO

La interactividad es el eje sobre el que se construye el conocimiento, una construcción que debe vincularse a situaciones problemáticas, en las que el alumnado busque información, estudie alternativas o experimente soluciones. Así, la investigación es una forma de aprender que invita a cada uno a poner en marcha un aprendizaje significativo y social.

JOAQUÍN GAIRÍN

Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de
Barcelona.

Correo-e: joaquin.gairin@uab.cat

El crecimiento y cambio continuo de los conocimientos existentes, la sobreabundancia, descontextualización e inespecificidad de la información o la cambiante variedad de problemas que se plantean exigen una actualización permanente y hacen necesaria la potenciación del aprendizaje autónomo. Promover y desarrollar competencias referidas al tratamiento de la información y a la utilización del conocimiento es de particular interés para este propósito.

De la información personal al conocimiento compartido

Los datos, dejando de lado análisis conceptuales o semánticos, son un conjunto de hechos discretos y objetivos sobre acontecimientos y realidades. La información, por su parte, está formada por datos organizados, clasificados y dotados de significado, que se materializan en forma de mensaje y se asocian a un contexto determinado que facilita su interpretación. Podríamos decir que el conocimiento está constituido por creencias, valores, conceptos, expectativas y formas de hacer, resultado de la exposición de la información al bagaje cognitivo de cada persona.

Si consideramos que la información deriva de los datos, deberíamos admitir que el conocimiento deriva de la información y que la transformación de esta información en conocimiento es tarea de las personas. No obstante, podemos identificar en este proceso perspectivas individuales y sociales relacionadas entre sí. El conocimiento supone elaboración personal a partir de la reflexión personal y el contraste colectivo, pero también incluye la utilización social que se hace del mismo.

Hablamos, así, desde la dimensión más colectiva e institucional, de la gestión de datos, la gestión de la información y la gestión del conocimiento, según vayamos de lo personal y subjetivo a lo más intersubjetivo y social. Una cosa es asumir o conocer críticamente la información y otra es la gestión del conocimiento; mientras que la primera es o afecta a cuestiones individuales, la segunda incluye una dimensión colectiva.

Cuando hablamos de gestión del conocimiento nos estamos refiriendo al conjunto de las acciones que permiten que el conocimiento tácito y personal se convierta en un conocimiento explícito, público y, a ser posible, utilizable por las personas y las organizaciones.

Preparar a los ciudadanos para la sociedad actual supone dotarlos de herramientas tanto para la gestión de la información (cómo moverse en un mundo complejo y cambiante) como para la gestión del conocimiento (participar en procesos colectivos dirigidos a ampliar el conocimiento de las organizaciones y de la sociedad).

La competencia informacional

La competencia informacional, también identificada con expresiones como cultura de la información, habilidades informativas o alfabetización informacional, ha sido definida como la habilidad para reconocer una necesidad de información y la capacidad de identificar, localizar, evaluar, organizar, comunicar y utilizar la información de forma efectiva, tanto para la resolución de problemas como para el aprendizaje a lo largo de la vida.

El desarrollo de esta competencia en el ámbito escolar puede abarcar los objetivos presentados en el cuadro que se adjunta, que obvia las referencias a las diferentes materias del currículo a las que afecta dado su carácter transversal. Así, las habilidades alfabéticas básicas de lectura, escritura y cálculo, o las más complejas de elaboración de proyectos o de resolución de situaciones problemáticas, deben aplicarse y adaptarse a ambientes ricos en información. Memorizar respuestas sencillas correctas, reproducir textos o encontrar soluciones a partir de esquemas no son suficientes para preparar a los alumnos en el manejo de la información que van a necesitar en la compleja realidad actual.

La competencia de gestión del conocimiento

El conocimiento se crea a través de un proceso de interacción continuo y dinámico entre el conocimiento tácito y el explícito, de carácter personal o colectivo, que incluye momentos de socialización, exteriorización, combinación e interiorización. Así, el conocimiento individual se actualiza y acrecienta en la medida en que hay interacción comunitaria, atravesando fronteras personales, organizativas, sectoriales y sociales.

La interactividad es el eje a través del cual se va construyendo el conocimiento. No se reduce a un intercambio de información, sino que supone una verdadera negociación entre los participantes, produciéndose un diálogo fructífero al compartir ideas, lo que genera aprendizajes activos y extiende los propios puntos de vista al considerarlos desde diferentes perspectivas.

Pero este conocimiento, de gran importancia para el desarrollo personal, ha de socializarse y gestionarse de manera que pueda servir a otras personas y organizaciones. Detrás de una gestión adecuada del conocimiento confluyen experiencias como las de crear y utilizar un banco de actividades y estudios realizados por los alumnos; publicar trabajos escolares referenciales; implicar a los estudiantes en la generación de propuestas sobre los problemas del aprendizaje, del centro educativo o del entorno; difundir y debatir proyectos; promover intercambios con otros centros; crear redes para el desarrollo de ideas; dar sentido al compromiso con la mejora de la organización o entidad en la que se trabaja y con el desarrollo del entorno en el que se ubica, etc.

Lo que nos hace humanos –las ideas, sentimientos, formas de hacer y compromiso con los demás– está en la base de la gestión del conocimiento. Gracias a esta capacidad de gestión tenemos:

- Capacidad para cohesionar, para generar un fuerte sentimiento de identidad.
- Sensibilidad con el entorno, del que aprendemos y al que nos adaptamos.
- Tolerancia con el pensamiento y la experiencia no convencionales.
- Asunción de la construcción colectiva del conocimiento y de la capacidad de organización como suma compartida de compromisos y responsabilidades individuales.
- Reconocimiento de la potencia transformadora del compromiso colectivo.

Otras competencias relacionadas

El desarrollo de las competencias señaladas no puede obviar la referencia a dos herramientas de apoyo imprescindibles, como son las nuevas tecnologías (TIC) y los procesos de autorregulación.

Las TIC representan hoy en día un soporte importante insustituible para muchas actividades humanas ("insustituible" parece pretencioso, aunque sea deseable). Las competencias relacionadas buscan desarrollar capacidades vinculadas a leer a través de las fuentes de información digitales (canales de televisión, mediatecas a la carta, ciberbibliotecas e Internet en general), escribir con los editores informáticos y comunicarse a través de los canales telemáticos. Su dominio por parte de todos los ciudadanos se está convirtiendo en un importante reto social, y su carencia o impericia puede conllevar marginación sociocultural.

Algunas competencias que se deben desarrollar hacen referencia a la utilización de los ordenadores (*hardware*, redes, *software*, instalación de programas, actividades básicas de mantenimiento, etc.), el uso de programas básicos (procesadores de textos, editor gráfico, hoja de cálculo y base de datos), el manejo de la red (navegadores, buscadores, correo electrónico, etc.) y las actitudes necesarias (control del tiempo, actitudes críticas, ética en los usos, etc.). Su adecuada utilización refuerza

las posibilidades de manejar y gestionar el conocimiento. De todas formas, muchas de las actividades relacionadas con las TIC se vinculan a procesos individuales que, a menudo, no son contrastados con otras personas. La mejora depende en estos casos y en gran medida de los propios procesos de control que se establezcan.

La participación del estudiante en el proceso de aprendizaje puede implicarle desde procesos de planificación hasta el de-

Competencias de gestión de la información y del conocimiento				
	Competencia	Ejemplos de Objetivos / Resultados de aprendizaje		
		Cognoscitivos	Afectivos/Sociales	Procedimentales
GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN	Utilizar información relevante	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar fuentes de información. - Organizar datos de acuerdo a criterios. - Tomar decisiones sobre la base de la información validada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compromiso con la emisión de opiniones fundamentadas. - Desarrollar actitudes positivas hacia la investigación y el análisis de problemas. - Actitud abierta a la búsqueda de nueva información. - Perseverancia y atención continuada en la búsqueda de información. - Desarrollo del compromiso con la mejora permanente. - Comunicarse con sensibilidad hacia los otros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar estrategias para buscar información. - Utilizar aplicaciones y sistemas de búsqueda de información. - Aplicar sistemas de clasificación de la información.
	Transmitir y compartir información	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematizar información relevante. - Seleccionar códigos y sistemas adecuados para comunicarse. 		<ul style="list-style-type: none"> - Confeccionar mapas y redes conceptuales. - Dominio fluido de los diferentes lenguajes.
	Reutilizar la información	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionarse sobre información conocida. - Identificar necesidades de nueva información. 		<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar preguntas. - Estructurar esquemas para guiar las búsquedas informativas.
	Crear nueva información	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar problemas relevantes. - Razonamiento crítico y pensamiento sistémico sobre información existente. 		<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar esquemas para el análisis de situaciones complejas.
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO	Sistematizar conocimiento personal y social en relación a una situación	<ul style="list-style-type: none"> - Rescatar aportaciones, organizarlas y ofrecerlas al grupo. - Evaluar información y determinar su relevancia en un contexto específico. - Ofrecer retroalimentación y realizar recapitulaciones en los debates. 	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciativa en la toma de decisiones y en la anticipación a los hechos. - Implicación en los procesos interactivos. - Motivación para asumir riesgos y afrontar fracasos - Fomentar la confianza y propósitos en la tarea colectiva. - Compromiso con la mejora permanente. - Respeto a las normas de funcionamiento consensuadas. - Compromiso con la pertinencia y calidad de las aportaciones. - Solicitar ayuda cuando se necesita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar síntesis articuladas de los debates colectivos. - Desarrollar esquemas de tareas. - Utilizar mapas semánticos.
	Cualificar productos y procesos vinculados al aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporar a un tema aportaciones pertinentes. - Explorar soluciones diferentes. 		<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar reseñas documentales. - Certificar calidad en procesos.
	Participar activamente en debates colectivos	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar las necesidades de un debate colectivo. - Valorar estrategias de participación y debate. 		<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar estrategias para la reflexión colectiva. - Aplicar técnicas de trabajo en grupo.
	Difundir el conocimiento colectivo	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer formas de registrar y difundir públicamente aportaciones. - Crear y participar en redes sobre temáticas definidas. 		<ul style="list-style-type: none"> - Realizar proyectos de desarrollo vinculados a una temática. - Utilizar estrategias de difusión de informaciones.

sarrollo metodológico o la evaluación. Más allá de las reflexiones que puedan hacerse sobre su efecto motivador o sobre la aproximación a los posibles contenidos, nos interesa profundizar en las posibilidades que ofrece la autorregulación.

La construcción de aprendizaje autorregulado se relaciona con formas de aprendizaje académico independientes y efectivas que implican metacognición, motivación intrínseca y acción estratégica. Su desarrollo desplaza el centro de los análisis educativos desde la concepción de la capacidad del estudiante y los ambientes de aprendizaje como aspectos inamovibles hasta los procesos y acciones que diseña y realiza el alumno para aumentar su habilidad y rendimiento, teniendo en cuenta el entorno de aprendizaje.

La autorregulación permite evaluar las realizaciones, detectar disfunciones, introducir cambios, verificar los efectos y repetir procesos en la búsqueda de la excelencia. Resulta esencial en el proceso de aprendizaje permanente al ser la llave reguladora que mejora los procesos y resultados.

El dominio de estrategias e instrumentos para la autorrevisión de producciones, el compromiso con la tarea mediante contratos, la creación de un sistema propio de control, la confianza en las propias producciones y las acciones dirigidas a mejorar la autoimagen son aspectos que se deben tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Notas sobre el proceso de capacitación

La enseñanza de las competencias se enfrenta a problemas diversos relacionados con el momento, el entorno y los sistemas de evaluación de su formación, sobre todo si consideramos que deben ponerse en acción en contextos problemáticos, que se definen por su autenticidad (percepción de realismo) y relevancia (vinculación a situaciones personal o socialmente significativas).

Sin embargo, las competencias que tratamos, al tener una fuerte relación con la realidad social, son más fáciles de abordar. Este hecho no puede obviar que su aprendizaje se debe apoyar y vincular a problemas o situaciones que haya que resolver, sobre todo si obligan a buscar información, interrogarse, estudiar alternativas, experimentar soluciones, optar entre posibilidades, contrastar con otros, solucionar de forma contextualizada o difundir los avances.

En este sentido, el alumno habría de:

- Resolver situaciones en contextos escolares y vitales cotidianos a partir de la búsqueda de información relevante.
- Construir nuevos conocimientos vinculados a la resolución de situaciones.

- Aplicar y adaptar estrategias diferentes al proceso de resolución de problemas.

- Adquirir confianza en sus posibilidades y disfrutar en el trabajo individual y colectivo.

- Ser consciente de su propia manera de pensar y entender y valorar a los otros.

- Valorar la importancia y viabilidad de construir colectivamente conocimiento y alternativas a la solución de situaciones.

Estas capacidades sólo se desarrollan haciendo que la investigación sea una forma de aprender. El aprendizaje basado en la investigación y problematización empieza planteando preguntas sobre el contenido que hay que estudiar (¿qué es lo que sé?, ¿qué cuestiones puedo plantear?, ¿cómo puedo avanzar en las respuestas, ¿qué aprendí?, etc.) y continúa con la búsqueda de información, el contraste de fuentes y la elección de alternativas, que debe completarse con su comunicación y difusión.

La investigación ayuda así a superar el formato predirigido del libro de texto o de las soluciones preestablecidas y ubica a los estudiantes dentro del proceso de aprendizaje en el que, a partir de una variedad de fuentes, deben construir su propia comprensión y asumir la necesidad y obligación de compartir sus avances.

El trabajo en esta dirección exige un planteamiento de la enseñanza en equipo que hace hincapié en la detección de problemas interesantes y la búsqueda activa de soluciones. Las ventajas son, por una parte, motivar al alumno a implicarse en un proceso dinámico y complejo y, por otra parte, permitir un aprendizaje tan significativo y social como sea posible.



ALBERT CAMPILLO

Competencias para el acceso al mundo laboral y el ejercicio profesional

La escuela ha de ayudar al joven a elegir un itinerario vital y profesional acorde con sus propias potencialidades y con un contexto laboral caracterizado por la alta precariedad, la flexibilidad y la incorporación de las nuevas tecnologías. No se trata de enseñar sólo a usar unas técnicas, sino también a analizar la situación sociolaboral vigente y a no supeditarse a las exigencias de unos hipotéticos empleos.



VICENT TIRADO
Responsable de Política Educativa de Comissions Obreres de Catalunya. Equip d'Orientació i Assessorament Psicopedagògic de Sant Feliu de Llobregat.
Correo-e: vtirado@ccoo.cat

La formación y la cualificación profesionales son esenciales para lograr que las personas alcancen su desarrollo integral y ejerzan el derecho al trabajo y a la elección de una profesión. Dicho logro hace posible tanto la calidad de vida y la inserción social de las personas como la contribución a la cohesión social y a la competitividad económica. Por estas razones, la preparación para el acceso al mundo laboral y el ejercicio profesional ha de formar parte de las finalidades básicas de la educación.

En esta preparación que la escuela ha de contribuir a desarrollar se debe tomar en consideración tanto que los jóvenes puedan resolver adecuada y correctamente sus itinerarios vitales y profesionales como las características del mercado de trabajo y las exigencias de cualificación que se encontrarán.

Actualmente, este mercado se halla configurado, entre otros, por los siguientes aspectos: la precariedad o baja calidad del empleo, la flexibilidad del trabajo y la incorporación de las nuevas tecnologías. Además, en una economía globalizada, la actividad económica precisa de perfiles profesionales nuevos y de competencias profesionales capaces de adaptarse de modo flexible a los cambios. Entre estas últimas cabe destacar, por su relevancia, el conocimiento técnico y su aplicación, la comprensión de la organización de la empresa, el autoaprendizaje y el trabajo cooperativo y emprendedor, la predisposición a adquirir nuevos aprendizajes, la adaptación a los cambios y la prevención de conflictos. La competitividad de las empresas dependerá, en buena medida, de la calidad de la mano de obra, debido al valor que les confiere la cualificación profesional de sus empleados.

De todos modos, como señala Planas (2004), el crecimiento económico y las transformaciones productivas exigen, por una parte, competencias profesionales más especializadas y, por otra parte, generan empleos precarios y poco cualificados que las empresas han de cubrir. Esto produce tensiones porque las personas están mejor preparadas y aquéllas ofrecen salarios bajos y crean empleos infravalorados. Así, aparece el llamado "pleno empleo", basado, en parte, en la explotación y en un trabajo flexible, sin derechos y con marginación y exclusión social. Pese a ello, la demanda mayoritaria de las empresas exige más competencias profesionales y titulaciones elevadas. Los cambios constantes que se producen en la organización del trabajo y las características de la ocupación deben modificar las exigencias de formación para que la alta cualificación de los trabajadores presione al mercado de forma que genere mejores puestos de trabajo.

En respuesta a los problemas planteados, nuestro sistema educativo y formativo configura una propuesta de educación general dirigida a promocionar el aprendizaje de aquellas competencias y habilidades que, además de servir para el desarrollo personal y la inserción social de los jóvenes, puedan serles de utilidad para el acceso al trabajo. Para lograrlo, dicho sistema oferta los tres niveles de formación siguientes: una educación profesional de base, una educación profesional específica o especializada y una formación profesional continua y para la ocupación. La primera se orienta a conseguir que las diferentes áreas curriculares de todos los niveles educativos aborden las dimensiones prácticas y orientadoras de sus competencias y contenidos, lo que obliga a regular el currículo y la práctica educativa de la ESO y el Bachillerato. El área técnico-práctica y las modalidades de Bachillerato pretenden hacer posible la consecución de este nivel de formación. La segunda, la formación profesional específica o especializada, es una oferta educativa reglada dirigida al desarrollo de las competencias relacionadas con las profesiones del campo productivo y artístico de familias profesionales diferentes. La formación en centros de trabajo es fundamental en la caracterización de esta propuesta. Por último, la formación profesional realizada en el lugar de trabajo, propia de la experiencia laboral y de la formación continua y ocupacional, se orienta a promover el desarrollo de

las competencias vinculadas a la progresión de un trabajo en un contexto laboral específico.

Las competencias laborales y profesionales no pueden aprenderse de una vez por todas ni para siempre. Las personas requieren de una formación profesional continua a lo largo de la vida para seguir perfeccionando sus competencias y aprender otras nuevas. Por eso, por una parte, dichas personas han de estar dispuestas a formarse continuamente para seguir ocupadas y ampliar sus expectativas y, por otra parte, las instituciones formativas han de ofrecer una formación profesional flexible, ágil y cualificada que ayude a adecuarse a las nuevas exigencias.

Tal como sugiere Fernández Enguita (1986), es importante que la propuesta de formación combine una educación general, que incorpore componentes técnico-prácticos y profesionalizadores de base, con una formación profesional específica, amplia y flexible, que permita la readaptación personal incesante ante la realidad cambiante de la estructura y la organización del trabajo.

Desde la perspectiva que declara el acceso a la educación como una de las formas potentes de integración en la sociedad y la cualificación profesional como un elemento fundamental de la inserción laboral de calidad, conseguir el éxito escolar y atender a la diversidad de las necesidades educativas de los alumnos contribuyen a favorecer el acceso al trabajo y a evitar su vulnerabilidad social y laboral. Pero, para que el éxito escolar se dé, desde la perspectiva declarada, es necesario que el sistema educativo y profesional potencie realmente el desarrollo de las competencias profesionales de base, específicas y laborales a las que acabamos de referirnos. En consecuencia, toma fuerza el desarrollo de una propuesta formativa basada, por una parte, en la promoción de una plataforma cultural profesional común y transversal (Morán, 1986), que pueda instrumentalizarse posteriormente de acuerdo con las exigencias del desarrollo de la propia especialidad profesional en un contexto laboral específico, y, por otra parte, dirigida a favorecer el desarrollo de competencias ligadas al aprender a aprender. No se trata, pues, de formar en habilidades que luego deban modificarse por improductivas o cuya adquisición resulta fácil en el lugar de trabajo.

Integrar sistema educativo y sistema profesional

La finalidad de la formación profesionalizadora ha de contribuir al desarrollo de competencias que deben promocionarse en la educación básica y en la formación profesional específica, entendiendo la competencia como un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas profesionales vinculadas al desempeño profesional y a los requerimientos del ejercicio laboral (De la Torre, 2002). La importancia de la propuesta reside en que hace posible la integración del sistema educativo y el sistema productivo y profesional.

La formación profesional y la cualificación técnica no se pueden limitar y supeditar unilateralmente a las exigencias de unos hipotéticos empleos y profesiones o a los intereses y necesidades puntuales del mercado de trabajo. Ello no sería adecuado ni desde el punto de vista personal ni desde el punto de vista social, ya que una formación de estas características podría, muy probablemente, convertirse en un instrumento de división o de reproducción social. Tal como sugiere Jover (2005), la cualifica-

ción tecnológica y profesional tiene que estar vinculada estrechamente al desarrollo cultural y social general y a los procesos de transición vital de los jóvenes. Es decir, la formación debe fundamentarse en valores que contribuyan a evitar la segmentación de la sociedad y de la economía y que ayuden a las personas a hacer frente a la frustración que generan las incertidumbres del mercado laboral, del trabajo precario o del paro. Desde esta perspectiva, la formación ha de ser sólida y polivalente de modo que, ante un modelo de producción flexible, favorezca que las personas puedan: trabajar en equipo o en colaboración con los demás; tomar iniciativas o decidir respecto a los procesos de trabajo, y obtener y procesar la información necesaria para el desarrollo, control y gestión del trabajo individual y en equipo. De todas formas, si la formación profesionalizada no quiere quedar obsoleta y desea contribuir al desarrollo económico y social, debe adaptarse a las transformaciones económicas y a las necesidades productivas. Sólo así la formación no será una lista interminable de contenidos y competencias, y los aprendizajes resultarán funcionales.

Desde otra perspectiva, cabe promocionar aquellas competencias que permitan a las personas tanto comprometerse de forma asalariada como ejercitar, si cabe, el autoempleo. Por ello,

resulta muy importante el desarrollo de competencias de auto-gestión y de planificación dirigidas a potenciar el autoempleo en diferentes ámbitos y, en particular, en el de la economía social y de riesgo. Ello implica impulsar, desde la formación, el desarrollo de habilidades de participación, de diálogo, de contraste de opiniones y de aceptación de otros puntos de vista, de aprendizaje de capacidades de autoorganización, de elaboración de proyectos cooperativos, de gestión de conflictos y de trabajo bajo presión.

Para hacer frente a la situación creada, la formación ha de ayudar al alumno a elaborar criterios que le permitan comprender que la producción no es únicamente una cuestión de carácter técnico o de cualificación profesional, sino también consecuencia de determinadas situaciones sociales y políticas. Así pues, no debemos limitarnos a enseñarle técnicas, sino también a analizar los sistemas de organización social del trabajo y a valorar su incidencia sobre el entorno social y productivo y sobre las condiciones laborales de los trabajadores (Fernández Enguita, 1999).

La competitividad laboral depende del ajuste y de la unidad que pueda darse entre los objetivos del sistema productivo y del educativo. Para que se produzca dicho equilibrio con valores sociales es preciso estructurar las competencias y los contenidos de la formación para que favorezcan su uso adecuado en cada especialidad profesional. De esta manera, la formación inicial se ve reforzada porque la actividad formativa de las empresas y la formación continuada se integran en los procesos formativos y de cualificación profesional a lo largo de la vida.



para saber más

- ▶ De la Torre Prados, Isabel (2002): "Nuevas profesiones y formación profesional". *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, n.º 36.
- ▶ Fernández Enguita, Mariano (1986): *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona: Laia/Cuadernos de Pedagogía.
- ▶ Fernández Enguita, Mariano (1999): *Juntos pero no revueltos*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- ▶ Jover Torregrosa, Daniel (2005): *Empleo juvenil. Formación e inserción social y profesional*. Madrid: Editorial Popular.
- ▶ Morán, José Manuel (1986): *Tecnología, competitividad y educación*. Madrid. I Semana Monográfica de la Fundación Santillana.
- ▶ Planas, Jordi (2004): "La escuela y su integración en las nuevas áreas supranacionales: exigencias y potencialidades en la Unión Europea", en Planas, Jordi; Subirats, Joan; Riba, Clara y Bonal, Xavier (2004): *La escuela y la nueva ordenación del territorio*, Barcelona: Octaedro-FIES.

Competencias para la convivencia y las relaciones sociales



ALBERT CAMPILLO

La autora propone afrontar el problema del maltrato entre iguales mediante lo que denomina un “proyecto cosmopolita”. Éste consiste en formar al futuro ciudadano en habilidades emocionales, afectivas e instrumentales que lo ayuden a procesar mejor los rápidos flujos de información y de contacto humano y a afianzar una identidad personal flexible y operativa, capaz de ejercitar la reciprocidad moral y una ética cívica.

Es evidente que la expresión “competencia” ha tenido éxito introduciéndose en el ámbito de la práctica psicopedagógica desde un contexto mucho más concreto y delimitado científicamente como es el de la psicología. Bienvenida sea. Ahora es necesario que el concepto al que nos referimos con dicha expresión, al ser usado en el nuevo escenario, sea bien comprendido, lo que exige que se haga un buen uso de su potencialidad para mejorar las prácticas. Porque el tránsito de conocimiento e instrumentos psicopedagógicos, que además debe ser en las dos direcciones –de la teoría a la práctica y

ROSARIO ORTEGA RUIZ
Catedrática de Psicología en la Universidad de Córdoba.

de ésta a aquélla–, exige un cuidado exquisito para que no sólo no se desvirtúe el valor y el sentido de lo que se transfiere, sino que el viaje sirva para el enriquecimiento de los usuarios: los teóricos y los prácticos.

El sentido del concepto “competencia” apunta a las habilidades personales, mientras que el sentido de la convivencia es plenamente interpersonal, grupal y comunitario. La convivencia es el arte de vivir juntos bajo convenciones y normas, explícitas o no, que logren sacar lo mejor de cada uno al servicio de la mejora de las relaciones sociales y la funcionalidad de las tareas comunes. Pero la convivencia, en este sentido positivo –el único que en mi opinión cabe, ya que no es lo mismo vivir juntos que convivir–, exige que cada persona sea consciente y capaz de gestionar elementos importantes de su propia personalidad (auto-concepto, autoestima, empatía cognitiva y emocional, afrontamiento honesto de la parte personal de tareas comunes, etc.) así como elementos interpersonales (comunicación, interacción, negociación y, muy especialmente y sobre todo, reciprocidad moral, ya que sólo sobre ella es posible planificar y ejecutar los otros procesos).

Hemos definido la reciprocidad moral como la capacidad de reconocer en el otro los mismos derechos y deberes que se reconocen para uno mismo, y hacerlo de forma operativa, es decir, lograr dicho reconocimiento en el fragor de las relaciones interpersonales. Evidentemente, no sólo desde el punto de vista teórico o cognitivo, sino también afectivo y emocional y en el día a día de la comunicación y las tareas compartidas. Y no con los otros genéricos –que, evidentemente, también–, sino con los otros concretos con los que hablamos cada día y con los que nos vemos obligados a interactuar y a compartir escenarios, actividades y tareas. Éste es el marco de comunicación y actividad compartida en el que es posible articular la competencia (o incompetencia), que es de naturaleza psicológica e individual, con la convivencia, que es de naturaleza interpersonal y comunitaria. Éste es, por otro lado, el marco de una realidad compartida en la cual crece, o debería crecer, la reciprocidad moral.

Los escolares deben aprender en el aula y en el centro a reconocer la necesidad del equilibrio ético entre lo que dicen y hacen a otros y lo que esperan y soportan que otros les digan y les hagan. Ya Piaget nos explicó como el dominio de este proceso de reciprocidad moral se adquiere en el marco de las actividades más naturales e instructivas que los niños y las niñas ejercitan por sí mismos al servicio del desarrollo social y moral de su personalidad: los juegos infantiles y particularmente los juegos de reglas (véase Ortega, 1994). Pero ahora lo que importa es cómo manejar, en la práctica educativa, los principios psicológicos que están implícitos en el concepto de competencia con los principios educativos que se derivan de éstos pero también de las finalidades educativas. En el caso que nos ocupa, lo que importa es lograr articular, en la práctica, la competencia social y la convivencia como espacio compartido, en orden a resolver de forma dialogada los conflictos y mejorar progresivamente las relaciones interpersonales.

Hemos estudiado y aprendido que los escolares que se ven envueltos con mucha frecuencia en problemas serios de violencia y malos tratos con sus compañeros deterioran grandemente sus competencias sociales y, muy en particular –cuando sus comportamientos son injustamente agresivos–, su capacidad para adoptar cognitiva y emocionalmente el lugar del otro. La

empatía, o capacidad de comprender lo que el otro piensa, no es nunca una empatía fría, sino cálida y sensible, esto es, muy connotada por los sentimientos y la afectividad que despierta toda actividad compartida. La empatía cognitiva y emocional está en el sustrato del progresivo ejercicio de la reciprocidad, y ambas en la base del buen criterio moral y social para establecer hábitos y prácticas de respeto mutuo. Nada de ello se improvisa ni se adquiere sin un cotidiano ejercicio de atención al valor del cuidado propio y ajeno y a la satisfacción que proporciona, a su vez, sentirse cuidado y atendido por los demás. Porque, como muy bien pone de manifiesto la psicología cognitiva (Pozo, 1996), el hábito y la conducta se aprende a través de la experiencia vital cotidiana. Y es el caso que aquí discutimos de la experiencia de vivir juntos, tratando de comprender el punto de vista ajeno al tiempo que tratando de transmitir el propio de forma razonablemente eficaz.

Sabemos que el que practica impunemente la agresión injustificada, el acoso, la intimidación y la exclusión social destruye –tanto en sí mismo como respecto del que ataca– ese principio necesario de la reciprocidad moral. El que se comporta injusta o cruelmente con otro debe aprender a registrar emocionalmente que su víctima no es tonta (los agresores suelen justificar el aguante de las víctimas ante la agresión descalificándolas y aumentando su desprecio hacia ellas), sino que éstas no saben cómo hacer frente a insultos o agresiones, se desconciertan ante ataques gratuitos, no encuentran el camino para pedir ayuda o desconfían, por distintas causas, de que alguien pueda ayudarlas.

Por otro lado, es evidente que el que soporta en silencio, desconcertado, asustado y confuso ataques injustificados manifiesta, y se manifiesta a sí mismo, una cierta incompetencia social. Pero también es cierto que dicha incompetencia no tiene sólo raíces personales (muchos buenos estudiantes, competentes en otros ámbitos de la vida social, son víctimas de sus iguales), sino que hunde sus raíces en la experiencia previa de haber recibido escasa comprensión y ayuda del exterior, o ámbito de la convivencia. Es este punto de inflexión entre competencia *versus* incompetencia social –dominio de lo individual– y la convivencia –dominio de lo social, grupal y comunitario– lo que me interesa resaltar.

Más allá de un círculo vicioso

El ataque injustificado, cruel y sostenido (*bullying*) se presenta como el escenario en el cual se destruyen, por un lado, las escasas habilidades sociales de las víctimas y, por otro, la escasa capacidad empática y ética del agresor. De esta forma se articula un perverso círculo vicioso, un sistema de comunicación e intercambio de ideas, emociones y afectos que deteriora la convivencia y profundiza en el riesgo de incompetencia social y moral de los escolares implicados en problemas de malos tratos. El escolar que permite a otro u otros que lo insulten, extorsionen, intimiden, marginen o agredan físicamente puede llegar a odiar a los que así se portan con él, pero en la medida en que no logra salir de esa situación tiende a interpretar erróneamente lo que sucede, a culparse a sí mismo y a sentirse incompetente para la vida social cotidiana.

El estudio del problema del maltrato y acoso entre iguales ha puesto en evidencia la necesidad de fortalecer las competencias



ALBERT CAMPILLO

sociales que permitan a los escolares practicar el uso de sus derechos y de sus deberes, como vía para la mejor formación ética y cívica. Importa aquí, y mucho, la cuestión del género, en cuanto que todo este proceso se alimenta de convenciones y costumbres sociales, muy connotadas, como sabemos, por el sexismo todavía imperante en nuestra cultura. Importa también la edad, ya que la competencia social, como los grandes dominios del desarrollo y el aprendizaje, va adquiriendo formatos distintos en los grandes periodos del ciclo vital. En este sentido, hemos establecido una línea evolutivo-educativa que señala la necesidad de comenzar desde los primeros años infantiles –antes de que el ejercicio de la agresividad injustificada (véase Ortega y Monks, 2005) convierta en hábito el abuso de poder– con la educación para la convivencia; ampliarla, durante los años escolares, a la educación para la ciudadanía, y lograr, durante los años adolescentes y juveniles, la formación necesaria para comprender la dimensión universal de los derechos humanos –paradigma en materia de civilidad–. Porque, como muy bien dicen los coordinadores de este número monográfico y nosotros hemos tratado de poner en práctica (Ortega y Del Rey, 2004), el sistema educativo debe empezar a asumir que se trata de educar a ciudadanos y ciudadanas participativos y solidarios que sepan cómo actuar en un mundo globalizado en el cual los instrumentos y tecnologías que comunican y conectan no siempre se ven correspondidos con los sistemas sociales y morales que cohesionan, o deberían cohesionar. Lograr un cierto equilibrio en este sentido exige una minuciosa formación emocional, finalmente engarzada en las relaciones interpersonales y con el

horizonte en los valores de solidaridad y ciudadanía que se persiguen. Todo ello exige una competencia para la relación interpersonal sólida, sencilla, segura y bien articulada en hábitos personales y de comunicación con los otros y una competencia clave para la escuela: lograr transmitir una educación cosmopolita que proporcione a cada individuo criterios para comprender que parte de las influencias que recibimos y de los hechos que determinan nuestra vida no provienen del contacto directo ni pueden ser modificados por manipulación inmediata, sino que provienen del orden general en el que se organizan los sistemas económicos, políticos y sociales y a los que hay que dar una respuesta como ciudadanos y ciudadanas universales. La conjunción de ambas dimensiones (la competencia personal y la competencia de la escuela para proporcionar una correcta visión del mundo) no es ni paradójica ni difícil de lograr en la práctica, ya que el microcosmos humano representa bien al macrocosmos en términos de reciprocidad moral, empatía y valores cívicos (cuando éstos se definen como democráticos, justos y basados en la dignidad humana).

La competencia social para ir asegurando una identidad personal flexible, segura y operativa incluye, además del dominio y el control sobre las propias emociones para así gobernar los sentimientos propios, saber leer los sentimientos y actitudes ajenas y obrar en consecuencia, con empatía y reciprocidad. Ello nos lleva a desenvolvernos en la esfera de lo próximo, pero nos prepara para transferir dicha competencia, actitudes y valores a la esfera de lo menos próximo e incluso lo lejano. La competencia para desenvolvernos en la esfera de lo próximo, fuente bási-

ca del alimento social y de la capacidad para afrontar la vida, se nos proyecta sobre las relaciones más amplias –influyentes pero de más difícil manejo– cuando se tiene una clara visión del papel de la convivencia, la educación para la ciudadanía y los derechos humanos universales. A su vez, una correcta concepción del sentido transversal de la libertad, la ciudadanía, la responsabilidad política y la necesidad de que el mundo sea gobernado con criterios de justicia, equidad y respeto hacia las personas y los bienes que sustentan la vida no se puede levantar sin el ejercicio directo y personal de la reciprocidad moral en el intercambio cotidiano de la actividad y la vida compartida.

Éste es el camino de lo que hemos llamado (Ortega, 2005) el “proyecto cosmopolita”, que entendemos que está en la base del innovador trabajo educativo para el logro de competencias básicas (Pérez Gómez, 2007): trabajar diariamente en las escuelas para dotar a los futuros ciudadanos y ciudadanas de habilidades emocionales, afectivas e instrumentales para recibir y procesar mejor el flujo de una información y unos contactos humanos que fluyen más deprisa que antes y en formatos técnicos más sofisticados, pero que están siempre cargados emocional y afectivamente y que siempre tienen connotaciones morales (práctica de la reciprocidad) y éticas (ejercicio del respeto mutuo y la norma democrática). Se trata de lograr competencia social para, haciendo una correcta interpretación ética, saber diferenciar con rapidez y precisión de respuesta lo conveniente de lo que no lo es, el afecto y el desafecto, lo prudente y lo imprudente, el bien y el mal, bajo criterios de reciprocidad moral en lo directo y de ética cívica en lo indirecto y más lejano.

para saber más

- ▶ Ortega, R. (1994): “El juego sociodramático como contexto para la comprensión social”, en Del Río, P.; Álvarez, A. y Wertsch, J. (eds.): *Explorations in sociocultural studies*. Vol. IV. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- ▶ Ortega, R. (2005): *Psicología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades*. México: FCE.
- ▶ Ortega, R. y Del Rey, R. (2004): *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- ▶ Ortega R. y Monks, C. (2005): “Agresividad injustificada entre preescolares”. En *Psicothema*, n.º 17, pp. 453-458.
- ▶ Pérez Gómez, A. (2007): “La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas”. En *Cuadernos de Educación de Cantabria*, n.º 1, pp. 5-16.
- ▶ Pozo, J. I. (1996): *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.

Competencias para la autoestima y el ajuste personal



Frente a la presión de tener mayor autoestima y estar ajustado a no se sabe qué, el individuo necesita ambientes seguros en los que se fomenten emociones positivas, porque éstas son el paso necesario para adquirir las habilidades. Además, es preciso prestar atención a las destrezas de cada uno y asociar la satisfacción a objetivos que vayan más allá del propio individuo.

M.^a DOLORES AVIA

Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico
de la Universidad Complutense de Madrid.

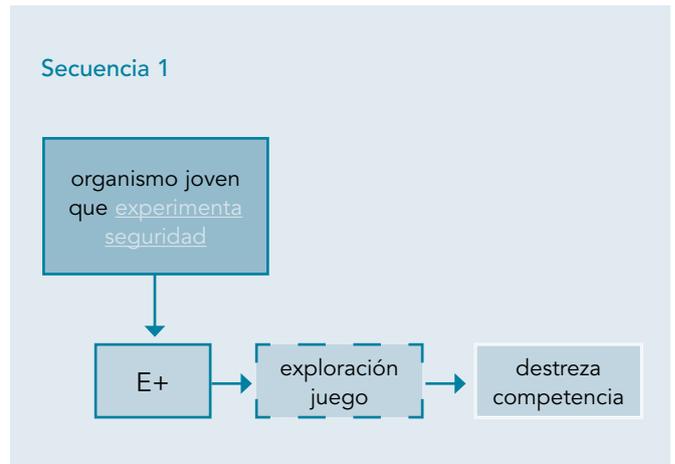
Algunos terapeutas, entre los que me encuentro, la palabra "autoestima" les produce temblores, no muy diferentes a los causados por la expresión "ajuste personal" (ajuste personal, ¿a qué?). No van a la zaga nuestros miedos ante el rótulo global de "competencias". Últimamente, cuando al sufrido

individuo del siglo XXI –frágil, presionado por todo tipo de mensajes, con más tendencia a la depresión, incluso, que en los últimos años del pasado siglo– se le pide que se atenga a un estricto ideal biopsicosocial (atlético, delgado, sano, asertivo, dinámico, elegante, informado, moderno, sociable, implicado en su entorno...), se suele añadir, desde hace poco, que además, se quiera a sí mismo y a los que lo rodean y que sea feliz. Todo esto, que roza lo grotesco, si no fuera muchas veces personalmente dramático, ha recibido críticas y ha sido incluso objeto de novelas irónicas (Ferguson, 2006; Muñoz, 2004). ¿Por qué, entonces, acepto escribir sobre las competencias necesarias para gozar de autoestima y ajuste personal? Tal vez porque confío en que lo que intentaré decir pueda tener algún afecto en quienes genuina y honestamente se preocupan por educar a individuos saludables.

Honestamente, creo que la primera condición para generar tales individuos es no tratar de incitarlos a que tengan alta autoestima y estén bien ajustados. Y eso, por la misma razón por la que no conozco a nadie que consiga dormir diciéndose a sí mismo que tiene que dormir, logre un espléndido encuentro sexual tras haber decidido que lo tiene que tener, sea feliz porque se lo ha propuesto el día de Año Nuevo, o tenga muy buen gusto porque se haya dado cuenta de que eso es de buen gusto. Algo debe andar mal cuando necesitamos insistir en que la gente tenga autoestima y esté ajustada (insisto, ¿a qué?). A las presiones a que todos estamos sometidos a través de los medios de comunicación, no podemos añadir las de ser sanos de cuerpo y mente, extravertidos y estar siempre alegres y con buena cara. Dicho esto, admito que en nuestros programas educativos se suelen fomentar todo tipo de destrezas y cualidades cívicas, mientras que quedan en último lugar la satisfacción subjetiva o el bienestar del que aprende. Me presto, pues, a añadir algunas reflexiones a las preocupaciones de los psicopedagogos.

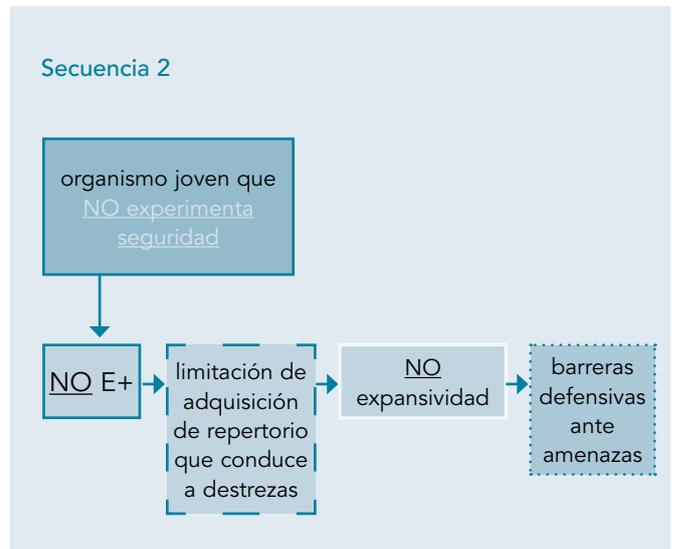
Martin Seligman, que fue pionero en el estudio experimental de la depresión, presidente de la American Psychological Association (APA) y reciente defensor e impulsor de la llamada “psicología positiva”, ha esbozado una secuencia que puede llevar a la adquisición de habilidades y destrezas (Seligman, 2002). Los pasos de tal secuencia, en consonancia con muchos estudios previos de psicología evolutiva y dinámica, requieren que los niños crezcan en un ambiente seguro que facilite y fomente la aparición de diversas emociones positivas que funcionarán como impulsoras de la exploración activa del entorno y del descubrimiento lúdico de que uno es capaz de manipularlo y alterarlo (cuadro 1).

Cuadro 1



Inversamente, si el medio en que el niño se desarrolla carece de las condiciones psicológicas que proporcionan seguridad, no surgirán en él las emociones positivas que permiten poner en marcha conductas exploratorias y de juego, a partir de las cuales irá descubriendo las propias destrezas. Como consecuencia, será más probable que en el futuro tenga que levantar barreras defensivas ante posibles amenazas externas (cuadro 2).

Cuadro 2



Interesa subrayar de esta segunda secuencia que, siempre según el mensaje de la psicología positiva, la ausencia de seguridad no va a producir necesariamente problemas o emociones de signo negativo; sí, en cambio, impedirá la aparición de las emociones positivas, que, como hemos visto, se consideran fundamentales para el desarrollo.

Lo que acabo de indicar implica que lo que llamaré en general "emociones positivas" no son ningún lujo, son aspectos fundamentales en el desarrollo evolutivo (véase Avia, 1997). Y también supone que entre las emociones positivas y las negativas no existe una relación tal que permita identificarlas como contrarias. Hay personas que no experimentan con frecuencia emociones positivas sin que por ello sientan frecuentemente las negativas, mientras que en muchos casos se pueden tener emociones negativas frecuentes que coexisten con otras, también frecuentes, de carácter positivo. Este punto tiene una importancia práctica: implica que para conseguir sentimientos y emociones positivas para uno mismo y los demás no basta con eliminar las negativas que podrían estar impidiéndolas; hay que fomen- tarlas en sí mismas de forma directa e independiente.

Es, por tanto, de gran importancia conseguir que surjan en los niños emociones positivas, ya que parecen un paso necesario en la adquisición de habilidades.

Lo que estoy señalando tiene cierta semejanza con las indicaciones de algunos programas terapéuticos para modificar conductas concretas que suelen ser el elemento final de una serie de eslabones o pasos concatenados. En esos casos no dará mucho resultado centrarse en los elementos que inmediatamente conducen a la conducta que hay que tratar; al contrario, cuanto antes se rompa la cadena, más seguro y eficaz será el resultado; idealmente, se debería intervenir para modificar los primeros pasos. Si, por ejemplo, queremos reducir los episodios de descontrol de un padre que grita o golpea a un niño, aunque se haya comprobado que el elemento desencadenante es algún suceso del ambiente inmediato en que se produce el hecho (un comentario desafortunado de la madre sobre el hijo, por ejemplo), es más adecuado explorar qué le ha venido sucediendo al padre durante el resto del día y tratar de modificar un eslabón temprano (puede que desde la mañana esté dando vueltas a un problema que no sabe resolver, haya ocurrido algo con el niño o en el resto de la familia que le haya alterado, etc.).

Igual que, a veces, el logro de un objetivo para el niño exige el trabajo con alguno de los padres o ambos, fomentar las emociones positivas, al margen del bienestar subjetivo que proporcionen, se convierte en un objetivo legítimo de la intervención educativa, ya que parecen ser elementos clave que hay que tener en cuenta: impulsan conductas concretas que serán fundamentales en la constitución del repertorio instrumental, cognitivo y emocional de los individuos.

Dos sugerencias

¿Pueden darse en tan breve espacio algunas indicaciones sobre cómo lograrlo? Haré únicamente un par de sugerencias. Decía más arriba que algo debe andar mal cuando tenemos que insistir en la importancia de la autoestima y el ajuste. Estoy convencida de que uno de los elementos que están mal es la excesiva insistencia en las competencias, logros y habilidades

que no están basados en el estudio detenido del propio niño (con "estudio detenido" me refiero a observarlo y dedicarle tiempo, no a enviarlo a un psicólogo clínico que le aplique costosas baterías de test; excepto en algún caso, ninguna terapia sustituye a un padre o a una madre, o a las figuras que puedan actuar como tales). Observo diariamente a padres exhaustos que llevan a niños desganados a que se ejerciten como deportistas y aprendan *ballet*, idiomas o informática, con los que tienen poca y difícil comunicación. Parece que quieran tener superhijos, aunque luego deban recurrir a manuales de autoayuda para enfrentarse al tiranuelo al que han educado (Urra, 2006). Muchos de esos niños recordarán después esos días como algo aburrido y costoso también para ellos, y pocos reconocerán los esfuerzos de sus padres. Mi primera sugerencia, pues, es que el ajuste personal debe serlo a las propias capacidades y recursos. Es importante estar atento a lo que de manera espontánea y fácil genera placer ejercitar, porque uno lo hace bien. El esfuerzo de la psicología actual por prestar atención a las habilidades y fortalezas de cada uno, tanto cognitivas como de carácter, y clasificarlas tan concienzudamente como se ha hecho con los trastornos (véase Peterson y Seligman, 2004) puede ser un buen marco de referencia para los psicopedagogos.

Mi segunda observación recoge el que quizá sea el aspecto más saludable de esta reciente tendencia hacia lo positivo en la psicología actual: la insistencia, basada en datos de encuestas e investigaciones, en asociar la satisfacción subjetiva, más que a logros materiales y personales, a relaciones profundas y con sentido, tareas compartidas y objetivos que van más allá del propio individuo. Refiriéndose a la infelicidad, Bertrand Russell señalaba que en la era en que vivimos los sentimientos deben ser "democráticos" (se refería a que la desgracia individual es comparativamente poco importante, mientras que debe crecer la atención al dolor que tiene como protagonista a la sociedad y no al individuo). Los resultados de la investigación en psicología apoyan las intuiciones de Russell y han mostrado que el bienestar que las personas reconocen y desean no suele ser el de los egos individuales y aislados, sino el que tiene como origen y repercute en la cooperación con un grupo. Ha llegado el momento de atender al mensaje y replantearnos los conceptos de autoestima y ajuste.

para saber más

- ▶ Avia, M.D. (1997): "Personality and positive emotions". En *European Journal of Personality*, n.º 11, pp. 33-56.
- ▶ Ferguson, W. (2002): *Happiness*. Barcelona: Planeta Emecé.
- ▶ Muñoz Avia, R. (2005): *Psicólogos, psiquiatras y otros enfermos*. Madrid: Alfabeta.
- ▶ Peterson, C. y Seligman, M.P. (2004): *Character strengths and virtues. A handbook and classification*. Oxford University Press.
- ▶ Russell, B. (1995): *La conquista de la felicidad*. Madrid: Espasa Calpe.
- ▶ Seligman, M.P (2003): *La auténtica felicidad*. Barcelona: Javier Vergara.
- ▶ Urra, J. (2006): *El pequeño dictador. Cuando los padres son las víctimas*. Madrid: La esfera de los libros.





Buenas prácticas educativas

¿Cómo se enseña y aprende a ser competente?

Cuatro reportajes muestran como se trabajan en distintas escuelas algunas de las competencias de los cuatro ámbitos descritos en el bloque anterior: conocimiento, mundo laboral, convivencia y autoestima.

Se han visitado centros de distintos niveles educativos en Cataluña, Galicia, Euskadi y el País Valenciano.

Un viaje lleno de hipótesis



MONTSERRAT FONTICH

Ita conduce el debate sobre fosilización, cerca de los recipientes con su experimento.

“Queremos fabricar un fósil de dinosaurio en la clase”. Este sugerente y fantasioso propósito es el punto de partida de un viaje a la carta que lleva a este grupo de 2º de Primaria a construir un saber compartido sobre el proceso de fosilización de los seres vivos, entre otras muchas cosas más. En un ambiente rico de información, el conocimiento germina a partir de preguntas, hipótesis, experimentos y la interacción de sus protagonistas.

LOURDES MARTÍ SOLER

Periodista y redactora jefe de *Cuadernos de Pedagogía*

Cuatro recipientes repletos de barro seco presiden el aula de 2º de Primaria del CEIP Escola Dovella, de Barcelona. Uno de ellos apesta un poco, pero es un precio ridículo que deben pagar los miembros de este grupo para protagonizar un experimento de gran calado: en cada una de esas tarrinas el tiempo se ocupa de fosilizar una concha con una esponja, un fragmento de dinosaurio

pterodáctil y uno de tigre de sable, un ave prehistórica y una planta carnívora. Hace unas semanas, ellos mismos deshicieron en agua, barro reseco utilizado en trabajos anteriores, llenaron cada uno de los recipientes y ubicaron en su interior los animales a fosilizar. Como les resultó imposible localizar un hueso de ave prehistórica colocaron en su lugar unas alitas de pollo, y el tigre de sable y el dinosaurio

quedaron en unos huesos de ternera y de cerdo, respectivamente, que les regaló la carnicera del barrio.

A primera hora de esta mañana, Jordi caza un par de moscas que revolotean cerca de los bloques de barro, y se las da de comer a la planta carnívora, una *dionea muscipula*, que él mismo trajo hace unas semanas y que se encuentra justo en el extremo contrario al espacio de fosilización. Muy cerca de esta planta, que de verdad ingiere moscas, está colgado el esquema de otro experimento reciente: la mezcla de vinagre con polvos de talco, yeso y detergente en polvo sirvió para trabajar la composición de los minerales. Para entender las reacciones químicas que se producían, y que provocaban distintos niveles de efervescencia, han acudido a un químico amigo de su maestra tutora, Concepció Alabat, a quién todo el mundo llama Ita.

La compleja realidad

El conocimiento no puede fragmentarse en áreas, la realidad es compleja y así debe descubrirse. Quizás por ello, --no cabe un alfiler más en las cuatro paredes de esta aula-- la escuela ha ideado unos grandes biombos de cartón donde colgar los sucesivos mapas conceptuales y los murales que generan los proyectos que van trabajando.

Sobre las cabezas, tendidas con pinzas en un largo cordel, sobrevuelan unas tiras de papel de varios colores en las que hay anotados todos los años, desde el 99 a. C. hasta 1999, año de nacimiento de los niños y niñas de 2º. Fue imprescindible trabajar así las unidades, centenas y decenas porque al saber que García Lorca había nacido en 1898, construyeron una hipótesis equivocada y llegaron a la conclusión que tenía sólo un año más que ellos. Cuando detectaron que un niño de 3º no podía ser el famoso poeta asesinado en edad adulta, se hizo evidente que necesitaban aprender más cosas sobre las secuencias temporales. Algo también imprescindible, por otra parte, en el proyecto sobre los fósiles y la formación de la tierra.

En otro rincón de la clase, se amontonan los restos de un mercado de juguetes que tuvieron que organizar para aprender a usar los billetes y monedas de cambio: surgió la necesidad cuando acordaron

Un proyecto de centro

La dinámica establecida en 2º de Primaria no es más que un ejemplo entre la multitud de propuestas que se articulan en la Escola Dovella, un centro público, de una línea, ubicado en plena capital catalana. Ita no es ninguna excepción, sólo la norma.

Teresa Viñals y Toni Gili, miembros del equipo directivo, exponen la base de este proyecto educativo: "entendemos el trabajo por proyectos no como una metodología, sino como una manera de aproximarnos al saber, a las relaciones. El objetivo final es entender este mundo, resituar la información, cuestionarla, interpretarla y conectarla con la propia experiencia". Algunos ingredientes son imprescindibles en esta ambiciosa receta. Por ejemplo: el docente necesita repensar y repensarse, necesita dar sentido a lo que plantea. "En este transitar, vivimos la complejidad en primera línea, a veces nos coloca en una situación incierta, frágil, y a la vez potente. Y no es sólo un repensar desde la perspectiva de docente, sino como persona en su totalidad, a nivel político, a nivel social y en sus relaciones. Intentando hacer del respeto y el acompañamiento un eje fundamental".

La escuela articula espacios de encuentro, asesoramiento y formación para construir de forma compartida el proyecto.

El camino es largo, necesita tiempo, y hay muchos aspectos para profundizar con las familias. Por ejemplo, debería superarse ya la relación de mero informador y concederle un papel más protagonista en los procesos investigadores. Por otra parte, la evaluación aún no responde del todo a los objetivos del proyecto. "Trabajamos para encontrar también la forma de evaluar para avanzar, para saber dónde estamos, para tomar decisiones, para conocernos mejor... Los niños lo tienen claro, somos los docentes y las familias quienes respondemos, a veces, a presiones sociales".

"Estamos en construcción, como corresponde a un proceso vivo y apasionante que no tiene vuelta atrás".

entre todos ir al mercado a comprar los ingredientes del experimento de minerales y descubrieron que no sabían manejar el cambio.

El número de objetos que puebla el aula es numeroso y de lo más variopinto. Sin embargo, no quedan ya restos de los bombones Ferrero Rocher que degustaron hace unos días: alguien les contó que este bombón clásico tiene unas capas parecidas a las de la tierra, incluido su núcleo duro de avellana, e Ita no perdió la oportunidad de abordar el tema de la formación de la tierra de una forma tan amena, dulce y significativa.

Tampoco puede encontrarse ni un solo libro de texto. ¿No tenéis libros?, les pregunto. Y al unísono responden divertidos:

- ¡Nooooo! Pero tenemos muchas cosas, a los maestros, las familias...

Y tienen mucho más: se tienen a ellos mismos, que comparten dudas e interrogantes, construyen hipótesis, buscan información con su maestra y también con sus familias, la ponen en común, experimentan... Ita atiende a lo que ella denomina las "ideas potentes" que hacen avanzar los proyectos. Y el resultado de esta mezcla de socialización e interiorización no es una

mera suma de conocimientos, de saberes, es una construcción compartida en la que emerge algo nuevo, un conocimiento que antes no existía y que de forma individual no se hubiera podido conseguir. No hay imposibles: si hay que fosilizar para observar luego qué ha ocurrido, se fosiliza. ¿A quién le da miedo el paso del tiempo? A ellos no, por supuesto.

Una elección a la carta

Llega la hora del patio e Ita se toma un respiro de niños, que no de trabajo: "éste es un viaje a la carta, y como en cualquier viaje puede haber desviaciones que nos llevarán a otros viajes posibles y que, quizás, un día nos harán regresar al mismo punto desde una óptica diferente". Y añade, más explícita: "no me preocupan demasiado los contenidos que aprenden, --no se puede aprender todo y menos en la época en que vivimos-- sino las estrategias que adquieren, las capacidades que desarrollan".

Para guiar mejor el viaje, uno entre los mil posibles, el profesorado redacta un plan de trabajo específico para el curso escolar. El documento se estructura en tres

partes: Interacciones y relaciones personales; Estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje; y Articulación de los aprendizajes, construcción de los conocimientos.

En el documento, se formulan retos ambiciosos: propuestas de cohesión para el grupo clase, actuaciones específicas en algunos casos individuales, sugerencias de compenetración con los otros docentes que intervienen en el grupo y estrategias de apertura a las familias. Ita hace en esas páginas un ejercicio de modestia encomiable: "he podido aprender que las historias del grupo son importantes a la hora de planificar las situaciones de aprendizaje... Y también que es mucho más fácil, en niños y niñas que tienen su trayectoria, que una se adapte al grupo que no a la inversa".

El plan recoge también el embrión del viaje, un supuesto punto de inicio: "sólo supuesto, porque partimos de un listado de temas que quedaron pendientes el curso pasado y al que, entre todos, vamos incorporando nuevas propuestas". Desde hacer un fósil de dinosaurio en clase, hasta investigar por qué se producen las inun-

daciones; intentar construir una casa dentro del aula, averiguar por qué unos aviones de papel logran emprender el vuelo y otros no, descubrir cómo puede meterse la voz en la radio y conseguir luego que vuelva a salir para escucharla o, simplemente, recuperar esas aceitunas que trajo el año pasado Teresa y que desde entonces están macerándose en un recipiente con agua. Ellos quieren hacer experimentos, construir barcos de cartón, fabricar juegos de puntería o jugar al ordenador. Al mismo tiempo, Ita les animará a hablar de sentimientos y a expresar qué se mueve en su interior.

Una cosa llevará a otra, como en un verdadero viaje. Empiezan con preguntas entre reales y fantasiosas: ¿de dónde han salido los fósiles? ¿por qué cada vez hay más? ¿por qué se han formado? ¿hay fósiles en el mar? ¿quién los ha metido en Internet?, ¿por qué son fósiles? ¿qué eran antes de que existiera el mundo? ¿cómo se inventaron? ¿cómo son por dentro? ¿cómo hacen pipi? ¿cómo comen? El grupo analiza todas estas cuestiones, separa las que no tienen sentido, responden directamente las más sencillas y descartan

las evidentes: "ellos mismos advierten de inmediato que un fósil no hace pipi, ni come, ni se mueve, porque es una piedra", explica la maestra.

Para responder las preguntas clave, en primer lugar formulan sus propias hipótesis y las anotan en fragmentos de papel que guardarán celosamente. Con la ayuda de sus familias, de otros compañeros y compañeras, de padres y madres de otras clases, de diferentes fuentes... y de Ita buscan información y comprueban qué hipótesis se ha confirmado. Pero probablemente no todo podrá resolverse con información externa, entonces hará falta fosilizar domésticamente un hueso de ternera que simule un pterodáctil o uno de cerdo que parezca un tigre de sable.

Y mientras todo esto sucede, Ita dirige y toma notas al mismo tiempo. Desde un ordenador instalado en una mesa, transcribe las conversaciones, dudas, interrogantes, "ideas potentes"... Estos relatos de aula, junto a los trabajos individuales de cada alumno, formarán luego un portafolio sobre el proyecto de los fósiles, que cada uno llevará a casa. "Las familias conocen nuestro modelo pedagógico, es



MONTSERAT FONITICH

Se genera un modelo pedagógico diferente, con distintos ritmos y diferentes situaciones comunicativas.

cierto, y seguramente han escogido Dorella precisamente por este modelo. Pero tienen derecho a saber en todo momento en qué trabajan sus hijos, y nosotros la responsabilidad de mantenerlos informados. Sólo así contaremos con su complicidad, algo imprescindible”.

Cómics a debate

Los niños y niñas regresan del patio muy alborotados y necesitan más de diez minutos para centrarse y ponerse en marcha. Ita se los concede, a regañadientes:

- ¿Os dais cuenta de que a medida que pasa el día a mí se me acaba la paciencia?

Cada uno de los recipientes fosilizados es responsabilidad de un grupo de cinco o seis niños y niñas, los que se ocuparon de enterrar en barro los huesos, conchas o esponjas, según el caso. Esta semana cada grupo ha confeccionado un cómic en el que, a través de unas cinco viñetas con dibujos y colages, narran la historia de su animal antes de sucumbir bajo la arcilla. Ahora, cada grupo se dispone a solventar las dudas que su cómic ocasiona a los compañeros de clase, mientras la maestra, sentada al ordenador, dirige la sesión, pone orden y recoge las palabras de los niños y niñas para confeccionar luego el relato de aula... En este momento, Albert explica la suerte que corrió su ave prehistórica:

- En esta viñeta, el aire y el barro rompieron al antepasado de la gallina en varios pedazos.

Ita: Por favor, recordad que las preguntas deben ayudar a avanzar.

David: Quieres decir que se desmayó, cayó más y más, tropezó contra unas piedras, se hizo daño y se destrozó.

Albert: Está claro, ¿no? Aquí caen gotas, está lloviendo, la tierra se vuelve barro, se convierte en un río y se lleva a la gallina...

Cuando la historia de esta curiosa gallina ha quedado clara, toca el turno del grupo de la concha y la esponja, que presenta algún problema de coherencia:

Laura: ¿Por qué el mar aquí es de un color y aquí de otro? Y las olas no son siempre del mismo tamaño.

Teresa: Claro, cada vez son más grandes...

Jordi: Quizás deberíais cambiar el orden de las viñetas porque si no la segunda viñeta es más grande que la tercera y no debería ser así.

Lua: Y el mar, el mar en un cómic siempre debe ser del mismo color, si no, no se entiende...

Teresa se defiende: ¡Ya!, pero un cómic lo hace una persona y nosotros somos cinco.

Interviene Ita: ¡Ojo a esta interesante idea!: ponerse de acuerdo entre cinco cuesta ¿verdad? Pero esto no es excusa, deberíais haberlo planificado. ¿Lo hicisteis?

- Síiiiiii

Ita: Pues no lo suficiente: esta tarde podríais buscar una solución.

Nadin: Y que arreglen también las olas, porque si las cambian de orden quedaría que la ola tres está más lejos que la dos. No puede ir atrás...

La discusión se produce en una clase en plena algarabía, con varios niños que no atienden, algunas manos levantadas para intervenir y los componentes del grupo narrador algo molestos: “preguntáis siempre lo mismo, esto ya lo hemos explicado”. La profesora interviene conciliadora: “si seguís así, el grupo de la planta carnívora no podrá exponer sus viñetas”. Se oyen quejas, que ella aprovecha a su favor: “bueno, pues deberemos pedir a estos niños que alborotan que paren un ratito”.

¿Orden, silencio?

Cuando el grupo abandona la clase para ir a comer, Ita cierra el ordenador y se dispone a analizar la mañana: “están cansados, ha sido un trimestre largo y lo notan, están especialmente movidos...”. Sin embargo, a pesar del aparente alboroto, lo cierto es que la sesión ha sido un ejemplo de debate constructivo, en el que muchos interactuaban, proponían mejoras en los trabajos de sus compañeros, formulaban dudas, compartían sus ideas de mejora y participaban en una verdadera negociación. Y éste, el de la interactividad, es uno de los principales ejes sobre los que se construye el conocimiento.

¿Orden, silencio, disciplina?: “Claro que me preocupa y me molesta el jaleo, pero de una forma relativa. Cada modelo pedagógico genera situaciones comunicativas diferentes. Es cierto que con un libro de texto tendría niños sentados cinco horas en su silla, pero aburridos y con una única posibilidad de representar el conocimiento: la palabra”. La maestra lleva 18

años trabajando sin libros de texto: “no sólo no los echo en falta sino que no podría dar clase con ellos. Un libro de texto no invita a plantear hipótesis, a plantear lo que les preocupa sobre la realidad, sobre el mundo en que viven; mantiene a los críos en silencio, pero en ese silencio no puedo averiguar qué pasa por su cabeza”.

Ha sido una mañana agotadora y muchas mañanas se parecen a ésta: “es cansado, por supuesto, pero es que cansado es trabajar cuestionando continuamente tu manera de hacer y de ser. Y se aguenta porque detrás hay una opción de cambio personal, de cuestionamiento total, no sólo como docente, sino como persona”.

Parece que Ita se disculpa cuando admite que “hoy hubiera tenido que prever más tiempo para sus cosas, sus dibujos, sus laberintos...” Y añade: “pero necesitaba empezar a cerrar el proyecto, el camino manda y termina cuando termina”. El final del proyecto coincidirá con el final del segundo trimestre, pero se trata de una simple coincidencia: lo importante es que han construido todas las hipótesis posibles sobre qué va a suceder al romper los bloques. “Deberán hacer un esfuerzo de deducción, porque por supuesto no encontrarán fósiles, pero sí moldes, huellas”, explica la maestra, que se ha convertido en una verdadera experta del proceso de fosilización. Y concluye, orgullosa: “he averiguado, según diferentes autores, que existen cuatro procesos distintos de fosilización y los cuatro se encuentran entre las hipótesis que han hecho los niños y niñas”.

Cinco días después de esta conversación, la clase de 2º procede a romper los bloques de barro. Así sintetiza en su portafolio cuáles han sido los pequeños tesoros obtenidos:

“Hemos roto los barrotes y hemos visto que hemos fabricado nuestros propios fósiles. Hemos conseguido (es una representación, no la realidad) hacer fósiles de distintas maneras: huellas de conchas, impregnación de las esponjas, hemos observado el hueso de pterodáctil en un montoncito de sal, el hueso de tigre sable se ha petrificado y las alas de pollo tienen hongos, se están pudriendo. Aún no han empezado a fosilizarse y... ¡echan una peste! Lo que no hemos conseguido es un fósil congelado”.

Especiales pero muy competentes



TANIA CASTRO

Lo fundamental es creer en ellos, sin etiquetas ni prejuicios, valorando su aplomo, la alegría y el compañerismo.

El problema para la inserción laboral de los jóvenes con alguna discapacidad psíquica no es la falta de competencias. La evidencia está en el Programa de Garantía Social de servicios de mantenimiento a la comunidad que se imparte en el CPEE Hortolans de Burriana (Castellón). Después de tres años de trabajo, los alumnos son perfectamente capaces de desarrollar tareas de conserjería, limpieza y reposición, entre otras. Es la sociedad la que les da la espalda.

BERTA CHULVI
Periodista.

Se abre la puerta del aula y entra Julio. "Hola, ¿qué tal?", saluda con una sonrisa de oreja a oreja. Cristina, la maestra, le responde: "Muy bien. ¿Y tú?, ¿qué tal en el trabajo?" Julio ha empezado a realizar las prácticas del Progra-

ma de Garantía Social (PGS) en el Ayuntamiento de Burriana. Mientras Cristina le pregunta, él ya ha empezado a lavarse las manos en una pequeña pila que hay en el aula. Se gira hacia nosotras y responde con un aplomo que para sí quisieran mu-

chos: “Estupendo”. Por las mañanas Julio ordena expedientes, lleva papeles de un sitio a otro o realiza cualquier otra tarea en colaboración con los administrativos del municipio. A mediodía vuelve al centro de educación especial. ¿Qué hay de comer?” pregunta Julio. “Puré y pizza”, indica Cristina. El joven sonríe de nuevo con una mirada tan franca que es imposible no conmovirse: “Umm, perfecto... ¿Ha venido Juan?” interroga a la maestra. “Sí, está en el comedor”, responde Cristina. “Vale, pues hasta luego”.

Se cierra la puerta y caen uno a uno todos los prejuicios. “Ellos disponen de las competencias necesarias para trabajar –explica Cristina– pero la sociedad da escasas oportunidades a las personas con alguna discapacidad psíquica, hay un temor ancestral frente a ellos, y un gran desconocimiento. Además, hemos de enfrentarnos a la desconfianza de los padres que saben que sus hijos están bien atendidos aquí y sienten inseguridad al imaginárselos en otro espacio”. Julio no es un caso aislado, es la punta del iceberg de una problemática compleja, la de la inserción laboral de personas con discapacidad psíquica que excede, con mucho, el ámbito de las competencias.

Un grupo con posibilidades diversas

Juan, Oscar, Mari Carmen, Iván, Juan Carlos, Quique y Omar son los compañeros de Julio en el PGS del CPEE Hortolans, con Cristina Carrasco como maestra y Esperanza Forner como profesora de formación profesional específica. Hortolans escolariza a 63 niños y niñas de 4 a 25 años y cuenta con 27 trabajadores entre docentes, educadores y personal de servicios. El PGS está orientado a los servicios de mantenimiento comunitarios. La razón para elegir este ámbito de competencias es doble: por un lado son tareas sencillas para las que pueden estar capacitados, por otro, son actividades propias de la vida cotidiana que amplían su autonomía. Pintura, comedor, tareas domésticas, higiene, servicios de conserjería, restauración y mantenimiento de materiales, son los seis módulos en los que se estructura el programa de formación específica de este PGS, que va acompañado de un programa de formación y orientación laboral y otro de formación básica.

Esta diversidad de módulos es muy importante porque da el juego necesario para un grupo tan diverso: “Oscar, por ejemplo, con problemas de comunicación oral, no se ajusta al módulo de conserjería pero trabaja muy bien en el de reposición y mantenimiento. Por el contrario, Iván, que ha estado escolarizado hasta la ESO en un colegio generalista, se encuentra muy bien en el módulo de conserjería y lleva a la perfección el registro de llamadas y visitas” explican Cristina y Esperanza. Todo el aula es el centro, y el centro, es, además, un auténtico lugar de trabajo: los alumnos del PGS colaboran en la conserjería y en el comedor, preocupándose de quién ha venido cada día y de poner las mesas; reponen papel y jabón en los aseos; han pintado aulas; lavan y planchan todas las toallas del centro, y cocinan cada tarde de la mano de Esperanza. Por todas estas tareas reciben una pequeña remuneración. Este trabajo implica salidas como ir a la compra todas las semanas. Además, las maestras fomentan muchas más experiencias educativas en contextos reales. “Un programa de inserción sociolaboral de estas características sin salidas del centro no tiene ningún sentido” afirma Cristina con rotundidad. Esas salidas no sólo son edu-

cadoras para los jóvenes, sino que también sirven para cambiar la mentalidad de los que nos rodean: “la gente se sorprende cuando los conocen. Es necesario que ellos adquieran confianza en situaciones reales, pero también es necesario que la sociedad se dé cuenta de que son capaces, que sus padres confíen en que es posible y trabajen en la misma dirección que nosotros” explica Cristina.

A quién le toca

La acción educativa de estas maestras se basa en la asignación de tareas rotativas, la autoresponsabilidad y la cooperación. Hoy les toca a Juan Carlos y a Quique visitar cada una de las clases del centro, para hacer el inventario de los que irán a comedor, y apuntar cuántos van a comer de régimen. Las habilidades de uno completan las carencias del otro: Juan Carlos sabe leer, Quique no, pero este último se sabe de memoria el nombre de cada uno de los alumnos del centro. Oscar y Mari Carmen realizan las tareas de reposición de papel y jabón de los cuartos de baño del centro: primero revisan bien qué hace falta y luego van al almacén para recoger los productos y reponerlos. En la

España a la cola de Europa

La legislación española obliga a las empresas de más de 50 trabajadores a reservar un 2% de empleos para personas con discapacidad. Para las administraciones públicas el porcentaje es del 3%. De cumplirse esta norma, la oferta de ocupación para este colectivo ascendería, al menos a 80.000 puestos de trabajo. Sin embargo, solamente 11.500 trabajadores con discapacidad han accedido al empleo por esta vía. España, con un 13,1% de personas con discapacidad severa trabajando, está a la cola en Europa de la inserción laboral. En el otro extremo, Francia, da trabajo efectivo a un 36,8% de estas personas. La realidad en algunas grandes empresas apunta, sin embargo, que la integración de este colectivo es posible, y que es sólo cuestión de incorporarlo a la estrategia empresarial. Algunas de las compañías que ya han iniciado este camino apuntan que la contratación de personas con discapacidad es una práctica que reporta importantes beneficios para las empresas, entre otros, la calidad y el buen ambiente de trabajo. Ésta fue una de las conclusiones de un encuentro de responsables de recursos humanos celebrado hace dos años en Madrid, en el que participaron empresas como Europcar, DKV Seguros, Roche Farma, Grupo Siro y MRW. Se trata de compañías con experiencia en este ámbito. Entre un 15% y un 25% de los trabajadores de MRW tiene alguna discapacidad. El centro de atención al cliente del Grupo DKV ha dado trabajo a 58 personas con discapacidad. Alrededor de 170 de los 200 empleados de las dos fábricas que componen el Centro Especial de Empleo, creado por el grupo Siro, padecen alguna discapacidad, lo que supone un 25% de los mil empleados del grupo. En Europcar, de los ochocientos empleados en plantilla, veinticinco son discapacitados que realizan su actividad en el área de mantenimiento y en el centro de recepción de llamadas. En Roche Farma, el 8% de la plantilla de su planta de producción de Leganés y del almacén de Getafe en Madrid, tiene alguna discapacidad psíquica.

conserjería, donde Iván lleva el registro de llamadas y visitas, nos encontramos con que hay que repartir unos folletos. Iván y Mari Carmen se encargan de repartirlos por las clases. Reciben las instrucciones de Cristina: "id a cada clase y preguntad cuántos tenéis que dejar". Sin embargo, ya sin la maestra, la vida se complica, pero ellos son capaces de elaborar sus propias estrategias para resolver los imprevistos. Llegamos a una clase donde no hay nadie: "Pues contamos las mochilas y dejamos el mismo número de folletos" apunta Mari Carmen. Después vamos a la cocina, que es también la lavandería, a lavar todas las toallas del centro. Allí unos murales explican qué programas y qué temperaturas utilizar para la ropa blanca y de color. "Cuando se recoge la ropa se apunta a qué clase pertenece para poder devolverla una vez lavada y planchada". ¿A quién le toca tender? pregunta Esperanza. "A mí, dice Juan", tras observar el panel en el que están distribuidas las tareas de la semana. ¿Necesitas ayuda?, le pregunta la profesora, "No, responde Juan", un joven alto y apuesto, al que le apasiona la moda. ¿A quién le toca planchar? es la siguiente cuestión que plantea Esperanza. "Le toca a Julio. Está en el Ayuntamiento pero vendrá esta tarde", explica Juan Carlos, que se esfuerza por hacerse comprender y al final lo consigue porque su voluntad de comunicarse puede con cualquier dificultad.

Hay dos frases que las maestras repiten continuamente: "¿quién es el responsable de...?" es una de ellas. Hasta las tareas más simples están segmentadas de tal forma que dan mucho juego en el terreno de la autorresponsabilidad, la cooperación y el respeto a los otros: entra alguien a comprar una camiseta de las que han estampado para una feria que se celebrará próximamente y la cliente se espera porque a Oscar le toca doblarla y a Juan meterla en la bolsa. Todos los demás también se esperan, porque todos quisieran intervenir, y se observa un resultado claro en el terreno del compañerismo y el autocontrol. La otra frase que repiten continuamente las dos maestras es "te acuerdas de...". No rectifican, recuerdan. En todo momento se trabaja el respeto a las normas que han sido pactadas por todo el grupo y que son habilidades sociales necesarias en el mundo laboral: "nadie corre por los pasillos porque ya somos adultos", "si queremos

pasar y alguien está en la puerta nos esperamos a que entre" "no se protesta por todo", "se acaba bien la tarea", y otras más previsibles como la puntualidad, el respeto al turno de palabra, etc. Lo curioso es que se cumplen. Cristina y Esperanza consiguen que ese "te acuerdas..." no interrumpa bruscamente la acción, ya de por sí difícil. Su intervención es tan sutil que al principio no se detecta. Es precisamente el grado de interiorización de las normas por parte de los alumnos lo que permite visualizar la estrategia educativa y comprender lo que está ocurriendo: "Con ellos es posible conseguir los objetivos pero hace falta mucho más tiempo". Hay gente en el centro que se cree que Oscar no habla, y yo les pregunto: "Te has sentado con él el tiempo necesario".

Crear que la inserción es posible

Además de Julio, hay otros miembros del grupo que ya han trabajado fuera del centro: Juan, Juan Carlos y Mari Carmen hicieron prácticas en la Residencia de la Tercera Edad de Burriana como ayudantes de jardinería, mantenimiento y lavandería. Juan ha estado trabajando en un almacén de naranjas aunque tiene claro que su sueño es "limpiar coches". Estas experiencias han sido evaluadas por los tutores de prácticas según una completa parrilla de análisis y en todos los casos el resultado apunta posibilidades de integración laboral. Por esas prácticas, los alumnos reciben una pequeña remuneración. Leen y firman los cheques con auténtica profesionalidad pensando en destinar los 80 euros al viaje que realizarán este curso a Santillana del Mar. Muchas de las salidas las realizan con otro centro de educación especial de Castellón, "La Panderola". La camaradería con ellos es total. Cuando le decimos a Oscar que lleva una camiseta muy bonita, ese alumno, que algunos consideran que no habla, nos dice: "la pintó Vicente", que es el director de La Panderola y coge un CD para enseñarnos en el ordenador las fotos de Vicente y del grupo en una excursión. La maestra observa la escena anonadada. Apenas nos conoce, sólo nos ha visto dos días, pero ha sido capaz de romper su habitual incomunicación para contarnos una cosa.

"Lo fundamental es creer en ellos" señala Cristina. "Yo no me leo los informes,

quiero conocerlos primero, sin etiquetas de por medio. Bastan dos semanas de curso para saber qué puede hacer cada uno y empezar a trabajar para que se superen" explica. La maestra sólo recurre a los informes cuando lo considera necesario, pero por sistema los obvia porque sabe que la representación que ella tenga de sus alumnos influirá en su práctica educativa y prefiere trabajar sin esos prejuicios. Además, muchas veces los diagnósticos son totalmente desproporcionados o desajustados.

"Es clave que ellos consideren el trabajo como una posibilidad real" afirma Cristina. Advierte que algunos alumnos deberán ir a un centro ocupacional, porque su integración en el mercado laboral no es posible pero ése no es el mejor lugar para otros que sí tienen posibilidades de trabajar. "A las madres de Julio y de Juan les he prohibido que los apunten en un centro ocupacional" afirma sin reparos, porque es mejor para ellos un trabajo en el mercado laboral convencional. Julio parece confirmarlo cuando le preguntamos qué es lo que más le divierte de su trabajo en el Ayuntamiento: "lo que más me divierte es que soy feliz" afirma.

Una carrera de obstáculos

Si en toda actividad educativa el currículo oculto es importante, en este caso es crucial, porque se trata de una auténtica acción contra corriente. "En realidad –explica Cristina– ni la sociedad ni la Administración educativa se creen los objetivos de este tipo de programas cuando se trata de educación especial". "Nunca ha venido un inspector de la Consejería de Educación a este centro para ver cómo trabajamos en el terreno pedagógico. Nadie se pregunta si conseguimos que los que tienen capacidades avancen todo lo que pueden. Se considera que ya hacemos bastante con tener a estos niños y yo me revelo frente a esa idea de que somos el auxilio social. Tenemos objetivos educativos, se nos paga por trabajar aquí y se nos ha de pedir cuentas para garantizar los derechos de nuestros alumnos" afirma Cristina.

Tampoco las instituciones cuya tarea es la inserción laboral se plantean a menudo el trabajo con discapacitados, y cuando lo hacen, los resultados pueden ser una sorpresa nada agradable: "el Ayuntamiento

presentó un Plan Integral de Empleo para discapacitados y después de rellenar todos los papeles para que nuestros alumnos pudieran ser entrevistados, nos dijeron que era sólo para discapacitados físicos. Eso no estaba en las bases de la convocatoria donde sólo se pedía una incapacidad superior al 33%" denuncia la maestra. La madre de Julio también critica abiertamente lo sucedido: "¿Por qué fueron discriminados de entrada nuestros hijos?" se pregunta. "No les dieron la posibilidad de demostrar sus aptitudes, que son muchas, más de las que algunos se creen" afirma. La secretaria del Ayuntamiento de Burriana, donde ahora Julio está haciendo prácticas, le da la razón, sin saberlo, cuando le pedimos que evalúe la experiencia: "Está perfectamente integrado y cumple de maravilla sus tareas. Al final piensas que su diferencia es sólo una cuestión de carácter".

Sin embargo, estos buenos resultados, por distintos factores, no acaban de cambiar la tendencia negativa: el desconocimiento social, el incumplimiento de la ley que obliga a las administraciones y a las empresas grandes a emplear a personas con discapacidad, y algo muy importante, el temor de las familias. Con los padres y madres de estos chicos hay experiencias de todo tipo: desde una madre que abre una horchatería para que su hijo pueda trabajar y se encuentra con que el negocio le va de maravilla, hasta otros que se niegan a que su hijo trabaje porque tienen miedo de que pierda la pensión o le pase algo. "Hemos tenido una reunión con los padres para tratar de promover una cooperativa relacionada con un manipulado de la industria de los azulejos, mayoritaria en la zona, y sólo un padre se ha mostrado interesado" explica la maestra.

La mayoría de los padres aspiran a que sus hijos entren en un centro ocupacional, pero la cosa no es fácil. Del grupo de ocho alumnos del PGS de Hortolans, cinco han solicitado el ingreso en un centro ocupacional, y el que menos, lleva dos años esperando una plaza. Los hay que llevan cinco años en lista de espera. Cuando, finalmente, se consigue una plaza en uno de los pocos centros existentes, los padres difícilmente van a poner en riesgo esta "conquista" por seguir las orientaciones de una maestra que les recomienda que sus hijos tengan experiencias reales en un mundo laboral que debería ser capaz de integrarlos. ¿Qué seguridad

les da a los padres el hecho de que su hijo tenga un contrato en una empresa privada? "Temen que lo despidan y entonces quedarse sin una cosa ni la otra", afirma Cristina. Las inseguridades de los padres son comprensibles porque aún no se ha conseguido ninguna contratación indefinida. En los ayuntamientos u otras empresas públicas, las cosas no son mejores: "las oposiciones para puestos de servicios comunitarios a las que podrían optar mis alumnos no están adaptadas a personas con discapacidad que, a lo mejor, lo único que necesitan es más tiempo para responder, o un examen oral" plantea la maestra.

Julio volverá mañana al Ayuntamiento, y así durante tres meses, hasta que acaben las prácticas. Está apuntado a la bolsa de empleo de la que saldrá el conserje de

la piscina para este verano. "Igual hay alguna posibilidad" afirma su maestra. Cristina, la maestra, tiene 33 años y no parece dispuesta a resignarse ante los obstáculos que la sociedad pone a las personas con alguna discapacidad. Tampoco, Esperanza, muestra ningún desánimo. Son dos de las muchas maestras y maestros de educación especial comprometidos con una acción educativa transformadora. Muchas de sus acciones no están en el proyecto del PGS, pero Cristina lo tiene claro: "no es un problema de competencias, son especiales pero muy competentes para muchas cosas. Somos quijotes luchando contra molinos, pero sin actuar en el exterior este proyecto no tiene sentido. Su éxito está, sobre todo, en el trabajo con las familias y con las instituciones".



TANIA CASTRO

Realizan tareas sencillas, propias de la vida cotidiana, con el fin de ampliar su autonomía.

Una escuela democrática basada en la participación



MIKEL JURKULO

Una delegada de curso da a conocer los compromisos asumidos por su grupo, mientras todos escuchan en respetuoso silencio.

En la escuela P. M.^º Otaño de Zizurkil, Guipúzcoa, tienen claro que la mejor forma de aprender a convivir y a vivir en democracia es abrir todas las puertas y dar la oportunidad de que todos participen en la vida del centro. Para ello, dentro de su proyecto como comunidad de aprendizaje, han impulsado una nueva organización a través de la asamblea de alumnos, los delegados de grupo o las comisiones mixtas, así como una nueva metodología basada en los grupos interactivos.

FRANCISCO LUNA
Profesor de Secundaria
Correo-e: fluna@euskalnet.net

Daniel, de 11 años y delegado de 6º curso, se dispone a dirigir la asamblea que reúne a todo el alumnado de Educación Primaria del centro P. M.^º Otaño de Zizurkil, en Guipúzcoa. A su lado, de pie y con su cuaderno de notas, se sitúan todos los de-

legados. El aula está abarrotada y cada uno se sienta donde puede: los más pequeños en la alfombra extendida en el suelo y los mayores en sillas o aprovechando las mesas. Algunos maestros y la dirección del centro también buscan su sitio.

“Hoy tenemos que decidir qué temas nos parecen más interesantes para trabajar el próximo curso en el proyecto de medioambiente Agenda 21, y además hemos de revisar los compromisos de este año. Primero vamos a escuchar lo que dice cada grupo”.

Edume, una niña de 6 años, delegada de primero, sin apartar los ojos de su cuaderno, lee lentamente los apuntes tomados en la reunión de su grupo: “Nos gustaría trabajar el tema del agua y el del consumo porque creemos que son más bonitos y aprenderemos más. Como grupo nos comprometemos a reciclar la basura tanto en casa como en la escuela”. Tras ella, los delegados del resto de los cursos presentan a la asamblea tanto sus acuerdos como sus compromisos. Todos guardan un respetuoso silencio, no hay risas ni se aprecian alumnos despistados, sólo los más pequeños, algunos con caras sorprendidas, se giran a mirar a los desconocidos.

La asamblea es sólo una muestra de toda una nueva organización, basada en comisiones de trabajo, en las que el alumnado participa a través de sus delegados, quienes además se reúnen quincenalmente con la directora para tratar los temas debatidos en las tutorías. “Hemos hablado mucho en las clases de que el centro es de todos y lo importante de este tipo de actividades, argumenta la directora, M.^a Jesús Zaldúa, es que ayudan a que el alumnado perciba que, de verdad, se les tiene en cuenta, que su opinión es importante, que merece la pena participar; de hecho, tenemos que llevar muy buena nota de lo que se decide porque ellos hacen un seguimiento muy serio de los acuerdos”.

Daniel, que lleva dos cursos como delegado, recuerda que quien quiera decir algo tiene que levantar la mano. En ese momento, se elevan numerosos brazos, a los que poco a poco va dando la oportunidad de que expresen sus ideas. Nadie se burla de lo dicho por otra persona y, en algunos casos, lo dicho por unos les sirve a otros como base para su intervención. Hasta ahora no ha intervenido ningún adulto.

Todas las intervenciones avalan el interés por el tema del agua, pero no ocurre lo mismo con el segundo tema, por lo que varias voces sugieren ponerlo a votación. En la pizarra están escritas las diferentes alternativas y Daniel ofrece una última

posibilidad de argumentar a favor o en contra. Incluso invita directamente al profesorado a hacerlo.

“La capacidad de comprender al otro y aceptar distintas opiniones no puede ser sólo teórica, sino que hay que vivirla en la práctica y en aspectos importantes, como los que afectan al currículo”, afirma la directora. Es el segundo curso que funcionan los delegados, a los que cada grupo elige con total libertad. Cuenta que al principio costó que se animaran, pero que ahora que han visto que tienen influencia y que pueden conseguir cosas, hay muchos voluntarios y es una figura muy valorada por toda la comunidad.

En el momento de la votación más de la mitad del grupo, tanto entre los pequeños como entre los mayores, se tapa los ojos con la mano o apoya la cabeza en la mesa para no ver lo que otros compañeros votan y, de esa forma, no dejarse influir. “Esto es algo que se les ocurrió a ellos para evitar el seguidismo”, señala Belén Zudaire, la coordinadora del proyecto. Tras dar el resultado y ofrecer una última oportunidad de hablar, Daniel da por acabada la asamblea, tras lo que surge un aplauso general.

Aunque se trata de un centro que desde siempre ha estado interesado por la innovación y por reflexionar sobre su práctica, les convenció el proyecto de comunidades de aprendizaje, en el que llevan cuatro cursos, porque “nos aporta una

propuesta global abierta a la comunidad y porque responde a los retos de una sociedad cambiante como la nuestra” afirma Belén. Dicen haber notado un cambio en la percepción que la gente tiene del centro e incluso un aumento en la matrícula.

Tertulias para mejorar la convivencia

“Juul tenía rizos, rizos rojos como hilos de cobre, eso gritaban todos: ¡hilo de cobre! ¡tienes sangre en el pelo! ¡caca roja! Un día Juul cogió unas tijeras y rizo a rizo se los cortó. Juul tenía la cabeza pelada, y todos le decían ¡bola de billar! ¡cara de huevo! Por eso se puso una gorra. Al no tener pelo, la gorra le caía encima de las orejas y éstas se salían un poco, ¡orejas de soplillo! ¡dumbo!..”. Éste es el comienzo de *Juul*, el libro que toda la comunidad escolar ha leído durante el primer trimestre del curso.

“El año pasado, cuenta Jaione Zubillaga, coordinadora junto con una madre de la comisión de convivencia, analizamos los conflictos que había en la escuela y, aunque no es un centro problemático, aparecieron casos como el de un niño del que se habían reído porque vestía una camisa rosa o que los alumnos mayores se metían con los pequeños y no les dejaban jugar al fútbol en el patio o que

Personas voluntarias

Enrique Gurutxaga, padre de dos niñas del centro, es el responsable del huerto escolar.

“Suelo venir los martes a la hora del recreo y me ayudan 6 ó 7 alumnos a quitar las hierbas, plantar, cavar...” Por esta actividad van pasando todos los alumnos del centro y “veo que los críos ponen mucho interés y aceptan muy bien que venga alguien de fuera”.

Como éste, otro padre es el encargado de un taller de percusión, a partir de un sueño del alumnado para que se tocara en Música otro instrumento que no fuera la flauta. Otro colabora en las sesiones de radio en euskera, que se emiten para el pueblo; otro da clases de yoga y hasta nueve madres llevan la biblioteca del centro. La participación de los padres y madres es amplia: a través de las comisiones, como delegados de clase y, por supuesto, están dispuestos a echar una mano en cualquier actividad del centro.

Además, dos voluntarios de tiempo libre del Ayuntamiento, con el que tienen excelentes relaciones y muchos proyectos comunes, colaboran en los grupos interactivos de tercer ciclo. La directora señala que “todo es una cadena que va creando un ambiente y una actitud participativa”.

Para desarrollar todo esto, el centro se organiza a través de tres comisiones mixtas: la de participación, la de metodología y la de recursos, coordinadas desde una comisión gestora que intenta garantizar la coherencia de todas las propuestas y en la que participan los coordinadores de cada comisión mixta, los delegados de tercer ciclo, el equipo directivo, la asociación de padres y madres, la asesora del servicio de apoyo (Berritzegune de Lasarte) y representantes del Ayuntamiento.

algunos insultaban y se burlaban de una chica por su aspecto físico. A partir de ahí trabajamos clase por clase estos temas y, entre todos, redactamos una norma, *Que ningún niño sea agredido por su aspecto físico*, que se llevó también a una asamblea de padres y madres, de forma que fuera asumida por toda la comunidad”.

Este curso están trabajando la convivencia a partir de esa norma y para ello han puesto en marcha diversas acciones; algunas propuestas por el propio alumnado, como ambientar la escuela, algo que se aprecia en todo el centro a través de carteles con frases como *Todos somos amigos*, y fotos de los diferentes grupos. También han impulsado los juegos tutorizados (ver despiece) y como actividad central las tertulias, a través de una serie de libros ligados a la norma, que todos, familias, alumnado y profesorado, deben leer para poder participar.

Hoy se celebra una reunión de la comisión de convivencia, a la que asisten las dos coordinadoras, los delegados del alumnado, dos madres y tres maestras, para analizar cómo han ido hasta el momento las tertulias y decidir cómo plantear la del tercer trimestre. Ane, delegada de tercer curso, señala que les ha gustado mucho la forma de llevar a cabo las dos tertulias y quieren continuar. Nadia, delegada de 4º curso, señala que sus compañeros no han entendido algunas de las actividades y el delegado de 6º curso dice que a sus compañeros les ha parecido bastante fuerte el libro de *Juul*, “porque aunque estaba muy conectado con la norma, trabajarlo con actividades tan guiadas no nos ha parecido lo mejor”. Las representantes de las familias y del profesorado también aportan sus valoraciones y sugerencias.

Jaione recuerda que algunas de las actividades fueron especialmente ricas, como aquella en la que cada alumno



MIKEL URKIO

Se deciden las normas por parejas hasta llegar al consenso de todo el centro.

debía escribir una carta al personaje, en la que bastantes alumnos identificaron la situación del personaje con situaciones personales: “Una alumna de 5º, cuyo padre acababa de estar hospitalizado, le decía que entendía lo que estaba sufriendo y le daba su teléfono por si algún día necesitaba su ayuda. Pudimos trabajar cómo reaccionamos cada uno ante las injusticias y cómo las agresiones verbales también son violencia”.

De este proceso cuenta que ha habido muchas cosas que han dejado poso como “que si te pasa algo hay que hablarlo y contarlo o que si has ofendido a alguien o te sientes ofendido, es preciso aclarar-

lo. Todo ello lo hemos notado mucho en las tutorías”. El segundo trimestre la convivencia se ha trabajado también a través de las tertulias, pero de modo distinto, ya que cada ciclo ha tenido un libro diferente y las actividades no han estado tan dirigidas.

Marian Delgado, representante de las familias en la comisión, señala que a la mayoría de los padres y madres que asistieron a la anterior tertulia les encantó hacerla conjuntamente con los alumnos “porque ellos le dan importancia a cosas distintas y tienen interpretaciones curiosas, que a nosotros a veces se nos pasan”. En el mismo sentido, Arantxa Lasa, represen-

Juegos tutorizados

Seis grupos de niños y niñas de diferentes edades se distribuyen por distintos espacios del patio escolar. En uno de ellos, Aintzane, de 4º curso de Primaria, junto con otros compañeros de su curso, enseña a los de segundo un antiguo juego en euskera en el que dos niños, que danzan con cestas en la cabeza a lo largo de un pasillo formado por el resto, deben ir pasando la cesta, que figuradamente está llena de sardinas, a otros niños, los cuales ocuparan su puesto tras contestar a una pregunta. En otro grupo cercano, Maialen de 5º y Erika de 4º les muestran a niños y niñas de 4 a 6 años un juego para aprender las horas en euskera.

“Estos juegos, cuenta Belén Zudaire, coordinadora del proyecto, surgieron a partir de una queja planteada por el alumnado de primer ciclo porque los mayores no les dejaban jugar al fútbol. Los mayores decían que los pequeños no sabían jugar, e incluso, forzando los argumentos, que se podían hacer daño. Al final, llegamos al acuerdo de repartir el patio y que los mayores se responsabilizaran de enseñar juegos en euskera a los más pequeños, una vez a la semana. Y la verdad es que lo hacen con mucho interés y es una actividad que les gusta a todos”.

tante del profesorado, afirma que "para el alumnado oír a su profesor hablar de sus sentimientos, de lo que le pasa, conocer que tiene otra vida fuera de la escuela es muy enriquecedor, porque parece que todos nos ponemos a la misma altura".

Además de estas actividades, también trabajan las normas de clase al principio de curso en cada grupo, para lo que siguen un mismo procedimiento: primero cada alumno individualmente escribe sus normas, después se consensuan por parejas, luego por grupos de cuatro, hasta llegar al consenso en todo el grupo. "Para aplicar estas normas, cuenta la coordinadora de convivencia, empezamos los primeros quince días por una de las normas acordadas en el grupo y entre todos controlamos su cumplimiento, después vamos introduciendo el resto progresivamente".

Aprender a ser ciudadanos desde pequeños

"Hola Alcaldesa. La fuente pública está rota...", Beñat, de cinco años, se esfuerza por escribir esas palabras que le intenta dictar su compañero Jalid. "¿Se os ocurre qué más cosas le podemos decir?" pregunta Bixente Elordi, tutor de 4º de Primaria. Olaia, la única niña del grupo, dice que hay que preguntarle "por qué está rota la fuente y que no podemos llenar los juguetes de agua". El maestro comienza a escribir la frase "¿Por qué...?" y pregunta quién continúa. Unai, que se afana por escribir correctamente "está rota...", se equivoca en algunas letras. y el resto de sus compañeros intentan ayudarlo.

La carta surgió tras encontrar los baños de la escuela encharcados, después de que los pequeños intentaran llenar sus juguetes de agua, porque la fuente pública más cercana al patio estaba estropeada. El contacto con el Ayuntamiento es habitual, y ya el curso pasado, por ejemplo, se organizó un pleno en el que el alumnado del centro dio a conocer los resultados de su estudio sobre la situación del municipio en materia de residuos, en el que presentaron múltiples propuestas.

Bixente colabora con la tutora del grupo de cinco años, Jaione Zubillaga, en el desarrollo de los grupos interactivos con los que trabajan al menos una vez a la semana en todos los grupos de la escuela,

desde los tres años hasta el final de la Educación Primaria. "Los chavales aprenden en las interacciones, señala Belén Zudaire, la coordinadora del proyecto, y esto supone transformar nuestra metodología. No puede haber una sola voz, sino que se aprende con el diálogo y los grupos interactivos son una plasmación de estas ideas (ver nº de marzo de Cuadernos de Pedagogía), que se pueden llevar a cabo en cualquier nivel".

Los seis niños que componen el segundo grupo en el que hoy está dividida la clase están sentados o tumbados en la alfombra trabajando Matemáticas. "Vamos a sumar dos números de cabeza y luego los escribimos en la hoja, ¿quién quiere empezar?" pregunta la tutora. Julen se pone de pie y dice el dos y el cuatro. Varios contestan que seis, tras lo que cogen el lápiz y lo escriben en la ficha de trabajo. Como Telmo escribe uno de los números al revés, Jaione pregunta si alguien le puede ayudar a escribirlo correctamente, a lo que varios se prestan.

A los veinte minutos del comienzo de la clase, se produce el cambio de grupo. Los que estaban haciendo matemáticas leen lo que sus compañeros del otro grupo

han escrito en la carta y empiezan a sugerir otras ideas para incluir en la misiva. Bixente los anima mediante preguntas y escribe en mayúsculas, en una hoja aparte, lo que van diciendo: "hace calor y estamos sin agua...". "Mirad qué frase tan larga nos ha salido, venga ¿quién dicta y quién escribe?". Julen se anima y Jon intenta dictarle lo que pone en la hoja.

Al final de la clase, encima de la mesa queda una carta en la que se aprecian trazos y letras de distinto tamaño, con palabras, en algunos casos de difícil lectura, lo que ha obligado al tutor a transcribirlas. Se quedan debatiendo si invitar a la alcaldesa a clase para entregársela en mano, como han hecho en otras ocasiones. "En los grupos interactivos no sólo se aprende mejor, afirma Belén, sino que aprenden a colaborar entre ellos, a aceptar los errores como forma para mejorar. Todavía tenemos mucho que aprender en este tipo de metodología, pero creemos que el camino va por aquí".

Datos del centro

P. M.ª Otaño Herri Eskola

Tel.: 943-691478

Correo-e: 012041aa@hezkontza.net



Sentados y tumbados en la alfombra, trabajan conceptos matemáticos con la tutora.

Cuando hablan las emociones



FERNANDO BELLAS

Proceden de medio mapa mundi e intentan dar valor al origen de cada uno.

En el CEIP José Cornide Saavedra, de A Coruña, todas las acciones y experiencias están orientadas a la educación de los sentimientos. Para el profesorado es muy importante que los alumnos y las alumnas consigan un buen ajuste personal, aprendan a relacionarse de manera gratificante y se apasionen por su trabajo. Con estas finalidades se programan las actividades y se amplían las relaciones más allá de la escuela.

GENA BORRAJO
Pedagoga.

Hoy se respira fiesta en el centro. Esperan la llegada de Xurxo Souto, escritor, cantante, acordeonista y locutor de radio. Las visitas aquí son muy habituales, pero Xurxo, audaz y divertido shouman de *A Radio Galega*, encierra un atractivo especial para los niños. Viene a

contarles historias del mar y en los últimos días se ha hablado mucho de él en clase. "Tratamos de aproximarles el personaje –nos dice Juana Vázquez, tutora de un grupo mixto de quinto y sexto de Primaria–, pero también queremos que descubran al ser humano, a la persona".

Todo está pensado para “lograr que los alumnos desarrollen una buena imagen personal y aprendan a relacionarse en un entorno de afectividad y respeto” –matiza Marisol García, la directora–. El centro es muy pequeño, 91 alumnos y alumnas. El claustro lo forman un equipo de siete profesoras y un profesor, tres son especialistas: una de Inglés, una de Música y una de Educación física”. Disponen de cinco unidades: dos de Educación infantil, con niños y niñas de tres, cuatro y cinco años; una de primero y segundo de Primaria, una de tercero y cuarto y una de quinto y sexto.

El alumnado es diverso. Un 25 por ciento lo constituyen niños y niñas de familias inmigrantes, en su mayoría americanos de habla hispana, chinos, moldavos y rumanos. También hay alumnos con necesidades educativas especiales. Todo ello conforma una diversidad que, lejos de suponer un obstáculo, ha sido utilizada como fuente de riqueza y de aprendizaje. Las mismas familias aseguran que sus hijos “conocen medio mapa mundi gracias a estos niños”.

Éstas son las señas de identidad del grupo que hoy espera a Xurxo. Todo está preparado para recibir la visita, pero el profesorado cree que también es necesario que el visitante se involucre en la experiencia. Por esta razón, a primera hora de la mañana, estudia con Juana el trabajo que se traen entre manos y la razón de la visita. A lo largo del curso en el centro se trabajan dos proyectos, en los que se implican todos los niveles, desde Educación infantil hasta el último curso de Primaria. En este momento estudian el mar. Los niños han conocido la actividad económica relacionada con sus productos, los descubrimientos, las historias de piratas y muchas producciones artísticas relacionadas con el tema; han ido al puerto y han visto uno de los mercados más emblemáticos de la ciudad. Ahora toca la fantasía: los cuentos, las leyendas y los mitos del mar gallego, tan rico y tan bravo, mar de hartura y de tragedia, de melodía y galerna.

Con este conocimiento previo, Xurxo, se dirige a la biblioteca. Lleva con él una maleta. Allí le esperan los alumnos, las profesoras y el único profesor varón del centro. Han venido también algunas madres e invitados de la biblioteca municipal. “Colaboran mucho con el centro –nos dice Marisol– y suelen participar en estos actos”.

“No podemos ofrecer muchos servicios, pero sí calidad”

Esto es lo que dice Marisol García –la directora–. Ella, al igual que el profesorado y las familias, se siente muy orgullosa del centro y en estos momentos sus aspiraciones son conseguir su ampliación. “Tampoco queremos un centro demasiado grande. Nos importa mucho mantener este clima familiar porque nos conocemos todos y los afectos pueden cuidarse mejor”. Sin embargo “estaría bien disponer de una unidad por curso”. Cuando le preguntamos si resulta muy difícil trabajar con alumnos de dos niveles, nos responde que al principio era complicado, pero ahora, lejos de ser un problema lo vemos más como una ventaja, pues la clase resulta más dinámica y los alumnos se ayudan unos a otros. Sin embargo “un centro tan pequeño no tiene acceso a ciertos apoyos y eso sí es una limitación”. Hasta ahora han conseguido dotaciones especiales –en material y en dinero– por la implicación del profesorado en proyectos como el Plan Valora o el Plan de Mellora da Biblioteca, impulsado por la Consellería de Educación. Pero en lo relativo a dotaciones ordinarias el número de unidades los limita. Por eso “queremos un centro con recursos, pero no a costa de la calidad”.

La primera sorpresa se la dan los propios niños a Xurxo cuando, después de su presentación, y a iniciativa de Juana, le dicen al unísono: “*Nós somos da Coruña rabuña*” (“Nosotros somos de A Coruña *rabuña*”) –una expresión utilizada por él en su espacio radiofónico–. La fiesta no podía empezar mejor.

Comunicar ideas y generar afectos

“*As cousas do mar non se contan na terra*” (las cosas del mar no se cuentan en tierra). Con esta frase el locutor empieza su intervención. Y prosigue: “A Coruña es una ciudad-barco y ¿sabéis por qué no se va mar adentro?, pues porque una estaca la tiene amarrada a tierra” [acompaña lo que dice con un gesto] “Y esa estaca es...” “¡la Torre de Hércules!” –grita un niño–. “Sí, la Torre de Hércules la sujeta a tierra y todas las leyendas del mar están unidas a A Coruña”.

Les habla de ballenas y de sirenas. “¿Sabéis lo que son las sirenas?”. No responden, por lo que Juana interviene: “Sí que lo saben” y dirigiéndose a ellos les pregunta: “¿Os acordáis de lo que os contamos de Ulises...?”. Los alumnos se apresuran a explicar lo que habían escuchado en clase. “¿Ves como saben, Xurxo?” –apostilla–. Y así, ante un auditorio entregado, cuenta las más bellas historias del mar.

Para acabar con aires de fiesta abre su maleta, saca un acordeón y les anuncia que va a tocar una melodía originaria de Brasil y que tienen que cantar todos. Juana le advierte que en la sala está Abner, un niño brasileño. “Abner, va por

ti” –le dice– y todos le dedican la canción. Hacen un ensayo previo con el estribillo y ¡a cantar! En ese momento la fiesta alcanza el tono más alto. A modo de despedida los invita a jugar “con una palabra mágica”. “¿Sabéis cuál es? Orzán” –el nombre de una de las mejores playas de la ciudad–. “Vamos a ver como las olas se estrellan al llegar a la playa. Tenemos que mover así los brazos” –los abren lentamente hasta ponerlos en cruz y luego los van cerrando, también lentamente, los elevan y los lanzan con fuerza hacia delante. Todo mientras dicen ¡¡¡OOOOOORRRRRRZÁN!!! –.

Para Xurxo la fiesta llega a su fin, pero aún queda una nueva emoción. “*Querémoste despedir cunha aperta poderosa*” –le dice Juana– “*Agora os nenos vanche dar a repichoca*” (“Te queremos despedir con un abrazo poderoso. Ahora los niños te van a ofrecer una réplica”). Ésta es una frase que el locutor utiliza en sus libros. Y todos comienzan a recitar una poesía de Manuel María, poeta gallego muy reconocido, muerto hace tan sólo tres años y gran amigo de Xurxo. Éste no puede disimular su emoción.

Los niños abandonan la biblioteca mientras espontáneamente repiten: ¡¡¡OOOOO OORRRRRRZÁN!!!. Muchos se le acercan y le dicen: “¿vienes a mi clase?”. Él acepta la invitación y antes de marcharse recorre las aulas una a una para despedirse de ellos y responder a sus preguntas.

La poesía y la educación de los sentimientos

La poesía ocupa un lugar destacado en los trabajos colectivos. Cada niño tiene su

poemario. Se trata de un cuaderno cuidadosamente elaborado en el que se recogen composiciones en verso que trabajan durante cuatro meses. En el poemario también hay un espacio reservado para que cada alumno escriba sus propias creaciones.

Poesías para leer, para compartir, para representar, para sentir y para emocionarse. Hoy se disponen a ensayar la puesta en escena que señalará el fin del proyecto y que tendrá lugar en una fiesta a la que asistirán las familias. Lo hacen en el vestíbulo de la escuela, que es mucho más que un lugar de paso. Podría decirse que, junto con la biblioteca, es el espacio más afectivo y de mayor encanto. Decorado con murales en tres dimensiones, rincones para libros, revistas, un ordenador con proyector y un amplio escenario. Todo para convertirse en salón de actos, en sala de reuniones o de cine.

Las luces se apagan y el escenario se ilumina. Los alumnos y alumnas van subiendo por ambos lados. Una música, cuyo volumen sube y baja, anuncia cuando debe recitar cada uno. Comienzan los de segundo. En este caso se cuida mucho la dicción, el ritmo y la expresividad del lenguaje no verbal. También aprenden a respetar los tiempos y a aunar esfuerzos para conseguir una producción colectiva.

Luego les toca a los de primero y quinto. La mezcla de edades tiene un efecto multiplicador en el aprendizaje. Los pequeños observan a los mayores, que constituyen para ellos verdaderos modelos a imitar. Y así van pasando todos. Música celta de fondo y poesía gallega recitada,

sentida y vivida a través de un prisma de acentos y culturas, de sentimientos y emociones. En uno de los momentos declaman en el escenario un grupo formado por un argentino, tres ecuatorianos, un peruano y un gallego.

El espectáculo resulta tan rico que hasta Juana se emociona y, cuando le toca recitar a Dani –un alumno de quinto curso– le grita: ¡Veña ese acento da Costa da Morte! (¡Venga ese acento de A Costa da Morte!) “Desde que vive en la ciudad está perdiendo su deje encantador” –nos dice–. “En el colegio tratamos de dar valor al origen de cada alumno, sea cual sea su procedencia”.

Todos viven su momento con intensidad, tanto que, una vez acabada la representación, Jorge se acerca a su profesora y le dice: “No sé lo que me ha pasado, pero en el momento de decir “cielo y mar” empecé a hacer así [expresa ambos conceptos con movimientos amplios]. Ella le responde: “Has estado muy bien. Es así como debes interpretarlo”.

El profesorado dice haber encontrado en la poesía un magnífico recurso para educar la sensibilidad y los sentimientos. Consideran, además, que el trabajo compartido favorece las buenas relaciones entre el alumnado y los ayuda a socializarse. Aquí es habitual que los mayores presten apoyo a los más pequeños. Cuando Bea Castiñeiras –maestra de Educación infantil– les explicó a los niños que Mary Reed era una mujer pirata, les sugirió que fueran a buscar información a la clase de los mayores, porque allí ya habían estudiado el personaje. Pero a veces los papeles se invierten, y así

cuando los mayores necesitaron datos sobre la vida de Francis Drake, fueron a pedir ayuda a los alumnos de primero y segundo, porque ellos habían ido a una actividad del Ayuntamiento en la que les habían hablado del corsario.

Las propias lecturas colectivas en la biblioteca favorecen el trabajo conjunto, no sólo en el momento de la audición. “A veces las ambientamos con un pequeño coro de flauta –nos dice la directora– y las melodías las preparamos en clase de Música”.

Crear vínculos

Las relaciones interpersonales encuentran eco en la propia manera de trabajar de las maestras que a diario se intercambian ideas, materiales y recursos. Juana, por ejemplo, nos recomienda que entremos en la clase de Ana Cordal –tutora de primero y segundo–. “Trabaja muy bien el cálculo mental, de hecho yo lo hago ahora con mis alumnos de quinto y sexto”. Y nos vamos al aula de Ana. Observamos que la actividad incluye operaciones mentales, y pensamiento lógico. “Este trabajo lo hacemos todos los días –nos comenta–.

La profesora lee en voz alta un problema: “Un niño hace tres dibujos cada día, ¿cuántos habrá hecho en tres días”. Les deja unos instantes para que calculen mentalmente. Luego le pide el resultado a un alumno. “Nueve” –responde–. “¿Cómo lo has hecho?”. Sumando 3+3+3. “¿Y si no te dejo sumar...?”. “Multiplicaría 3x3”. En la clase reina un silencio absoluto. Los niños están tan entregados a la tarea que ni la cámara desvía su atención. Cada uno registra sus propios aciertos en una ficha. Los que en cuatro semanas no han cometido ningún fallo, reciben un premio –objetos escolares de mayor valor simbólico que monetario–. En principio nos cuestionamos el sistema de premios, pero pronto advertimos que de toda una clase de veinte niños y niñas, dieciocho han sido premiados alguna vez. “Nos las ingeniamos para que todos consigan experimentar la sensación del éxito”. Ana asegura que este trabajo facilita la agilidad mental y que a los alumnos les gusta mucho. “Si algún día hay algo extraordinario y no podemos hacerlo, protestan”.

La biblioteca es un lugar ligado a la lectura, a las visitas, a las fiestas. Es, ante todo un punto de encuentro. Allí se dan



FERNANDO BELLAS

Sueñan, comparten y juegan, si el entorno es afectivo.

cita para experimentar las mejores sensaciones, lo que la convierte en espacio afectivo y se asocia a las mejores experiencias. La misma decoración invita a soñar y a compartir. El lugar más destacado se reserva a la narración de cuentos: un enorme sillón, una mesa camilla y delicados apliques con luz suficiente para leer, pero sin excesos para poder imaginar las más variadas aventuras.

Entre las familias de Educación Infantil hay varias contadoras de cuentos. Hoy es Isabel Ferreiro –la madre de Alba– la que va a narrar uno. Es la primera vez que lo hace y dice estar nerviosa, pero, la verdad, no lo parece. “El cuento que os voy a contar es de los hermanos Grimm” y señala Alemania como su lugar de nacimiento en un globo terráqueo que tiene al lado del sillón. Con un gesto envuelto en misterio saca una muñeca de su bolso y con voz pausada, a modo de susurro, comienza así “Érase una vez...”. Una capa y una capucha roja dan suficientes pistas a los niños: se trata de Caperucita Roja.

Han escuchado muchas veces la historia, pero prestan la misma atención que si fuese la primera. Tienen los ojos clavados en la muñeca que tan pronto es Caperucita como, con un simple movimiento, se convierte en abuelita o en lobo feroz. Isabel juega con estas transformaciones cada vez que la situación lo requiere. El juego tiene embelesados a los niños.

Al acabar, Bea les pregunta qué les ha parecido el cuento que ha contado la mamá de Alba. ¡Bieeeeeen! –contestan todos–. Y la muñeca se queda en la biblioteca: “Los Reyes Magos la han dejado en mi casa. Es para la escuela” –les dice Isabel–. Los niños y las niñas le dan las gracias y se van a su clase.

Un pequeño espacio de la biblioteca es utilizado por Valeria Juffé –la especialista en Pedagogía Terapéutica– para atender a los alumnos que presentan dificultades. Hoy hablan sobre un lémur que han descubierto en un cuento de animales. “Este animal, desconocido para ellos, nos ha dado mucho juego” –nos dice–. Trabajamos sobre él durante mes y medio, buscamos información en Internet, localizamos su hábitat, etc.”.

Otras veces la atención individualizada se hace en un rincón del vestíbulo. El centro no dispone de aula de educación especial, pero tampoco la echan en falta. La mayor parte del tiempo estos alumnos y alumnas están en el aula ordinaria y cuan-

do hacen actividades especiales eligen el espacio escolar más atractivo y que más se adapta a la tarea.

Familias orgullosas de su centro

“Sé perfectamente que mi hija ha sido una privilegiada”. Es lo que dice Isabel Viqueira, madre de Tamara, una alumna que este año acaba Primaria y se va del centro. Isabel explica que su hija ha vivido una escolaridad feliz. Junto a ella están Estela Castro, Nieves Martínez y Dolores Paz. Todas comparten esta idea. Nieves recuerda lo que tuvieron que luchar las familias para evitar el cierre definitivo del colegio. Esto ocurría con la nueva adscripción, que lo convertía en centro para alumnos de la ESO y pasaba a formar parte de un IES situado en la finca contigua. Por entonces las previsiones apuntaban a que los alumnos de Infantil y Primaria se distribuirían por otros centros de la ciudad.

Sin embargo, el tesón de las maestras y el apoyo de las familias evitó que tales hechos se produjeran y la Administración educativa permitió que siguiera funcionando el edificio que ocupan ahora y que antes estaba dedicado a las aulas de Educación Infantil.

Nieves –madre de Sofía y de Paloma– dice que al principio tenían muchas dudas sobre si un colegio tan pequeño sería bueno para la educación de sus hijos. “Hay que tener en cuenta que se echó a andar con catorce niños de cuatro cursos y eso nos generaba ciertos temores”. “Pero hablamos con expertos que nos aconsejaron pelear por el centro”. Así lo hicieron y la Consellería acabó por acceder a la petición de las familias, “con la condición de que hubiese matrícula suficiente”.

“A partir de ese momento –dice Estela– tuvimos que hacer una verdadera campaña para que los padres del barrio mandaran a sus hijos a esta escuela, pues se había extendido la idea de que no se volvería a abrir en septiembre”. Esta causa común unió mucho a las familias, que empezaron a tomarse el colegio como suyo. “Hicimos el jardín, pintamos los bancos, hacíamos el trabajo administrativo, forrábamos libros, pagábamos las actividades extraescolares...”. “Incluso llegamos a hacer brigadas de vigilancia nocturna, para evitar que los jóvenes vinieran a hacer aquí el botellón”. “También

aprovechamos los oficios de los maridos para pequeños trabajos en la escuela” En esa etapa dicen haber recibido mucha ayuda de la Asociación de Vecinos del barrio, pues la secretaria era madre de un alumno del centro.

Isabel cree que la lucha ha valido la pena y que hoy lo mejor es que “los niños sienten el colegio como propio, incluso cuando se van. Se ha generado un sentimiento de grupo. Nuestros hijos son amigos más allá de la escuela y los mayores ayudan a los pequeños en el parque”. Las familias están tan presentes en el centro que cuando nace un bebé asumen el compromiso de presentarlo en el colegio. “Esto también se hace cuando nace un niño o una niña en el hogar de alguno de los maestros”.

Margarita Rellán e Isabel Ferreiro son dos de las madres nuevas y explican que el ambiente de la escuela les pareció encantador desde el primer momento. Para Estela, Joaquín Presedo –el conserje– merece una mención especial, por lo que se involucra y por el cariño que muestra hacia los niños. En realidad es uno más en el grupo y un valioso apoyo, tanto para los alumnos como para los maestros.

Cuentan que un día llegó a la escuela con un paraguas inmenso para llevar y traer, en los días de lluvia, a los niños del colegio al pabellón, donde hacen las actividades extraescolares. Juana nos explica que los más pequeños recurren a él cuando necesitan buscar información en Internet y que “les hace chocolate los días de fiesta”.

Para la directora es muy importante que toda la comunidad educativa se sienta integrada, se respete y se aprecie. Es su manera de entender la educación. Juana sintetiza así este pensamiento: “Los niños deben sentirse seguros y felices, y cada día han de encontrar en la escuela algo que les entusiasme”, un pensamiento que suscribe todo el profesorado.

Datos del centro

CEIP José Cornide Saavedra

Av. da Sardiñeira, s/n

15007 A Coruña

Tel: 981 248796

Correo electrónico:

ceip.cornide.saavedra@du.xunta.es

Blog.Pasa Páxina:

anosabiblioblogspot.com





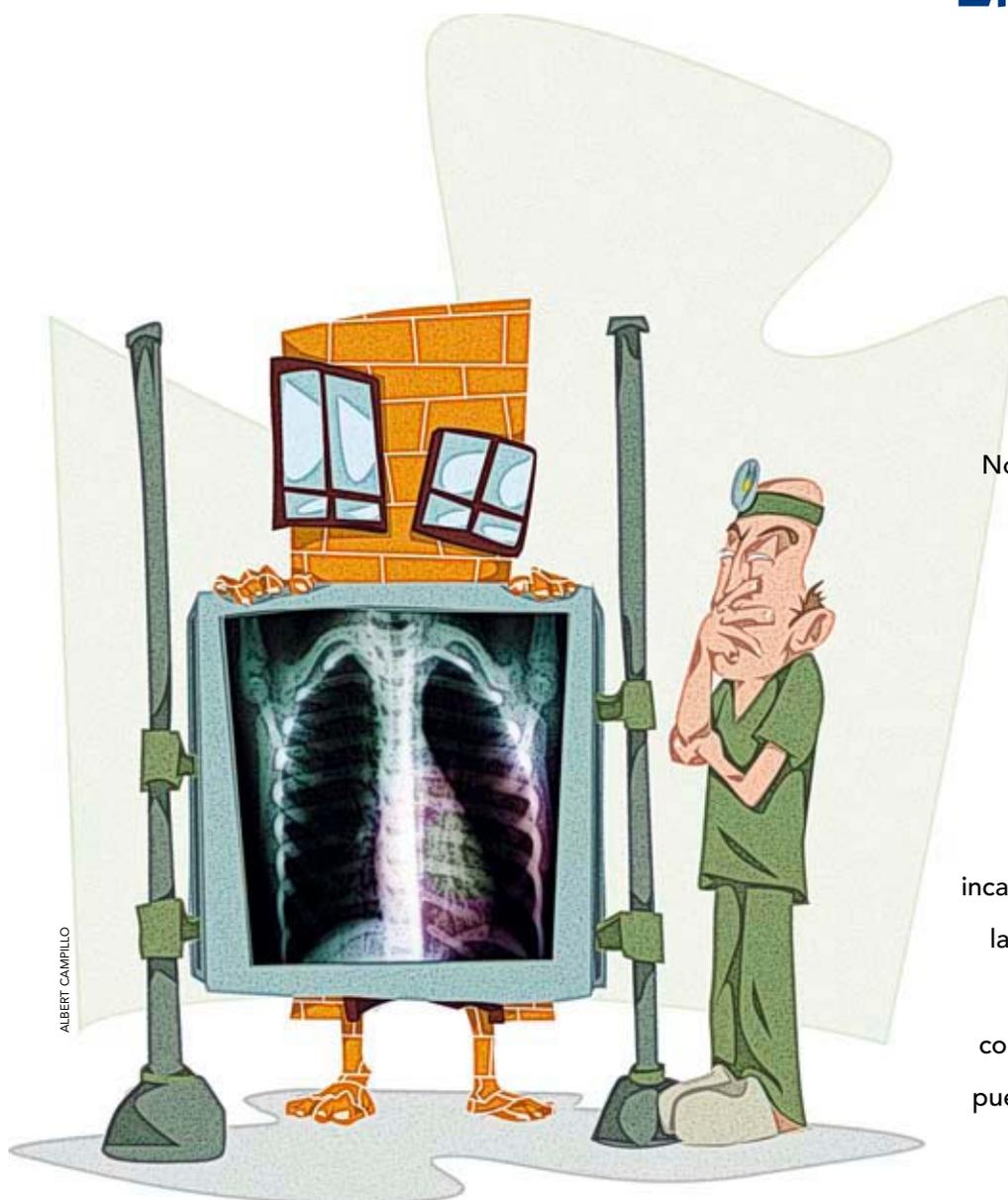
¿Cómo saber si alguien es competente?

Los sistemas de evaluación y acreditación tratan de establecer criterios comunes y transparentes, pero no siempre lo consiguen pues conviven visiones diferentes y aún queda un largo camino por recorrer.

No obstante, existen interesantes tentativas: desde el Informe PISA hasta otros sistemas de evaluación que se aplican en las distintas comunidades autónomas.

Luces y sombras en la evaluación de competencias

El caso PISA



Nos hallamos ante un programa internacional ambicioso, serio e innovador que evalúa conocimientos básicos y habilidades. Sin embargo, el PISA es criticado por estar al servicio del capitalismo, estandarizar las mentes y ser incapaz de transformar realmente la educación. En este contexto, la escuela afronta un reto, compensar diferencias, que sólo puede conseguir un profesorado bien preparado.

NEUS SANMARTÍ

Departamento de Didáctica de las Ciencias de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

Directora del Institut de Ciències de l'Educació de la misma universidad.

Correo-e: Neus.Santmarti@uab.cat

ANNA SARDÀ

Profesora de Secundaria y miembro del grupo de investigación LIEC de la UAB.

Correo-e: asarda@collserola.cat

El PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos) es un estudio realizado bajo la coordinación de la OCDE que pretende evaluar la adquisición de unas determinadas competencias por parte de alumnos de quince años de todo el mundo. Es, pues, un

estudio comparativo y sus resultados han tenido un gran impacto mediático.

Su primera finalidad es orientar políticas educativas. Se considera que el empleo de análisis comparativos entre países puede ampliar y enriquecer la visión que cada uno de ellos tiene de su sistema educa-

tivo y que este análisis puede aportar una orientación para decidir las prioridades en la aplicación de cambios.

Los alumnos no sólo responden cuestiones orientadas a evaluar su nivel de competencias lectoras, matemáticas o científicas, sino también una amplia encuesta que recoge datos sobre sus intereses, actitudes, historial escolar, nivel sociocultural, uso de ordenadores, etc., que a su vez se completa con otra amplia encuesta a sus profesores. Estos datos, conjuntamente con los globales del sistema educativo (inversión en educación, características del currículo, etc.), permiten obtener una radiografía de las variables que mejor explican los resultados de cada país. Por ejemplo, la variable que más correlaciona de forma significativa con los resultados en Cataluña es la clase social, mientras que en Finlandia es el interés de los alumnos por la lectura (sin que ello quiera decir que dichos resultados no dependan de muchas otras variables). Al mismo tiempo, al comparar los resultados de distintos países se comprueba que variables como la inversión en educación, la ratio de alumnos por clase, el sueldo de los profesores, etc., no explican por ellas solas las diferencias (aunque tampoco son despreciables).

Al mismo tiempo, el programa PISA pretende tener una influencia en la orientación de los currículos aplicados en las aulas. Está bien estudiado que los cambios en el currículo y en las metodologías de enseñanza no vienen tanto de la implantación de nuevos programas por parte de los gobiernos como de los cambios en el contenido de las pruebas de evaluación externas. Un análisis de lo que se pide que el alumno sepa hacer en las preguntas del PISA permite identificar qué es lo que la sociedad actual (en función de valores culturales más o menos compartidos, de la investigación científica y didáctica y de condicionamientos socioeconómicos) considera que las nuevas generaciones necesitan aprender.

Las escuelas y los profesores pueden diagnosticar y autoevaluar el currículo que aplican (objetivos, contenidos, métodos de enseñanza y de evaluación) y tomar decisiones para reorientarlo. El argumento de autoridad que conlleva el diseño del programa de evaluación PISA puede llegar a ser más convincente que muchos otros proclamados desde hace años por distintas instituciones y estimular cambios

significativos en los currículos reales (aunque es una hipótesis que habrá que comprobar en los próximos años).

Nos encontramos, pues, ante un programa muy ambicioso (y muy costoso) que, contra lo que muchos piensan, no evalúa lo que se está enseñando actualmente en las escuelas sino más bien lo que se considera que se debería enseñar. Como opinan algunos profesores, comparando lo que se pide en la evaluación PISA con lo que realmente se enseña en España, los resultados son mejores de lo que se podría esperar.

Algunas luces

Hay un amplio consenso en considerar que los contenidos que pretende evaluar el programa PISA son claramente innovadores y coherentes con las necesidades de formación básica de la población y con los resultados de la investigación en didáctica de las distintas áreas. Se considera uno de sus mayores aciertos su apuesta por evaluar competencias, que tienen en cuenta conocimientos básicos pero también muchas otras habilidades necesarias para la actuación en contextos diferentes al escolar.

Las preguntas planteadas se orientan en buena parte a pedir a los alumnos que demuestren su capacidad para pensar y actuar en relación con situaciones complejas, que incluyen valores. Son preguntas muy distintas de las que se piden en la mayoría de los exámenes tradicionales. Los alumnos tienen que leer un texto largo, que a menudo incluye gráficos o esquemas, en el que se les plantea una situación no trabajada en clase y, a partir de ella, responder preguntas de diverso tipo que comportan tomar decisiones, argumentar, analizar críticamente, etc.

Las personas que forman parte de los equipos redactores tienen un amplio prestigio en cada campo de las didácticas específicas. La justificación de las competencias seleccionadas y, en general, del marco de la evaluación tiene una alta calidad y es de una utilidad que va mucho más allá del propio programa de evaluación.

Se ha optado por definir unas pocas competencias en cada área, pero muy significativas, y, de forma coherente con esta opción, las preguntas planteadas también buscan tener en cuenta la complejidad de la competencia que se evalúa.

Ello contrasta con la tendencia de los currículos en nuestro país a explicitar una larga lista de objetivos y contenidos y de plantear preguntas de evaluación muy reproductivas y sobre aspectos muy parciales del conocimiento.

El problema de la concreción de las competencias básicas es que necesariamente han de ser holísticas; por tanto, cuando se concreta mucho, pierden su sentido. Para apropiarnos del concepto de competencia y ser capaces de ayudar a los alumnos a desarrollarlas, los profesores hemos de pensar globalmente y, sobre todo, tener presente que los alumnos han de poder transferir lo aprendido a la toma de decisiones en relación con situaciones no trabajadas en clase explícitamente. Por tanto, los cambios promovidos respecto a qué y cómo enseñar a través del programa PISA no son ni mucho menos superficiales y requerirán en buena parte cambios importantes por parte del profesorado en sus maneras de concebir y aplicar la enseñanza.

Por otro lado, también se está de acuerdo en que el Informe Pisa contiene datos que pueden ayudar a comprender cómo es nuestro sistema educativo y a deducir orientaciones que potencien los aspectos que funcionan y afronten la superación de los que constituyen sus principales debilidades. España es un país con muy pocos datos sobre la realidad de su escuela, especialmente datos públicos y comparativos que sean fiables. Todos los datos recogidos a partir del programa de evaluación PISA son públicos, están en Internet y pueden ser objeto de análisis por parte de cualquier persona interesada. Esta transparencia permite que cualquier análisis pueda ser contrastado fácilmente (aunque es obvio que la mayoría de las noticias aparecidas en los medios de comunicación no lo han sido).

Por todo ello, se puede afirmar que el programa de evaluación PISA es serio e innovador, con muchos datos útiles para el diagnóstico y al alcance de cualquier persona que quiera profundizar en ellos. Pero estas luces dependerán mucho del uso que se haga de sus potencialidades.

Algunas sombras

Los principales argumentos contrarios a las evaluaciones externas del tipo PISA provienen, en primer lugar, del recelo que

genera conocer quién las promueve, en general instituciones preocupadas por la mejora de la economía mundial. El discurso ideológico implícito es que fomentando la competencia entre países y escuelas, la "calidad" o excelencia, el mayor "rendimiento", etc., mejorará el sistema educativo (y, en consecuencia, la economía de un país). Se trata de aplicar a los centros escolares (y a su funcionamiento) los principios que se aplican a las empresas capitalistas, dejando de lado discursos más orientados a la cooperación dentro y fuera de la escuela.

No es cuestionable la idea de evaluar si la inversión del dinero público en las escuelas se traduce en unos determinados logros, ni utilizar esta evaluación para tomar decisiones sobre los aspectos de la práctica educativa que deberían cambiar, pero es más discutible que esta evaluación se traduzca en una desvaloración del trabajo de los profesionales de la educación y en un incentivo a la competitividad entre centros y entre el profesorado. Es cierto que el programa PISA no promueve explícitamente esta competitividad, pero también es evidente que los titulares de la prensa y muchas decisiones políticas se orientan a identificar y premiar los tipos de centros con mejores resultados, sin tener demasiado en cuenta la complejidad del trabajo en muchas escuelas y la dificultad y lentitud de cualquier cambio.

Otro tipo de argumentos que cuestionan este tipo de evaluaciones son los que se relacionan con la aceptación de que existan unos criterios iguales en todo el mundo sobre aquello que han de aprender los jóvenes para afrontar los "desafíos del mundo actual". Se dice que este tipo de evaluaciones promoverán la estandarización de las mentes al "globalizar" el conocimiento que se ha de enseñar en las escuelas, ya que estos programas plantean que todos los alumnos aprendan lo mismo, con la consecuente pérdida de libertad del docente y la transformación de la educación en una vía más hacia el "pensamiento único".

Es cierto que tanto el marco teórico del programa PISA como las preguntas que se plantean no conllevan necesariamente un pensamiento único. Por el contrario, al pretender evaluar la capacidad de los alumnos para afrontar la resolución de problemas complejos y contextualizados y para argumentar la toma de decisiones

teniendo en cuenta datos y razones bien fundamentadas, se está estimulando el desarrollo de un pensamiento divergente, aunque capaz de dialogar. Sin embargo, es dudoso que, en la práctica, no se tienda a simplificar los planteamientos y a estandarizar los aprendizajes. Por ejemplo, dado que se busca estimular que los jóvenes aprendan a argumentar en función de evidencias, ya han empezado a generarse materiales didácticos con esta finalidad pero de forma no siempre coherente con los planteamientos globales del programa, buscando más entrenar a los alumnos en una técnica que enseñar la competencia.

En el campo educativo, como en muchos otros, se tiende a pervertir muchos de los planteamientos y propuestas, de forma que nada cambia realmente aunque cambie el discurso. Los cambios en la práctica de los miles de profesores son muy lentos y requieren muchos años. Lo más normal es que se incorporen algunas técnicas y se transformen pequeñas prácticas pero que los contenidos que se enseñan y las metodologías no varíen sustancialmente. El ejemplo más reciente es todo lo que ha sucedido en torno al constructivismo, considerado en muchos foros una corriente de pensamiento fracasada dado que muy pocos la han incorporado realmente a su práctica.

Un tercer tipo de argumentos son los relacionados con la crítica a las deducciones que se extraen de sus resultados, generalmente muy superficiales, y a su uso mediático. Se piensa que el programa PISA muestra una radiografía certera de la realidad educativa de cada país, cuando es sólo una mirada de las muchas posibles. Los resultados se interpretan en función de las ideas previas que tiene cada institución, grupo político o medio de comunicación y no tanto a partir de lo que realmente se ha evaluado. Por ejemplo, la mayoría cree que el PISA evalúa los conocimientos que se están enseñando, o que se deberían enseñar según su propia opinión, y utiliza los resultados para defender sus ideas y no las que se promueven desde el programa.

Como toda persona ha sido estudiante muchos años en su vida, no hay nadie que no tenga su propia idea de lo que es una buena escuela y una buena enseñanza. Es una profesión sobre la que todo el mundo se considera con capacidad de opinar, sin necesidad de tener un cono-

cimiento científico y actualizado de la profesión. No es de extrañar que sea tan difícil cambiar las preconcepciones y que todo el mundo crea que lo que le fue bien para aprender cuando era joven es bueno para todo tipo de alumnos en el contexto socioeconómico actual. Por tanto, los medios de comunicación recogen todo tipo de interpretaciones de los resultados, generalmente con muy poca base científica.

Cabe preguntarse, por tanto, si el programa PISA realmente será útil para favorecer la transformación de la escuela o su impacto se reducirá a unos titulares en la prensa. El proyecto empezó en el año 1997 y, hasta el momento, pocos cambios se pueden constatar. En España, los algo peores resultados obtenidos en la evaluación del año 2003 respecto a la del 2000 se explican más por el aumento de alumnos inmigrantes que por otras variables. Y no es de prever que la evaluación de 2006 muestre tendencias muy distintas.

El reto de la escuela: compensar las diferencias entre el alumnado

Algo que sorprende al analizar los resultados de las evaluaciones de competencias es que aparentemente son independientes del currículo aplicado en la escuela. Cuando se realizaron por primera vez las pruebas de evaluación de competencias en Cataluña a los alumnos de diez y catorce años, muchos de los maestros manifestaron que habían comprobado que buena parte de sus alumnos de un determinado nivel sociocultural respondían correctamente las distintas cuestiones aun tratándose de contenidos que no se habían trabajado en clase.

Para algunos este hecho es una demostración de que los contenidos que evalúa el PISA (y, en general, las pruebas de evaluación de competencias) son poco relevantes (demasiado fáciles). Pero también sorprende que alumnos que no han cursado en Bachillerato una determinada asignatura puedan tener buenos resultados en estudios de licenciatura que, en principio, requieren de dichos conocimientos y, viceversa, que alumnos que sí las han cursado manifiesten graves dificultades.

Los resultados del PISA también muestran que, a excepción de un pequeño

Cuadro 1

Grupo clase	Nivel inferior (%)	Nivel medio (%)	Nivel alto (%)
Piloto	11,5	73,1	15,4
A	53,3	40,0	6,7
B	50,0	46,4	3,6
C	56,7	40,0	3,3
D	72,4	27,6	0,0
E	67,9	32,1	0,0
F	32,0	48,0	16,0
G	35,7	57,1	7,2
H	32,1	57,1	10,8
I	24,0	68,0	8,0

número de países con resultados extremos, la mayoría se sitúa en un nivel medio muy similar. Parece que unos alumnos desarrollan las competencias seleccionadas en su contexto familiar y social, mientras que otros ni en casa ni en la escuela. De hecho, las diferencias entre unos países y otros se explican más por tradiciones culturales –valoración del maestro y del aprendizaje en países asiáticos, responsabilidad de las familias en la educación de sus hijos y valoración social de la lectura en Finlandia, etc.– que no por características curriculares o de política educativa.

Estos hechos pueden llevar a la conclusión de que la escuela tiene poca influencia en los resultados escolares y de que éstos dependen fundamentalmente del contexto sociocultural del alumnado o de características genéticas. Sin embargo, siempre que se han hecho estudios bien controlados, se ha comprobado que la variable profesor es importante para un determinado tipo de alumnado. Se puede afirmar que si bien hay alumnos que aprenden “a pesar del profesor”, hay otros que no aprenden sin un buen profesor (o equipo de profesores).

La razón más importante que explica en muchos casos el poco éxito de la escuela es la renuncia de los profesores a que sus alumnos aprendan, es decir, al hecho de que los que enseñamos tendemos a adaptarnos a las características de nuestros alumnos y en cambio no buscamos que los alumnos se adapten a nuestras demandas. Pensamos que es imposible conseguir que unos determinados alumnos razonen, lean, se interesen, participen, comprendan..., y para evitar el conflicto, renunciamos a conseguirlo.

Ciertamente el reto es muy difícil y sólo

se puede alcanzar con un planteamiento a largo plazo, fruto de un trabajo en equipo de muchos profesores a lo largo de unos años. Pero cuando las condiciones se dan, los resultados son muy buenos. En los últimos cuatro años hemos realizado un estudio para comprobar esta hipótesis. Se ha hecho el seguimiento de un grupo de alumnos –calificado en principio de no muy bueno desde el punto de vista escolar– desde primero hasta cuarto curso de ESO, en las clases de Ciencias. Su profesora ha sido la misma en los cuatro años, con lo cual se ha asegurado la coherencia en el planteamiento de las clases, y desde el inicio se fijó como objetivo el desarrollo de competencias, especialmente las relacionadas con la capacidad de comunicarse aprendiendo a describir, justificar, argumentar, etc., y con la capacidad de autorregular sus aprendizajes, es decir, de identificar dificultades y errores y de tomar decisiones para superarlos.

Al finalizar este período se decidió evaluar a estos alumnos y a los de otras nueve clases de características diversas pero de un mismo nivel sociocultural, aplicando un cuestionario con preguntas del programa PISA. Los resultados fueron los que muestra el cuadro 1, y en ellos se puede comprobar que los resultados de los alumnos con mayores dificultades del grupo piloto son especialmente buenos y que el porcentaje de alumnos con mejores resultados también es alto si se tiene en cuenta que era un grupo con problemas. Es decir, los buenos alumnos no se vieron perjudicados y, al mismo tiempo, muchos alumnos fueron capaces de responder con éxito a buena parte de las cuestiones planteadas.

Unos buenos resultados no se obtienen

si no se parte de un profesorado bien preparado y con una fuerte convicción de que es posible conseguir que los alumnos aprendan significativamente a partir de objetivos planteados a medio plazo. En estos casos, la escuela puede cumplir sus funciones y conseguir que todo tipo de alumnos desarrollen competencias básicas. Pero no hay duda de que es una tarea compleja y difícil de llevar a cabo si los que enseñan no tienen posibilidades de compartir con compañeros los momentos difíciles y superar el desánimo que a menudo conlleva no poder reconocer éxitos a corto plazo.

para saber más

- ▶ **Esperanza, Javier (2005):** “¿Por qué todos decimos que el informe PISA nos da la razón?”. En *Comunidad Escolar*, n.º 757. <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/757/tribuna2.html>
- ▶ **Ferrer, Ferran; Ferrer, Gerard y Castel, José Luis (2006):** *Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- ▶ **García Arranz, José Luis (2005):** *¿Se aprende lo suficiente? Distorsiones del Informe PISA*. Valladolid: Concejo Educativo de Castilla y León. http://www.concejoeducativo.org/article.php?id_article=71
- ▶ **OCDE (2006):** *PISA 2006. Marco de la evaluación*. <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/noticias/marcosteoricos/pisa2006.pdf>

Evaluación de centros, competencias y mejora del aprendizaje

ALBERT CAMPILLO



Las evaluaciones de los sistemas educativos no tienen una gran capacidad de transformación de la práctica docente en el ámbito de las competencias. Esos cambios están más asociados a las evaluaciones de los centros, tanto externas como internas. Pero aprovecharlas para mejorar la enseñanza de las competencias requiere que éstas sean un referente a la hora de diseñar las pruebas. Y si se quieren evaluar, antes hay que enseñarlas.

ELENA MARTÍN
Universidad Autónoma de Madrid.
Correo-e: elena.martin@uam.es

El objetivo de estas líneas es completar las reflexiones de los artículos anteriores con algunas ideas acerca del papel de las competencias en la evaluación de centros escolares y su capacidad de generar mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como sucede en otros ámbitos educativos, las actuaciones internacionales van por delante de algunas políticas de los estados. Éste es también el caso de las evaluaciones de rendimiento de la OCDE y la IEA, que se realizan con un enfoque centrado en competencias. Sus

pruebas son interesantísimos modelos de cómo afrontar el difícil reto de construir tareas que permitan acceder al nivel de competencia de un estudiante. Sin embargo, no tienen una gran capacidad de transformación de la práctica de los docentes en el aula. Estos programas no están enfocados para actuar directamente sobre los centros escolares sino para ayudar a las administraciones a orientar sus políticas, y ni siquiera está claro que esta meta se consiga. Las evaluaciones nacionales e internacionales en las que ha participado España en los últimos veinte años no han tenido una clara repercusión en las reformas curriculares (Coll y Martín, 2006). Valga como ejemplo que, aunque siempre han puesto de manifiesto que el área en el que mostraban una menor competencia los estudiantes españoles eran las matemáticas, el debate curricular se ha centrado en las humanidades.

Las evaluaciones nacionales cumplen un papel semejante y las que las Comunidades Autónomas están realizando llevan poco tiempo para conocer con datos sistemáticos en qué medida están incidiendo en la transformación de la enseñanza. En cualquier caso, algunas de ellas se mueven ya en un terreno intermedio entre la evaluación del sistema y la evaluación de centros por lo que lo que se expone a continuación podría en cierta medida concernirlos también.

Desde nuestra perspectiva, los cambios en las prácticas docentes estarían asociados no tanto a las evaluaciones de los sistemas educativos como a las evaluaciones de los centros. Los colegios e institutos son la pieza clave de la calidad del sistema, y las actuaciones que centran el foco en el conjunto de una institución educativa tienen más posibilidades de producir cambios que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que éstos dependen de la práctica de los profesores, y sólo interviniendo sobre ellos, directa o indirectamente, es posible introducir avances. De ahí la importancia de la evaluación de centros.

Las limitaciones de los modelos de evaluación externa

El objetivo sería que los equipos docentes sometieran su práctica a una reflexión conjunta y, en concreto, valoraran en qué medida su enseñanza está verte-

brada a partir de las competencias. Esto puede realizarse en el marco de un proceso de evaluación interna o externa del centro. La que resulta irrenunciable es la interna, pero una mirada externa enriquece la comprensión de la realidad analizada. Examinaremos las ventajas e inconvenientes de cada una de ellas empezando por los modelos de evaluación externa. ¿Qué condiciones deben darse para que la evaluación de centros pueda producir una mejora en la enseñanza y el aprendizaje de competencias?

La primera es, obviamente, que deberían incorporar entre sus objetivos la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Por sorprendente que parezca los modelos que mayor predicamento tienen en España –el modelo EFQM (European Foundation for Quality Management) de calidad total y las normas ISO– no cuentan entre sus instrumentos con pruebas que evalúen éstos. Centran la evaluación en procesos de centro y de aula y en procedimientos de valoración de la satisfacción de los distintos sectores de la comunidad escolar, y para evaluar los rendimientos de los estudiantes utilizan las propias calificaciones del centro.

Hay, no obstante, algunos modelos de evaluación de centros que sí incluyen pruebas evaluativas del aprendizaje, como los que utiliza el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Docente (IDEA), que evalúa centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Siguiendo el modelo CIPP –Contexto, Input, Proceso, Producto– de Stufflebeam y Shinkfield (1987), este enfoque valora el contexto sociocultural del centro, el nivel previo de aprendizaje de los estudiantes, los procesos de centro y aula y, como producto, mide la satisfacción de docentes, familias y alumnado así como los aprendizajes de los estudiantes a lo largo de la etapa escolar objeto de análisis.

¿Es suficiente con que en la evaluación externa se incluyan pruebas de evaluación del aprendizaje? Parece claro que no. Es necesario que éstas abarquen el conjunto de las competencias seleccionadas en el currículo. Comprobar que un centro está contribuyendo a la adquisición de las mismas supone utilizar pruebas que valoren el desarrollo socioemocional y moral, las habilidades metacognitivas y la capacidad emprendedora, por referirnos sólo a algunos de los ámbitos más evidentes. Carecemos de instrumentos ade-

cuados para evaluar estas competencias, o para ser más precisos, de instrumentos cerrados de lápiz y papel estandarizados como los que se utilizan en las evaluaciones externas de centros. El campo en el que más se ha avanzado es el de las habilidades metacognitivas (Moreno, 2002). En el resto, se acaba evaluando lo que los alumnos dicen que hacen o sienten, y no su competencia real. Aun así, merece la pena introducir estos instrumentos ya que permiten que el centro tenga presente que estas competencias deben trabajarse.

Pero el problema no se limita a este tipo de competencias. Es habitual que muchas áreas del conocimiento, a pesar de constituir materias curriculares, estén también ausentes en las evaluaciones de centros. Matemáticas, Lengua (en muchos casos exclusivamente comprensión lectora) y Ciencias de la Naturaleza acaparan el contenido de las evaluaciones internacionales, nacionales y autonómicas. La lengua extranjera va ganando peso. Las Ciencias sociales tienen un trato desigual: en el ámbito internacional resulta más complicado por razones obvias; las evaluaciones nacionales las han incluido habitualmente, y están presentes en siete Comunidades Autónomas. Sin embargo, la Educación artística –tanto en su dimensión plástica como visual–, la Educación física o la Tecnología (más allá de la Informática) apenas reciben atención. Si es grave que esto suceda en las evaluaciones de sistema, más lo es en las evaluaciones de centro ya que ello refuerza el estereotipo de lo que es importante en la educación escolar.

El discurso de las competencias no supone una nueva aportación en este sentido con respecto al de las capacidades. Ya en la LOGSE se diferenciaban cinco tipos de capacidades (corporales, cognitivas, de equilibrio emocional, de relaciones interpersonales, y de actuación e inserción social). Veinte años después nuestro diagnóstico es que no se ha avanzado sustancialmente en cuanto a su presencia equilibrada en el currículo. Habría muchas razones para analizar por qué esto es así. Una de las principales es la dificultad de delimitar qué aspectos del desarrollo son propios de la educación escolar y cuáles serían responsabilidad total o parcial de otros contextos educativos informales.

Otra razón es la mayor complejidad de evaluar algunas de estas competencias,

Cuadro 1

Etapas	Ciclo	CAPACIDADES								
		Identificar	Diferenciar	Caracterizar	Establecer categorías	Relacionar	Analizar	Valorar	Tomar postura	Actuar
P R I M A R I A	1°	Identificar los trabajos o profesiones más habituales de las personas del entorno familiar, escolar o profesional.								
	2°	Identificar actividades del hombre que modifican el medio natural			Agrupar las diferentes profesiones en grandes conjuntos.	Establecer relaciones de complementariedad entre los diferentes trabajos, en el conjunto de la sociedad.				
	3°	Identificar las principales actividades económicas y la predominante en el entorno. Identificar actividades del hombre que deterioran el medio.	Diferenciar en el medio ambiente del entorno del alumno elementos naturales y humanos.	Caracterizar las principales actividades económicas.	Incluir las diferentes actividades económicas en sus sectores de producción.	Relacionar las condiciones del medio natural con las posibilidades de determinadas actividades económicas.	Analizar un ejemplo de actividad económica que genere deterioro medioambiental.	Valorar la necesidad del hombre de cubrir determinadas necesidades explotando el medio.		Evitar la degradación del espacio en que se vive.
E S O	1°	Identificar espacialmente las zonas productoras de materias primas y energía.	Distinguir entre recursos renovables y no renovables. Diferenciar paisajes agrarios e industriales. Distinguir los componentes naturales y humanos del medio ambiente.	Caracterizar los tipos de agricultura. Caracterizar los rasgos de "medio natural" y "paisaje geográfico".		Relacionar en un ejemplo cómo las características físicas de un lugar influyen en las actividades económicas. Relacionar la producción de alimentos con su consumo en diferentes países.	Analizar algún problema de la agricultura (española o europea)		Tomar postura ante el contraste entre el desarrollo de los recursos alimenticios en la tierra y el consumo real de alimentos en los diferentes países.	Consumir responsablemente los bienes alimenticios evitando el desperdicio.
	2°	Identificar los diferentes tipos de industrias. Identificar espacialmente los grandes espacios industriales. Identificar en algunos ejemplos los factores que pueden influir en la localización de los espacios industriales.		Caracterizar la actividad industrial en la actualidad. Conocer el significado de medio ambiente identificando sus componentes naturales y humanos.	Incluir en los factores de producción los elementos que los configuran.	Relacionar la producción y el consumo de materias primas y energía con los espacios industriales.	Analizar algún problema medioambiental generado por la industria.	Valorar hasta qué punto el proceso económico actual está basado en la utilización de recursos no renovables. Valorar que el espacio puede ser transformado positivamente por la acción del hombre	Defender la idea de que la conservación de los recursos no renovables es necesaria para garantizar un desarrollo equilibrado. Tomar postura ante un modelo de industrialización que provoca degradación del medio.	Consumir responsablemente aquellos bienes personales y colectivos relacionados directa o indirectamente con recursos naturales no renovables.

sobre todo mediante procedimientos estandarizados de lápiz y papel. Tomando como ejemplo la Música, una prueba cerrada de estas características es muy probable que acabe evaluando notación musical e historia de la música. Podría pensarse que es mejor eso que nada, pero sería un error: es peor esto que nada. La evaluación envía un claro mensaje sobre lo que se espera que enseñemos. De hecho algunos sistemas educativos optan por fijar las intenciones educativas mediante los estándares de evaluación en vez de definir un currículo. Desde esta perspectiva, cuando se elabora una prueba de rendimiento se podría estar influyendo no sólo en la respuesta a *qué evaluar*, sino también en la definición de *qué enseñar*.

La repercusión de las pruebas es pues importante, sobre todo en el nivel de la evaluación de centros donde se podría conseguir que los profesores analizaran con detalle estos instrumentos. Esta sería la tercera condición que la evaluación de centros debería cumplir: asegurar que los docentes tienen acceso a las pruebas. De poco sirve elaborar buenos instrumentos de evaluación si los docentes no tienen posibilidades de analizar las pruebas, interpretar los resultados y, lo que es más

importante, planificar actuaciones de mejora. Es por tanto un requisito que las evaluaciones estén incardinadas en un plan de mejora. De no ser así, sus efectos son muy limitados. Las actuaciones de formación del profesorado, enfocadas desde el modelo de formación en centros, son la pieza clave para ayudar a los docentes a modificar su práctica a partir de los resultados de la evaluación y a reorganizar la enseñanza y el aprendizaje a partir de las competencias básicas.

Para facilitar esta tarea, es esencial que los resultados de las pruebas remitan a distintos niveles de competencia. Es decir, que no se limiten a una calificación, sino que especifiquen qué significa que un alumno haya obtenido una determinada puntuación. El modelo de PISA es una vez más un buen ejemplo de esta rica lectura de los datos. La descripción en términos de competencias de los resultados puede guiar la práctica docente y debería ser algo que todas las pruebas incluyeran, desmenuzando las distintas preguntas para desentrañar los aprendizajes que están detrás de cada una, lo cual no siempre resulta obvio ya que se tiende a reconocer los contenidos específicos, y no tanto las competencias. Cojamos un ejemplo tomado de una prueba

de Ciencias de la naturaleza de la ESO (Martín-Díaz, Niedo y Cañas, 2002):

Tenemos varias lentejas y las ponemos a germinar. La mitad las colocamos en un plato, a la luz, encima de un algodón húmedo. La otra mitad las enterramos en un tiesto. Diariamente humedecemos el algodón y regamos el tiesto. Al cabo de unos días los dos grupos de lentejas germinan originando nuevas plantas. De esta experiencia se saca en consecuencia que para la germinación se necesita:

- a) humedad.
- b) tierra.
- c) luz.
- d) oscuridad.

Esta pregunta pretende evaluar si los alumnos tienen la competencia de deducir a partir de una serie de afirmaciones, cuál es la que corresponde al proceso de germinación planteado. Se trata de una capacidad esencial en lo que viene denominándose "alfabetización científica". Resolver esta tarea exige manejar determinados contenidos conceptuales, pero implica además y ante todo comprender el control de variables, establecer relaciones causales... aplicar un tipo de razonamiento propio de la ciencia.

Para que un profesor pueda aprovechar una evaluación para mejorar la enseñan-

za de competencias deben, pues, confluir todas estas condiciones: diseñar las pruebas con las competencias como referente; incluir en ellas todos los ámbitos de desarrollo de competencias y no sólo los intelectuales; entregar a los docentes, junto con los resultados, las pruebas; establecer una relación entre las puntuaciones y los niveles de competencia adquiridos expresados en términos didácticos; ayudar a derivar las consecuencias de mejora y apoyar estos cambios con actuaciones de formación.

Algunos de estos requisitos no son difíciles de cumplir, por más que sigan siendo poco habituales. Sin embargo, otros son incompatibles con un modelo de evaluación externa mediante pruebas estandarizadas de lápiz y papel. Para ser más prudentes, diremos que al menos son incompatibles con las actuales pruebas y procedimientos de evaluación, incluso con los más sofisticados que contamos. Si somos coherentes con lo que implica evaluar una competencia, tendríamos que afirmar, como lo hacen Rul y Cambra al final de su artículo, que "en un sentido estricto, la evaluación de las capacidades de los alumnos corresponde a los docentes", y por tanto formaría parte sobre todo de la evaluación interna de los centros.

La prioridad: la evaluación interna

Decíamos que el objetivo de la evaluación de centros en el tema que nos ocupa sería valorar en qué medida su enseñanza está vertebrada en torno a las competencias que deben desarrollar los alumnos. Esto implica sin duda analizar cómo se están evaluando las competencias, pero la evaluación no puede desgajarse del resto del proceso de enseñanza y aprendizaje. No podemos cambiar la evaluación si no cambiamos a la vez lo que enseñamos y cómo lo enseñamos. Si queremos evaluar competencias, antes que nada hay que enseñarlas. Creemos que hay dos problemas principales en la enseñanza y la evaluación de las competencias, dos aspectos prioritarios, por tanto, en la evaluación interna de los centros: cómo reconocerlas y concretarlas en las distintas asignaturas,

y cómo asegurarse de no "perder el hilo" de las competencias a lo largo de las distintas decisiones que implica enseñar y evaluar.

Por lo que respecta a la primera dificultad, las competencias básicas, acerca de las cuales existe un considerable consenso (Comisión Europea, 2004; OCDE, 2002), remiten a varias materias, cuando no a todas ellas. Se considera incluso que su desarrollo supone trabajarlas desde otras actividades que se llevan a cabo en los centros en tiempos no estrictamente lectivos. Esta idea está recogida en documentos que el Ministerio de Educación ha elaborado como desarrollo de la LOE y nosotros la compartimos. Pero entonces es fundamental que quede claro cuál es la relación de cada una de las áreas del currículo con las distintas competencias. La introducción de los documentos de cada área en las enseñanzas mínimas plantea esta relación, pero quizás no sea suficiente orientación y, en cualquier caso, es en el proyecto curricular y en las programaciones donde debe concretarse.

El esfuerzo en este proceso debería situarse, por una parte, en no caer en el habitual riesgo de centrarse en los contenidos y olvidar las competencias, y, por otra, en establecer adecua-

damente el grado que en cada momento se busca en la adquisición de las competencias (Martín y Coll, 2003). Ambos aspectos son complejos, pero también esenciales para que las competencias sean verdaderamente las metas que articulen la práctica en el aula.

El ejemplo que se presenta a continuación, para el área de Ciencias sociales, pretende ilustrar este proceso. En él Isabel Monguilot (2003) toma la competencia



ALBERT CAMPILLO

Cuadro 2

Actividades de enseñanza y aprendizaje

1 Observa los mapas y croquis.

Sitúa:

- La región del Rhin en el conjunto de las regiones industriales europeas.
- El río Rhin: vía de agua internacional navegable.
- Región urbana densamente poblada: principales ciudades. La conurbación Mannheim-Ludwigshafen.
- Región industrial: predominio de industria química.
- La empresa BASF en relación con el entramado urbano e industrial, puertos al S y N de la BASF.

Establece la relación que puede existir entre:

- Puerto de una ciudad - instalación industrial - ampliación del puerto - nuevas industrias.
- Densidades altas de población - mano de obra.
- Ganancias comerciales - instalaciones industriales.
- Tráfico fluvial - industrias de base.

2. Tras la lectura del material que describe la empresa BASF distingue:

- Fuentes de energía que utiliza, fuentes de energía que también son usadas como materias primas, rasgos comunes que tienen las fuentes de energía, materias primas y productos de base que necesita.
- Producción que fabrica y su destino.
- Tipos de transporte que se utilizan.
- Mano de obra y cualificación de la misma.
- Cómo era la organización empresarial cuando se fundó la empresa y cómo es ahora.

3. Teniendo en cuenta el ejemplo y la zona en que está instalada la fábrica di qué razones crees que han podido influir en que se localice en este lugar.

- Enuméralas, di de qué tipo son y explica si hay alguna que te parece más importante y por qué.
- Qué razones han podido influir en que esta empresa se haya instalado también en países como Bélgica, Brasil o Japón.

4. Si esta empresa fuera un ejemplo representativo de las características que tiene la industria en la actualidad, qué rasgos generales pueden deducirse de este ejemplo. Realiza esta tarea con un compañero/a y escribid una frase o un párrafo que resuma dichos rasgos para cada uno de los siguientes aspectos.

- Materias primas.
- Mano de obra.
- Relación industria-ciencia.
- Tipo de industria.
- Destino de la producción.
- Tamaño y relación con otras empresas.
- Necesidad de relaciones de intercambio.
- Factores de localización industrial.

Buscad información sobre las características de la industria actual y comprobad si las conclusiones a las que habéis llegado son correctas e incluid otras que ahora conocéis y que no se hayan podido deducir de este ejemplo.

5. Organizados en pequeño grupo reflexionad sobre en qué medida la existencia de esta empresa tiene importancia para el desarrollo de esta zona y fijaos en:

- Repercusiones en la población: crecimiento y modo de vida.
- Repercusiones en otras actividades económicas industriales y no industriales agrupándolas por sectores económicos
- Impacto en el paisaje.
- Problemas medioambientales que puede generar y medidas que se están utilizando para limitarlos.

6. Imaginad estas dos situaciones y redactad vuestras opiniones:

- Que el precio del petróleo subiera muchísimo. ¿Qué consecuencias tendría? ¿Qué propondrías si fuerais accionistas de esta empresa?
- Que trabajarais en la BASF de Ludwigshafen y la empresa quebrara y llegara a desaparecer. ¿Qué consecuencias tendría para vosotros?, ¿y para la zona?



referida a la “comprensión de los fenómenos, procesos y resultados que tienen lugar en el territorio como consecuencia de la interacción entre los agentes humanos y la naturaleza, la valoración de sus repercusiones y las actuaciones posibles para su mejora” –en el texto original no se habla de competencias, sino de capacidades, pero consideramos que el concepto de competencia añade algunos matices (Coll y Martín, 2007); sin embargo, a efectos de lo que ahora se quiere ilustrar, podrían utilizarse como conceptos análogos—. Esta competencia, que supone comprender, pero también tomar posición y actuar en consecuencia, se trabajaría en toda la educación obligatoria con distintos grados de adquisición en cada ciclo, como se propone en el cuadro 1.

Dada la imposibilidad de reproducirlo, por problemas de espacio, remitimos al lector al texto original (véase el artículo *Para saber más*). Sin embargo, nos parece importante ilustrar cómo se planifica una actividad concreta de enseñanza y aprendizaje manteniendo el eje de las competencias y sobre todo cómo se evalúa.

La actividad consiste en analizar la planta que BASF tiene en la región del Rin. Para ello se entrega a los alumnos mapas y croquis de la región, una vista aérea de la planta y la ciudad donde se encuentra ubicada, junto con un croquis de la empresa y un texto con información sobre su producción, los recursos que consume y los trabajadores que tiene. Se solicita a

los estudiantes que hagan las tareas que se recogen en el cuadro 2.

Y llega el momento de la evaluación. Como explica Monguilot, las actividades de evaluación no tienen que ser necesariamente distintas de las de enseñanza y aprendizaje. Lo que es esencial es que nos dotemos de *indicadores* precisos que remitan a las distintas competencias que entran en juego en una tarea compleja como ésta. Sin agotar todos los elementos que podrían valorarse, señalaremos algunos especialmente relevantes. Podríamos fijarnos por ejemplo en si el alumno o alumna ha sido capaz de:

- Reconocer los rasgos de la industria actual.

- Establecer relaciones entre los factores que llevaron a situar la empresa en ese lugar, los factores que explican sus beneficios y sus repercusiones ambientales. Y en este análisis de las relaciones, distinguiríamos si el alumno ha captado sólo las que son evidentes en el propio texto o ha establecido otras posibles, así como su grado de corrección.

- Valorar las consecuencias de la actividad industrial en al menos tres ámbitos.

- Utilizar la información procedente de más de una fuente e integrarla.

- Argumentar sus opiniones.

- Participar en el trabajo en grupo.

- Escribir correctamente.

Planificar estos indicadores antes de evaluar la tarea nos ayudará a conectar cada parte de la ejecución de ésta con su

correspondiente competencia. Un alumno puede mostrar un grado de consecución distinto de los objetivos de la tarea con respecto a su capacidad de establecer relaciones o de reconocer los rasgos de la industria actual. Con mayor probabilidad puede no existir necesariamente relación entre estas capacidades y su competencia en escritura. Es importante diferenciar estos aspectos del aprendizaje para planificar adecuadamente cuáles van a ser los siguientes pasos de la enseñanza.

La complejidad del proceso que se ha ilustrado permite comprender que no es fácil trabajar adecuadamente las competencias, pero también pone de manifiesto que es posible, y que contamos con conocimientos para hacerlo. Ir avanzando en este camino constituye en nuestra opinión una línea de futuro esencial. De ahí que consideremos que tanto desde las evaluaciones externas de los centros como sobre todo desde las internas la reflexión se centre en el análisis de en qué medida las competencias vertebran el diseño y el desarrollo del currículo.

para saber más

- ▶ Coll, C. y Martín, E. (2006): “Évaluations du rendement scolaire et processus de modification du curriculum en Espagne entre 1990 et 2005: analyse d’un cas”. *Raisons Éducatives*, pp. 205-231.
- ▶ Coll, C. y Martín, E. (2007): *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Madrid: UNESCO/Prelac.
- ▶ Comisión Europea (2004): *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf
- ▶ OCDE (2002): *Definition And Selection Of Competences (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations. Strategy Paper*. http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf
- ▶ Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987): *Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica*. Barcelona: Paidós- MEC.

Educación y competencias básicas



ALBERT CAMPILLO

¿Cómo afecta, y afectará en el futuro, el enfoque de competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar? Este artículo intenta dar respuesta a esta cuestión clave en dos bloques bien definidos. En la primera parte, se analizan cuatro áreas de gestión que inciden en la capacitación: individuo-enseñanza, individuo-aprendizaje, sociedad-enseñanza y sociedad-aprendizaje. En la segunda parte, se describen con detalle los planteamientos y prácticas de evaluación de las competencias básicas que se están llevando a cabo en las distintas comunidades autónomas.

► Aprender por competencias en nuestro sistema escolar

JESÚS RUL GARGALLO

Inspector de Educación en Barcelona.
Miembro de la Asociación de Inspectores
e Inspectoras Proyecto INSPECTIO.
Correo-e: jrul@xtec.cat

TERESA CAMBRA

Inspectora de Educación en Barcelona.
Miembro de la Asociación de Inspectores
e Inspectoras Proyecto INSPECTIO.
Correo-e: tcambra@xtec.cat

Uno de los conceptos que ha cobrado fuerza últimamente es, sin duda, el de "competencia": adquirir en la educación obligatoria las competencias básicas es el zócalo desde el cual el individuo aprenderá a lo largo de su vida. El término procede del latín (*competere*), se refiere a personas aptas o adecuadas y remite al dominio de capa-

idades formadas por conocimientos, habilidades y personalidad. La idea actual de competencia hace hincapié en la capacidad de creación y producción autónoma e ilimitada basándose en el símil de "competencia lingüística" (para Chomsky, los humanos podemos crear una variedad de frases a partir de un número limitado de elementos lingüísticos).

Pese a que el término “competencia” es difuso –por los solapamientos con los conceptos afines de habilidad y aptitud– y de difícil operativización, como indican Monereo y Pozo en este mismo número, funciona como banderín de enganche para la redefinición de la función y evaluación de la educación escolar, del currículo y de las relaciones de enseñanza y aprendizaje.

Por nuestra condición de docentes e inspectores de Educación, nos interesa situar la cuestión, pese a las dificultades, en un marco que pueda orientar a los educadores y a los responsables administrativos en sus decisiones de gestión.

En primer lugar, para comprender el reto que supone el enfoque de competencias para el funcionamiento de la educación escolar hay que dotarse de un marco analítico flexible basado en cuatro categorías que tienen un acreditado valor en el ámbito educativo: individuo, sociedad, enseñanza y aprendizaje. La cuestión es cómo incidirá el enfoque competencial en las relaciones de estas categorías. O dicho de otro modo, qué factores de estas ca-

tegorías resultan relevantes con relación a las metas educativas de formación en competencias.

A continuación consideraremos estas cuestiones e identificaremos factores educativo-escolares relacionados con competencias.

Las interacciones entre las cuatro categorías citadas (individuo, sociedad, enseñanza y aprendizaje) permiten definir un marco analítico. Las relaciones entre los binomios individuo-sociedad y enseñanza-aprendizaje dan lugar a la tipología que puede observarse en el cuadro 1, con cuatro áreas de interacción que vienen a situar el fenómeno educativo en coordenadas más amplias y dinámicas, acordes con los nuevos retos.

En esta tipología aparecen cuatro áreas de gestión interrelacionadas: individuo-enseñanza, individuo-aprendizaje, sociedad-enseñanza y sociedad-aprendizaje. A continuación analizaremos brevemente los factores clave de dichas áreas por su relevancia en la capacitación competencial de los alumnos.

Modelo docente-discente

Los factores de la relación individuo-enseñanza que tienen significación desde la perspectiva estratégica (relación individuo-aprendizaje) para la adquisición de capacidades y competencias son:

Enseñanza de conocimientos y habilidades

Dado que las competencias pueden aprenderse, pero no enseñarse de forma directa, el sistema de educación debe centrarse en lo que le es propio, esto es, el aprendizaje de valores, conocimientos específicos y habilidades. Está acreditado que la calidad e intensidad de los conocimientos y habilidades adquiridos en los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen relación con la competencia para la reflexión, la reestructuración, la creación y la innovación.

Enfoque holístico e integrado de la docencia por proyectos

La adquisición de competencias por parte de los alumnos está relacionada,

Cuadro 1

Factores socioeducativos relacionados con las competencias básicas			
INDIVIDUO			
E N S E Ñ A N Z A	<p>MODELO DOCENTE-DISCENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza de valores, conocimientos y habilidades. La calidad e intensidad de éstas favorece la adquisición de competencias. - Docencia por proyectos. Enfoque holístico e integrado: <ol style="list-style-type: none"> Unidades curriculares integradas e interrelacionadas Ensayo, modelización, simulaciones... - Transferencia E-A: (doble transferencia) <ol style="list-style-type: none"> “Docente-discente”: proceso didáctico (Vigotsky). “Escuela-realidad”: relación entre enseñanza y vida (desafíos sociedad). 	<p>ENFOQUE ESTRATÉGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencias básicas. Utilizar conocimientos y habilidades para resolver proyectos, casos, problemas, situaciones. - Evaluación (medición) <ol style="list-style-type: none"> Prioridades: lectura, escritura, cálculo, ciencias, problemas, uso TIC. Modalidades: “formal” (lápiz y papel) y “real” (evaluación auténtica). - Funcionalidad aprendizaje <ol style="list-style-type: none"> Aprender autónomo en escenarios diversos: “poner los aprendizajes en situación”. Integrar aprendizajes escolares y socioculturales (internos y externos). 	A P R E N D I Z A J E
	<p>SISTEMAS EDUCATIVO Y SOCIOEDUCATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Centro Educativo, comunidad de aprendizaje: <ol style="list-style-type: none"> Condiciones estructurales necesarias: personales, materiales y funcionales. Perfil del docente: capacitación, selección, incentivos. - Sociedad y Administración. <ol style="list-style-type: none"> La cultura social favorece la educación. Potenciación instituciones educativas: crear “condiciones para el desarrollo institucional”... Definir un currículum de conocimientos y habilidades relacionadas con competencias básicas. 	<p>MODELO RELACIÓN ESCUELA-ENTORNO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Redes de conocimiento. Alumnado utiliza e interactúa para el desarrollo de proyectos en una compleja red de saberes: <ol style="list-style-type: none"> Entre instituciones educativas. Entre escuelas y entidades socioculturales y económicas. - Relación entre instituciones educativas y socioculturales y productivas (salvando la integridad escolar) <ol style="list-style-type: none"> Transición escuela - trabajo. Intercambios. 	
SOCIEDAD			

además de con otros factores personales y contextuales, con los procedimientos y las estrategias de enseñanza.

Subrayamos dos básicas. Una se refiere al trabajo docente por unidades curriculares integradas e interrelacionadas. Que la presentación de los aprendizajes integre los distintos bloques de contenido curricular del área y se interrelacione con otros contenidos y áreas resulta relevante desde la perspectiva de la capacidad competencial del alumno. La otra tiene que ver con ejercicios, trabajos y proyectos de los alumnos enfocados al ensayo, la modelización, la simulación, etc. Que los trabajos escolares de los alumnos comporten enfrentarse a situaciones, resolver problemas, gestionar información, tener iniciativa, etc., favorece el desarrollo de competencias.

Doble transferencia entre enseñanza-aprendizaje

El modelo educativo de la sociedad industrial interpretó la relación de enseñanza y aprendizaje en términos de “transferencia” del docente al discente. El proceso didáctico vygotkiano la facilitaba,

de modo que el conocimiento o la habilidad que el docente quería transmitir la terminaba adquiriendo el discente. El éxito o el fracaso estaban relacionados con la promoción social de los individuos mediante la acreditación (títulos).

El enfoque de competencias mantiene la transferencia docente-discente, pero añade otra nueva, la transferencia aprendizaje escolar-entorno. Ya no son suficientes los aprendizajes formalizados en el entorno escolar. El proceso didáctico debe plantear actividades y proyectos en que el alumno con iniciativa se enfrente a situaciones, resuelva problemas y construya cosas reales utilizando los conocimientos y habilidades adquiridos, tanto en el medio escolar como en el sociocultural.

En la nueva sociedad tecnoinformática el acento está puesto en la relación aprendizaje-acción. En este nuevo escenario importan la disposición personal, las experiencias vitales previas y los compromisos futuros del alumno, así como sus capacidades (valores, conocimientos, habilidades). El éxito o fracaso se expresan (y se expresarán) en términos de integración flexible o marginación.

Enfoque estratégico

Los factores de la relación individuo-aprendizaje que tienen significación desde la perspectiva de las competencias son:

Competencias clave o básicas

El concepto de competencia, pese a las limitaciones citadas anteriormente, es ampliamente compartido. Se trata de la capacidad general o potencialidad adquirida por una persona –debida básicamente a los valores, conocimientos y habilidades aprendidas en el sistema educativo– que le permite seguir aprendiendo y utilizar esa base aprendida para encarar situaciones y resolver problemas reales, así como desarrollar proyectos personales, cívicos y profesionales.

Hay más diversidad de opciones a la hora de fijar cuáles han de ser las competencias clave o básicas. Se manejan diversas clasificaciones que responden a diferentes marcos teóricos o referenciales. Las distintas administraciones educativas han hecho sus concreciones, han definido cuadros de competencias asignándoles diferentes nombres y han desarrollado mecanismos de evaluación que veremos en detalle más adelante.

En resumen, parece que las competencias básicas se concentran en ocho campos que se pueden ordenar en tres categorías:

- Persona: competencia de autoaprendizaje (aprender a aprender), competencia de iniciativa personal, autonomía y espíritu emprendedor.
- Sociedad: competencia social y ciudadana.
- Conocimientos y habilidades sistemáticos: competencia lingüística (lengua familiar y otra comunitaria o territorial), competencia en lenguas extranjeras, competencia científica, matemática y tecnológica, competencia en gestión de la información y TIC, competencia cultural y artística.

La relación entre las enseñanzas del currículo (valores, conocimientos y habilidades) y las competencias básicas no es unívoca, es decir, las enseñanzas se caracterizan por la especificidad y sistematicidad, mientras que las competencias, por la interdisciplinariedad y globalidad.



ALBERT CAMPILLO

Cuadro 2

Niveles de capacidad y competencia		
NIVEL 1 Aplicación de aprendizajes	NIVEL 2 Logro de objetivos específicos de aprendizaje	NIVEL 3 Capacidad de respuesta y resolución a situaciones y problemas complejos
Descripción: Ejercicios autónomos en aplicación de aprendizajes concretos	Capacidad específica aprendida	Capacidad general aprendida, puesta en situación
Crterios: - Transferencia Enseñanza-Aprendizaje 1 - Tutoría aprendizaje: práctica inicial (específico)	-Transferencia Enseñanza-Aprendizaje 2 -Tutoría aprendizaje: práctica autónoma (generalización)	- Transferencia Aprendiz-Entorno - Tutoría aprendizaje: práctica autónoma y creación (ideación, interacción, reconstrucción)
Ejemplos: - Hacer sumas, restas...ecuaciones. - Aplicar el sistema métrico decimal - Conocer rasgos básicos culturales del país - Resumir un texto - Extraer informaciones principales de un texto - Usar el diccionario, enciclopedias...	- Clasificar elementos siguiendo criterios dados - Producir un texto escrito –manuscrito o con ordenador– siguiendo pautas de presentación de trabajos escritos - Buscar, seleccionar, organizar, analizar y valorar informaciones de diversas fuentes - Saber argumentar y defender una postura propia - Reconocer e interpretar los rasgos básicos de las obras de arte	- Orientarse en el espacio y el tiempo utilizando aprendizajes - Observar, reconocer y expresar los cambios en el entorno natural - Expresarse oralmente adecuándose a la situación comunicativa y al receptor con orden y claridad - Interpretar relaciones calidad-precio - Diseñar, organizar, desarrollar y valorar un proyecto

Así pues, dado el carácter irreductible entre contenidos curriculares y competencias, se plantea la cuestión de cómo desarrollar éstas en el marco educativo.

Los intentos de desglosar y relacionar los contenidos curriculares de las distintas áreas con las competencias básicas resultan tan voluntariosos como artificiales. La experiencia muestra que el sistema de educación puede promover el desarrollo de las competencias de los alumnos mediante dos estrategias fundamentales: el estilo de enseñanza y la evaluación.

Anteriormente hemos descrito los factores del estilo de enseñanza que promueve competencias en los alumnos. Las modalidades de evaluación relacionadas con competencias se analizan en el apartado siguiente.

Por lo que afecta a la acción educativa, a continuación proponemos una tipología de actividades de aprendizaje (véase el cuadro 2). Las del nivel 1 (aplicativas) están acreditadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Habría que avanzar en el desarrollo de los niveles 2 y 3 para la ejercitación en capacidades competenciales.

En resumen, los alumnos serán más o menos competentes en cada uno de los ocho campos citados anteriormente en

función de su personalidad e intereses y también de los aprendizajes adquiridos en el sistema educativo y en el entorno familiar y social. Resulta ingenuo pensar que todos los alumnos pueden adquirir todas las competencias en niveles similares. Por el contrario, el nivel de logro de las distintas competencias por parte de cada alumno presentará un perfil asimétrico en función del nivel diferencial de sus capacidades, así como de la intensidad y el mantenimiento en el tiempo de sus motivaciones.

Además, la contribución del sistema de educación a la capacitación en competencias se deberá al modelo docente-discente –por la peculiar conjugación de personalidad, intereses y saberes– y a la relación entre evaluación y aprendizaje, esto es, cómo la evaluación plantea retos a la enseñanza.

Evaluación

La evaluación es, fundamentalmente, una estrategia de conocimiento y juicio ponderado con efectos inmediatos o mediatos. En educación interesa obtener conocimiento y juicio ponderado tanto de los conocimientos y habilidades curriculares como del potencial competencial de los alumnos.

Forma parte de la función docente la evaluación y acreditación de los alumnos basada en el conocimiento obtenido del nivel de sus aprendizajes. El juicio docente se funda, normalmente, en datos obtenidos de pruebas parciales o finales, las observaciones de las clases, la corrección de ejercicios, trabajos, proyectos, etc.

Las estrategias de evaluación que se adopten y las tecnologías que se utilicen en las instituciones educativas presentan relaciones con la adquisición de competencias. El dicho “Dime qué y cómo evalúas y te diré qué y cómo enseñas” tiene mucho de realidad. Así pues, además del modelo de enseñanza, tratado en el punto anterior, los contenidos y las modalidades de evaluación pueden tener un mayor o menor significado para el aprendizaje y la capacitación. Que la evaluación ponga a prueba al alumno para que integre conocimientos y habilidades, suscite respuestas complejas y creativas, reorganice conocimientos adquiridos para afrontar problemas planteados, genere respuestas adecuadas a situaciones y simulaciones, etc., son algunos ejemplos estratégicos. Por lo que concierne a las tecnologías de evaluación, también deberían combinarse adecuadamente las pruebas formalizadas

(lápiz y papel) con las pruebas reales (evaluación auténtica), como la ejecución de casos, proyectos, simulaciones, etc., con valor evaluativo y efectos en la acreditación.

El conocimiento efectivo sobre el hecho educativo (evaluación) requiere disponer de datos rigurosos, de su interpretación adecuada debidamente contextualizada y del saber que todo ello crea en los protagonistas de la educación. Para tal fin hay que basarse en las aportaciones de la evaluación interna de las instituciones educativas. Las mediciones externas pueden aportar valor como elementos de contraste a los agentes educativos si se plantean adecuadamente en modelos evaluativos más solventes que los que hemos visto hasta ahora.

Funcionalidad del aprendizaje

Interesa especialmente la adquisición de conocimientos e instrumentos para la vida, el desarrollo de capacidades para las tareas relevantes. En este sentido, procede la revisión de los contenidos curriculares a la luz de la aplicabilidad del conocimiento, así como el interés en preparar a los estudiantes para satisfacer los desafíos de la sociedad actual.

Dos factores clave presentan relación con la funcionalidad del aprendizaje:

- Aprendizaje autónomo en escenarios diversos: poner los aprendizajes en situación.
- Integración de aprendizajes escolares y socioculturales (internos y externos).
- Modelización: visualizar en otros la competencia que el aprendiz quiere desarrollar, para que los aprendizajes progresivos le vayan acercando al logro.

El carácter funcional y práctico de la enseñanza está ampliamente asumido. No obstante, hay que prevenir en contra de un funcionalismo ramplón, especialmente en la adquisición de competencias complejas, que trivializa los aprendizajes en aras de satisfacciones inmediatas. Por ejemplo, adquirir la competencia de expresar por escrito el propio pensamiento o la descripción de determinados fenómenos requiere en las etapas iniciales el desarrollo de tareas no inmediatamente funcionales, o tocar con la flauta dulce una pieza con corrección técnica y expresividad para el propio solaz o el gozo ajeno es el resultado de muchos aprendizajes integrados, de una actitud concreta, de muchas horas de ensayo, etc.

Sistemas educativo y socioeducativo

Los factores de la relación sociedad-enseñanza que tienen significación desde la perspectiva de las competencias son:

Centro educativo, comunidad de aprendizaje

La perspectiva sistémica de la educación aporta una distinción básica clave: por un lado, el sistema educativo, formado por cada una de las instituciones educativas, y, por otro, el sistema socioeducativo, compuesto por la sociedad y la administración. Este segundo sistema opera como entorno del que se nutre el primero. Las potencialidades de ambos y sus relaciones tienen efectos sobre la educación escolar y, a su vez, sobre la sociedad.

Por lo que respecta a las condiciones estructurales, personales y materiales necesarias, el modelo organizativo del centro educativo, sus capacidades de gestión y los valores profesionales condicionan estructuralmente la calidad de la acción y los resultados. Se favorece el rendimiento cuando el ambiente escolar está centrado en el aprendizaje, el sentido de pertenencia, el esfuerzo y la satisfacción.

Y respecto al perfil profesional directivo y docente (capacitación, selección, incentivos, etc.), hay que tener presente que las variables que más se relacionan con el logro y los resultados son las profesionales, o sea, el nivel y calidad de los directivos y docentes. Por ello, la capacitación –inicial y permanente– y la selección rigurosa del personal resultan fundamentales. También lo es incentivar una carrera profesionalmente larga.

Sociedad y administración

Las características del entorno social que afectan a la educación son culturales, económicas y político-administrativas. Hoy sabemos que el ambiente en el que viven los alumnos debido a estos influjos del medio resulta decisivo para su desarrollo personal. El ambiente sociocultural general del país y los diferentes ambientes particulares –la familia en especial– tienen efectos en las cogniciones, conductas y expectativas que repercuten en los aprendizajes escolares y el rendimiento académico de niños y jóvenes.

La cultura social correlaciona con la educación. Los factores relevantes son: el nivel socioeducativo (nivel de estudios)

de la población adulta, que tiene fuerza predictiva sobre la calidad del sistema de educación; las condiciones socioeconómicas y culturales del entorno donde viven los jóvenes, que presentan una correlación alta con el rendimiento escolar y la carrera de los alumnos, y las sinergias entre el nivel socioeducativo y el nivel de inversión en educación.

En las instituciones educativas está la clave. Dado que funcionan de dentro a fuera, resulta importante crear las condiciones estructurales para que funcionalmente puedan desarrollar sus potencialidades creando una acción educativa que genere valor mantenido en el tiempo. La función de la administración es precisamente la de crear esas condiciones estructurales para que los centros educativos funcionen internamente, estableciendo relaciones con su entorno próximo. Esta opción es más eficiente que el intervencionismo externo de la administración, que opera como un corsé.

El currículo debe definir de forma clara y sencilla los contenidos (valores, conocimientos y habilidades). Ésta es una competencia básica de las administraciones educativas. El diseño curricular debe definir con claridad estas enseñanzas con la progresión de los distintos cursos de las etapas educativas y entre ellas.

Deben promocionarse estilos de enseñanza competentes, estilos que relacionen la adquisición de aprendizajes específicos con la ejercitación de capacidades complejas (competencias). Los factores clave son la capacitación exigente de los docentes y procedimientos fuertes de selección.

Y es precisa la aplicación de pruebas externas de contraste de competencias básicas.

Modelo de relación escuela-entorno

Los factores de la relación sociedad-aprendizaje que tienen significación desde la perspectiva de las competencias son:

Redes de conocimiento

En instituciones educativas potentes y en marcos socioculturales ricos el alumnado utiliza e interactúa, para el desarrollo de proyectos, en una compleja red de saberes:

- Entre instituciones educativas: creación de acuerdos y proyectos compartidos. Los

alumnos participan y utilizan estas redes con fines de relación y capacitación.

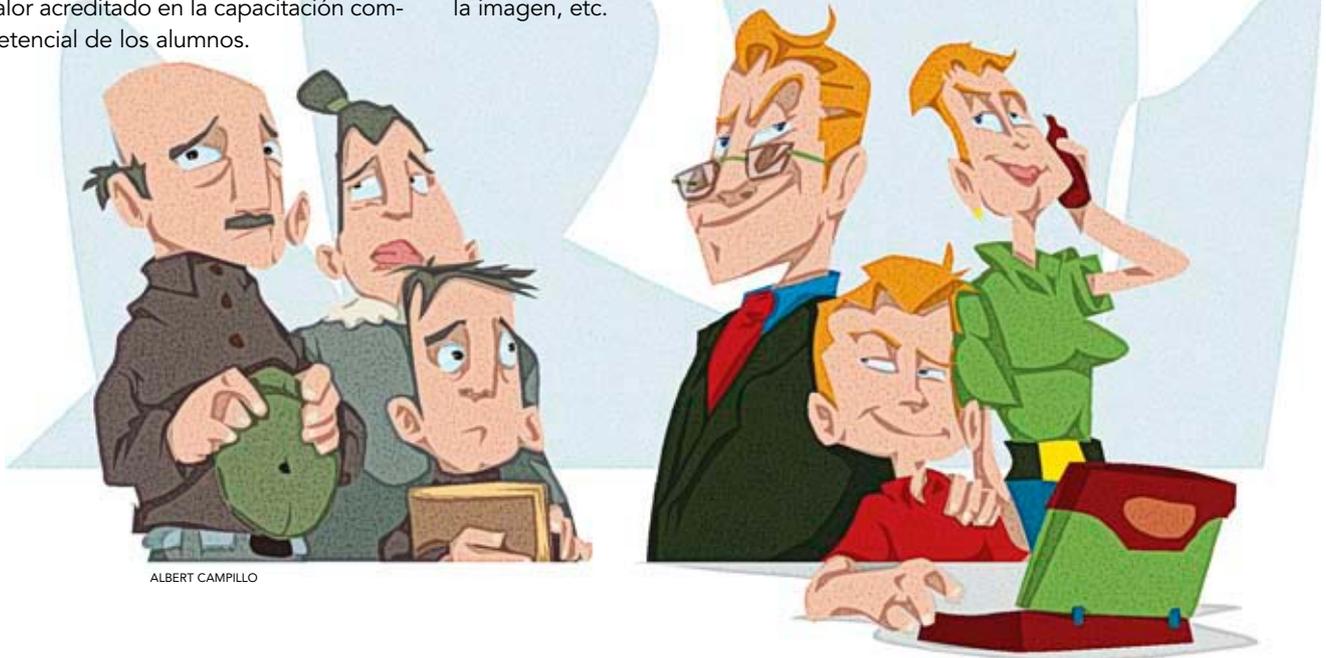
- Entre escuelas y entidades socioculturales y económicas: utilización didáctica de los recursos del medio social, cultural y económico. Esta relación escuela-entorno está guiada por fines curriculares específicos. Se trata de integrar en la sistemática curricular las experiencias y la información externa.

Las redes de conocimiento tienen un valor acreditado en la capacitación competencial de los alumnos.

Relación entre instituciones educativas y socioculturales y productivas

Aparte de la participación en redes de conocimiento, otra modalidad de relación escuela-entorno es la aproximación de los jóvenes a las realidades culturales y económicas cercanas. Estas experiencias les permiten entrar en contacto con otras realidades, ajenas a la familia y la escuela, como, por ejemplo, el mundo del trabajo, la producción, la comunicación, la imagen, etc.

Estas experiencias promovidas en el marco de proyectos, como los intercambios o las transiciones escuela-trabajo, tienen el valor de ampliar la perspectiva y el conocimiento de los jóvenes. Contribuyen, junto con las redes de conocimiento, a dar contenido a la transferencia aprendizaje-entorno, de indudable valor en la adquisición de competencias.



ALBERT CAMPILLO

Experiencias de evaluación y medición en las comunidades autónomas

La función evaluativa de la educación corresponde a las instituciones educativas para el desarrollo de las funciones de formación, calificación y acreditación de los alumnos.

El Ministerio de Educación, a través del Instituto de Evaluación, establecido por la LOE, lleva a cabo estudios sobre temas educativos, fija y actualiza datos sobre indicadores, realiza investigaciones internacionales, etc.

El desarrollo autonómico y la transferencia de competencias educativas a las comunidades autónomas, por un lado, y la importancia dada en las últimas décadas al control externo de la educación escolar mediante pruebas y cuestionarios intentando atrapar la educación en estadísticas e indicadores, por otro lado, han impulsado iniciativas desde los últimos años noventa del siglo XX cuyo denominador

común es obtener datos e informaciones sobre diversos aspectos del sistema de educación de cada territorio. Con este fin se han ido creando organismos administrativos (con diferentes nombres) dependientes de las consejerías de Educación.

A continuación se analizan las realizaciones llevadas a cabo hasta ahora por las distintas autonomías en materia de evaluación educativa a la luz del criterio sobre capacidades generales o competencias de los alumnos.

Las intencionalidades evaluativas: conceptos y significados

El marco básico de referentes y significados viene desarrollándose en tres planos: la Unión Europea, el Ministerio de

Educación y las administraciones educativas autonómicas.

La Unión Europea se ha pronunciado sobre las competencias clave que debe tener el ciudadano europeo (Consejo Europeo de Lisboa, 2000; Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave, 2006). La idea de competencia abarca las nociones de conocimiento, capacidad y actitud. El conocimiento estaría vinculado a contenidos curriculares (por ejemplo, en Lengua: vocabulario, gramática funcional y las funciones del lenguaje). Las capacidades se referirían a las destrezas, estrategias o habilidades de la persona para su adecuación al contexto. Las actitudes reflejan la ubicación o disposición de la persona para activar siempre positivamente la competencia (por ejemplo, la interacción con las otras personas, ser crítico, etc.).

Cuadro 3

CC.AA	CONCEPTOS Y SIGNIFICADOS	ORGANISMOS IMPLICADOS	REFERENCIAS DOCUMENTALES
Andalucía	- Evaluación de competencias básicas - Pruebas de lápiz y papel que "miden" competencias básicas - Desarrollo ítems de pruebas por Cb	- DG. Ordenación y Evaluación - Universidad de Sevilla - Inspección Educación - Profesorado	- Marco teórico: diagnóstico. 2006: a) Marco conceptual b) Diseño pruebas c) Aplicación pruebas
Aragón	- Rendimiento académico - Información contextual	- Admón. Educación - Inspección Educación - Empresa externa	- Documentos pruebas y cuestionarios
Asturias	- Evaluación diagnóstica de competencias básicas - Desarrollo ítems de pruebas por Cb	- DG. Ordenación Académica - Inspección Educación - Servicio de Evaluación y calidad educativa - Universidad de Oviedo	- Marco de Evaluación de Diagnóstico, 2007 - Primeros pasos en competencias clave, 2005
Canarias	- Evaluación de rendimiento - Obtención sistemática de resultados académicos con pruebas de evaluación externas basadas en contenidos básicos	- Instituto Evaluación y calidad - Comité técnico del plan de evaluación de centros docentes en Canarias - Inspección educativa	- Proyecto Evaluación de Centros - Proyecto Evaluación Interna - Identificación comp. Básicas - La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos
Cantabria	- En elaboración		
Castilla-León	- Evaluación de rendimiento sobre contenidos del currículo	- Universidad de Salamanca - Profesores e investigadores - Inspección educativa	- Programa de Evaluación del Sistema Educativo
Castilla-La Mancha	- Evaluación diagnóstica de nivel de competencias básicas	- DG. Coordinación y Política - Inspección educativa - Orientadores	
Cataluña	- Evaluación de competencias básicas transversales interdisciplinarias - Definición de ámbitos curriculares	- DG. Educación - Inspección educativa - Consejo Superior de Evaluación del SE.	- Identificación Cb, 2000 - La evaluación E. Prim, 2003 - Competencias básicas, 2003 - Marco conceptual evaluación
Comunidad Valenciana	- Evaluación diagnóstica enseñanza básica: objetivos currículum - Comprobación grado de adquisición las competencias básicas currículum.	- Inspección Educación, - CEFIRE. Asesores - Servicios Asesoría Admón, - Técnicos del IVECE	- Catálogo de indicadores para la evaluación de la gestión de los institutos de educación secundaria 2005
Islas Baleares	- Evaluación de competencias básicas	- Instituto de evaluación y calidad del sistema educativo	- Identificación de Cb en la enseñanza obligatoria, 2000
Extremadura	- Evaluación rendimiento académico - Información contextual	- Servicio de Inspección y Evaluación de la Dirección Gral. de Política Educativa - Empresa externa	- Documentos pruebas y cuestionarios
Galicia	- En preparación		
La Rioja	- Evaluación de competencias básicas de rendimiento	- Dirección general de Educación	
Madrid	- Evaluación diagnóstico currículum - Pruebas conocimientos, destrezas indispensables - Publicación de estándares o niveles	- DG. Ordenación académica - Aplicadores pruebas (Orientadores, equipos de orientación educativa, etc) - Inspección Educación	- Plan de Mejora de las Destrezas Indispensables, 2005
Murcia	- Evaluación de destrezas básicas - Definición de destrezas y indicadores	- Dirección General de Ordenación Académica	- Pacto Social por la Educación en la Región de Murcia, 2005
Navarra	- Evaluación de competencias básicas estructuradas mediante áreas de mejora (se han elaborado en algunas áreas estándares de competencias)	- D. Educación - Servicio Ordenación - Servicio de vascuence - Servicio diversidad - Servicio de Inspección	- Proyecto Atlante: Plan de mejora de las Cb, 2004 - Plan de mejora de las competencias básicas en ESO
País Vasco	- Evaluación contenidos curriculares. Pruebas rendimientos y competencias - Definición de competencias en cinco niveles: 150, 200, 250, 300 y 350	- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación educativa - Empresa externa	- Evaluación de Ed. Primaria 2004 - Informe de la evaluación de la ESO. 2000 - Publicaciones de resultados

Cuadro 4

CCAA	NORMATIVA REGULADORA	INSTRUMENTOS EVALUACIÓN	CALENDARIO de aplicación desde el año de inicio
Andalucía	Orden de 28.06.2006, sobre pruebas de evaluación de diagnóstico	- Pruebas y cuestionarios - Escala graduada niveles rendimiento - Pruebas niveles de complejidad	- Curso 2006-2007
Aragón		- Pruebas rendimiento - Cuestionarios contexto	- Curso 2005-2006 (PRI) - Curso 2006-2007 (ESO)
Asturias		- Pruebas nivel (denominadas cuestionarios)	- Curso 2004-2005 - Curso 2005-2006
Canarias	Resolución de 15.04.2004, prueba Experimental Evaluación áreas de Lengua y matemáticas. 4º Primaria. Orden de 10.03.2005, Pruebas Evaluación Rendimiento	- Pruebas (denominadas cuestionarios)	- Curso 2004-2005
Cantabria	- En elaboración		
Castilla-León		- Pruebas con tres niveles de dificultad y cuestionarios sobre contexto: padres, centros y alumnos	- Curso 2005-2006
Castilla-La Mancha	Orden 6.03. 2003, evaluación de los centros docentes (artículo 8.4) Resolución 25.10.2005: Ámbitos, Competencias, Indicadores. Secund.	- Pruebas - Cuestionarios de contexto	- Curso 2004-2005 EPRI - Curso 2005-2006 ESO
Cataluña	Resoluciones de inicio de curso desde el curso 2000-2001	- Pruebas	- Curso 2000-2001
Comunidad Valenciana	Orden de 11.04. 2006 Regulación evaluación diagnóstica	- Pruebas sobre ítems de ejecución o respuesta estructurada - Cuestionarios de contexto: alumnos, padres y centro	- Curso 2006-2007
Islas Baleares		-Pruebas -Cuestionarios de contexto: alumnos, padres y centro	- Curso 2005-2006 ESO - Curso 2006-2007 EPRI
Extremadura	- Orden 26 de agosto de 2002 de evaluación de centros educativos.	- Pruebas - Cuestionarios	- Inicio curso 2002-2003 PRI y ESO
Galicia	- En preparación		
La Rioja		- Pruebas	- Curso 2005-2006
Madrid	Orden 18.10.2005. Plan Mejora Destrezas Indispensables Resolución 20.12.05. Estándares áreas instrumentales. Instruc. Prueba conocimientos, destrezas imprescindibles. 6º EP	- Pruebas de conocimientos y destrezas indispensables (CDI) - Pruebas diagnósticas sobre contenidos	- Curso 2004-2005
Murcia	Orden de 22.01.2007. Prueba de diagnóstico 2006-07.	- Prueba de destrezas básicas	- Curso 2006-2007
Navarra	Resolución 12.04.2005, sobre el Proyecto Atlante, 2005-2007. Resolución 673/2006, 27 de junio, Plan de mejora	- Pruebas	- Curso 2004-2005
País Vasco	- En elaboración, a propósito de la evaluación diagnóstica	- Pruebas - Cuestionarios	- Experiencias de medición (pruebas) externas desde 1995 - Curso 1999-2000

El Ministerio de Educación, a través de las dos últimas leyes orgánicas que ha impulsado, ha ido introduciendo las directrices europeas en materia de capacidades y competencias que habían de desarrollarse mediante la adquisición de los contenidos curriculares, estructurados en conceptos, procedimientos y actitudes.

Resulta una decisión muy significativa, en el desarrollo curricular de los reales decretos de la vigente LOE, el hecho de

separar explícitamente las competencias de los contenidos curriculares. En cualquier caso, será necesario observar la aplicación de esta ley y ver cómo las distintas comunidades autónomas resuelven la relación entre contenidos y competencias. Algunas iniciativas llevadas a cabo en este sentido intentan la cuadratura del círculo, esto es, establecer relaciones lineales entre unos y otras, de modo que aparecen listados de contenidos asociados a deter-

minadas competencias. En general, el análisis de lo realizado hasta ahora por las autonomías en materia de evaluación externa evidencia un proceso de diferenciación: unas comunidades hacen planteamientos más centrados en los contenidos, y otras en las competencias.

Estas cuestiones son importantes para la acción educativa de los centros. Es necesaria una orientación pedagógica clara de los contenidos curriculares que

debe impartir el profesor, con un enfoque que abarque toda la educación básica (Primaria y ESO), pautas claras de evaluación y acreditación de los aprendizajes en los tres niveles planteados en el cuadro 2 y criterios descriptivos para el desarrollo de las competencias de los alumnos en el trabajo escolar diario como hemos desarrollado en la primera parte de este artículo. De forma complementaria, las administraciones educativas pueden de-

sarrollar, como se plantea en la LOE, pruebas para contrastar el grado de logro de las capacidades por parte de los alumnos y obtener informaciones diversas sobre el funcionamiento educativo por medio de cuestionarios.

En el cuadro 3 hemos sintetizado la conceptualización desarrollada por las distintas comunidades a propósito de la evaluación externa de las competencias de los alumnos. Las ciudades autónomas de

Ceuta y Melilla aplicarán las previsiones legales del MEC en materia de evaluación de competencias. A grandes rasgos, las comunidades autónomas están acogiendo el discurso sobre las competencias procedente de la UE, la OCDE y diversos autores. Es, como hemos comentado en la primera parte de este artículo, una reproducción multiplicada por 17 de conceptos y significados imprecisos con tres denominadores comunes:

Cuadro 5

CC.AA.	ÁREAS CURRICULARES / COMPETENCIAS	ETAPAS Y CURSOS	TIPOLOGÍA (a)	GESTIÓN DE LAS PRUEBAS (b)	
				Elabora, aplica, corrige	Censo / Muestra
Andalucía	- Castellano, Matemáticas	- E Primaria: 5º, ESO, 3º	1-2	c	A B, Inspec.
Aragón	- Castellano, Matem. Inglés - Cast, Inglés, Soc, Nat, Mat.	- Prim. 4º, 6º (2005-06) - ESO. 1º, 2º, 4º (2006-07)	1-2	a	A
Asturias	- Castellano, Inglés, Matemáticas - Castellano, Inglés, Matemáticas	- Prim. 6º (piloto), 2004-05 - Prim, 4º, ESO, 2º. 2005-06	2-3	a	B
Canarias	- Castellano, Matem, Inglés	- Prim. 4º y 6º curso, ESO. 2º y 4º curso		c	B, hasta 2007-2008 A, después
Cantabria	- En elaboración				
Castilla-León	- Castellano, Matem, Conocim. del medio, Inglés	- Primara. 6º	1-2	c	B
Castilla-La Mancha	- Castellano, Matemáticas	- Prim. 3º curso, ESO. 3º	1-2	c	B
Cataluña	- Catalán, Castellano, Inglés, Matem, Soc., Nat. TIC, Música	- Prim. 4º, ESO. 2º (Mat. Prim. 2º, 4º, 6º; ESO. 2º, 4º)	1-2-3	c	A
Comunidad Valenciana	- Valenciano, Castellano, Matem. - Valenciano, Castellano, Matem, Sociales, Lengua extranjera	- Prim. 5º - ESO. 3º	1-2	c	A
Islas Baleares	Catalán, Castellano, Matem, Naturales, Sociales,	- Prim. 6º, ESO. 4º	1	c	B
Extremadura	- Castellano, Inglés, Matem. Naturales, Sociales	- Prim. 2º, 4º, 6º; ESO. 2º Y 4º	1-2	b	A
Galicia					
La Rioja	- Castellano, Matem.	- Prim. 4º	1	c	A
Madrid	- Castellano, Matem.	- Prim. 6º (CDI) - Pruebas 4º EP, 2º ESO	1-2	a	A
Murcia	- Castellano, Matem.	-Prim.: 6º	1-2	b	A
Navarra	- Castellano, Matem. Ciencias, Tecnología, TIC, Compet social y ciudadana, Conoc. Patrimonio Cultural y artístico, Compet aprender a aprender , comp. Autonomía e iniciativa personal	- Prim. 2º, 4º y 6º , ESO. 2º, 4º	1-2 2-3		A
País Vasco	- Vascuence, Castellano, Mat, Cien. - Vascuence, Castellano, Inglés, Matem, Naturales y Sociales	- ESO, 4º, 2000 - Prim. 6º, 2004	2-3 2-3		B

Elabora, aplica y corrige:

a: Administración// b: Elabora, corrige admón. y aplican docentes// c: Elabora Admón., aplica y corrigen docentes

Población: A: Censo; B: Muestra.

- La complejidad conceptual, con dos notas características: el uso inflacionario del lenguaje curricular y la dicotomía de conceptos solapados, como los de competencia, capacidad, habilidad, destreza, etc., y la creación de mapas conceptuales peculiares sobre la idea de competencia básica.

- El desarrollo de mecanismos de medición y evaluación externa, en general dependientes de la administración, que adoptan denominaciones diversas: evaluación diagnóstica, evaluación del rendimiento académico, evaluación contextual, evaluación de competencias básicas, evaluación de conocimientos y destrezas indispensables, etc.

- La creación de organismos específicos dentro del aparato burocrático con nombres también variados, como los de servicio, consejo o instituto, con los determinantes, según los casos, de evaluación, calidad o investigación.

Evaluación de competencias en las comunidades autónomas

Las realizaciones en materia de control externo de la educación por parte de las comunidades –mediante pruebas, cuestionarios, etc.– están relacionadas con el desarrollo autonómico y la asunción de competencias educativas.

A la tradicional y extendida práctica de las inspecciones de Educación de recoger y sistematizar los datos de la evaluación interna de las instituciones educativas se ha ido superponiendo la nueva tendencia de introducir pruebas externas, protagonizada por las administraciones educativas al amparo del discurso de competencias básicas y de evaluación diagnóstica.

Las administraciones educativas de diversos países, especialmente en la última década, han venido impulsando diversas prácticas externas de control de la educación: “pruebas de medición” de los resultados académicos de diversas áreas curriculares –nacionales o de proyectos internacionales como el PISA o el TIMSS (Trends in International Mathematics and Sciences Study)–, “cuestionarios de opinión” sobre diversos temas de interés y, recientemente, “mecanismos de diagnóstico”, que, por lo visto hasta ahora, manejan informaciones diversas, pero están lejos de lo que enuncian. Todas estas acciones entrecomilladas reciben impropia-

mente el nombre de “evaluación” cuando lo que procuran son otras cosas.

En esta orientación se percibe un enfoque unilateralmente externo al hecho educativo que, al amparo del discurso neoliberal en boga (eficacia, eficiencia, rentabilidad, etc.), pretende el control de la interpretación del hecho educativo por parte de la burocracia administrativa o el mercado, según los casos, ofreciendo imágenes en las que la representación (datos, estadísticas) se ha convertido en realidad, y el mapa en territorio, como indicaba Borges. En paralelo, con este mismo enfoque, algunas comunidades autónomas han ordenado mecanismos de pruebas de resultados de los aprendizajes de determinadas áreas curriculares que analizaremos más adelante.

En este punto conviene insistir en que disponer de datos y estadísticas de muestras más o menos representativas, obtenidas en muchos casos sin los requisitos técnicos mínimos, no es condición suficiente de evaluación. Unilateralmente, estas prácticas de medición externa cumplen una función informativa con efectos mediáticos episódicos, que dan lugar a estados de opinión, pero no tienen potencial descriptivo y mucho menos explicativo. Hagamos caso al economista James Bradford Delong cuando recomienda a los que manejan números que los pongan en su contexto para que se entiendan.

Como puede observarse en el cuadro 4, la mayoría de las comunidades autónomas han prescrito mediante normas y han llevado a cabo pruebas, censales o muestrales, de distintas áreas del currículo o de competencias básicas. Estas iniciativas se pueden rastrear desde finales de la década de 1990, aunque han proliferado durante los dos últimos años.

Análisis de las pruebas desde la perspectiva de las competencias

Las pruebas externas impulsadas por las comunidades autónomas se centran singularmente en las áreas instrumentales, como puede apreciarse en el cuadro 5.

Algunas autonomías han aplicado pruebas para medir competencias básicas, pero vinculadas a las áreas curriculares, y otras han llevado a cabo evaluaciones de competencias transversales (TIC, competencia social, iniciativa, etc.).

Las pruebas se aplican, según un esquema censal o muestral, a los alumnos de cursos centrales o finales de Educación Primaria y ESO.

La consideración de los ítems de las pruebas nos ha permitido clasificarlas según la siguiente tipología:

- 1: ejercicios aplicativos
- 2: logro de objetivos de aprendizaje
- 3: capacidad de resolución de situaciones y problemas complejos

Como puede observarse en el mismo cuadro 5, citado anteriormente, muchas de las pruebas están en la horquilla entre el nivel 1 y el 2, y algunas entre el 2 y el 3 aproximadamente.

para saber más

- ▶ Riley, K.A, et al. (1994): *Measuring Quality. Education Indicators*. Londres: The Falmer Press.
- ▶ Rul, J. y otros (2003): *Autoevaluación del centro educativo. Taller de evaluación: modelo de gestión GE-Rs*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.
- ▶ **Web MEC y comunidades autónomas**
Desde la web del Instituto de Evaluación del MEC se puede acceder a todas las comunidades autónomas y a sus respectivos institutos de evaluación y calidad.
<http://www.institutodeevaluacion.mec.es/>
- ▶ **Web Unión Europea**
Key competences. Compilación de todos los documentos de la Unión Europea sobre competencias básicas.
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#basic
- ▶ **Web OCDE-PISA**
DeSeCo. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations.
<http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/index.htm>

La universalización de las competencias culturales

Más allá de una visión descriptiva



La magnitud de la tarea de universalizar las competencias se ha minusvalorado. Es un reto que requiere cambios en los alumnos, los profesores y los asesores, los tres actores del análisis que el autor ofrece a partir de una visión naturalista (lo que se puede hacer) frente a la visión prescriptiva (lo que se tiene que hacer) en la que se suele situar el mundo educativo. Alcanzar la sabiduría es maravilloso, pero hoy los problemas son otros.

EMILIO SÁNCHEZ
Universidad de Salamanca.

La tarea de educar –como queda muy claro en la introducción de este monográfico– supone “darnos una nueva oportunidad” para rediseñar nuestras vidas. Esa oportunidad se la brindamos por definición a quienes asumen el

papel de alumnos –de otro modo no intentaríamos ayudarlos–, y la sociedad en su conjunto se la da a sí misma cuando repiensa –como ocurre en este monográfico– la tarea de educar y el sistema que ha creado para conseguirlo. Desgraciada-

mente, esta inevitable propensión a lo que *debe ser* arrastra consigo el riesgo, también inevitable, de olvidar lo que somos y, como consecuencia, de concebir cambios deseables, pero no ponderar correctamente las opciones que se nos ofrecen en cada momento. En estas páginas se intenta conciliar esa visión que mira hacia delante con otra, llamémosla naturalista o descriptiva, que documenta el mundo tal y como –¡de momento!– parece ser, y que advierte de la magnitud (psicológica, institucional y social) de esos cambios que nuestra mente anhelante concibe con tan endiablada facilidad.

Tomemos, por ejemplo, el Informe PISA, que nos revela que sólo un 5% de nuestros alumnos muestra una capacidad de lectura crítica (un 8% en la OCDE) mientras que en Finlandia –casi, casi, el mundo escolarizado perfecto– consiguen que un 15% (sí, sólo uno de cada seis alumnos) alcance ese logro tan necesario, tan irrenunciable... ¿Aterrador? Eso es lo que experimenta nuestra mente prescriptiva (olvidando lo mucho que hemos avanzado). Pero dejen que ante este mismo problema emerja la versión naturalista de nuestra mente. Sonaría así: “¡Qué interesante! ¡Tantos años escolarizados, tanto esfuerzo dedicado por personas “educadas” y al final, sólo un 8% de nuestros alumnos alcanza nuestros ideales! ¿Cómo explicarlo? Una posibilidad es que lo estamos haciendo mal en las aulas, en las familias, en los media..., pero cabe también que la tarea sea simplemente más compleja de lo que imaginamos. Al fin y al cabo estamos haciendo un *experimento cultural*. En realidad es ¡un maravilloso experimento cultural!” (Sánchez, 1996 y 2003), pero si dijéramos eso nos saldríamos de un guión estrictamente naturalista.

En lo que sigue me propongo mostrar lo que daría de sí una visión naturalista sobre la universalización de las competencias culturales. Quisiera para ello basarme en los datos reunidos en el trabajo que he venido desarrollando con muchos colegas en estos últimos veinte años. Esos datos tienen que ver con tres cuestiones entrelazadas que pueden proporcionarnos una visión global del problema de la universalización: ¿Cuánto cuesta a los alumnos adquirir esas competencias que nos parecen, con razón, necesarias (como la plena alfabetización)?, ¿cuánto podría costarles a los profesores ayudar a todos sus alumnos a conseguirlo? y ¿cuánto cuesta

ayudar a los profesores a que ayuden a todos los alumnos?

El desarrollo de las competencias del alumno

La primera cuestión consiste en determinar cuándo y cómo van evolucionando las habilidades específicas implicadas en una determinada competencia, única manera de entender el reto que ha de superar el alumno para adquirirla plenamente. Tomemos el caso de la competencia lectora y en particular la evolución de la modestísima habilidad para reconocer palabras escritas (o mecánica de la lectura), gracias a la cual podemos transformar signos ortográficos en lenguaje.

Una idea muy común es que los alumnos adquieren esa mecánica lectora –un proceso tonto, minúsculo– muy rápidamente y que, en todo caso, su influencia es (o debería ser) despreciable en el resultado final: la comprensión de lo que se lee. Distintas pruebas de evaluación (PROLEC, TALE) indican que tanto la precisión como, especialmente, la rapidez con la que se reconocen palabras van mejorando paulatinamente a lo largo de la Educación Primaria y Secundaria. Por supuesto, en cada uno de los cursos la variabilidad es muy notable entre unos alumnos y otros (así, en sexto de Primaria encontramos alumnos que leen un listado de 40 palabras en 64 segundos y otros sólo tardan 34). Mas lo fundamental es saber si esas diferencias son o no importantes. Podría ocurrir que a partir de cierta edad dejaran de serlo: unos alumnos leerían más deprisa o con mayor precisión que otros, pero al final lo que contaría serían otras habilidades más notables: su capacidad para entender las intenciones del autor del texto o para reparar en posibles inconsistencias. El otro escenario sería que esas tontas operaciones mentales que transforman ortografía en fonología siguieran siendo determinantes. Seguramente, la mayor parte de los lectores preferirían la primera opción, pero contamos con muchas evidencias de que la habilidad de los alumnos para reconocer palabras aisladas tiene repercusiones en lo que obtienen de la lectura de un texto. En uno de nuestros trabajos esa influencia es apreciable incluso en sexto de Primaria, de tal manera que si comparamos dos alumnos con los mismos

conocimientos previos, la misma capacidad de memoria de trabajo y la misma habilidad para operar con las intenciones del autor, el que lea más rápido probablemente comprenderá un poco mejor. Naturalmente, quien comprende un poco mejor tiene más probabilidades de involucrarse en más experiencias lectoras, y esto, de rebote, ocasionará una mecánica lectora más eficaz que ahondará las diferencias previas de los alumnos. En definitiva: cuanto más se tiene, más se tendrá.

Estos resultados muestran que estamos ante un proceso acumulativo muy prolongado en el tiempo y en el que las diferencias que se van produciendo entre los alumnos respecto de cualquiera de las habilidades implicadas (incluso las más elementales o “tontas”) repercuten en los logros globales. ¿Somos conscientes de que nunca antes nos habíamos propuesto que toda la población se involucrara en un exigente aprendizaje acumulativo que dura como mínimo diez años? Dicho en otros términos, quizás hayamos minusvalorado la magnitud de la tarea de universalizar competencias; y si así fuera, correríamos el riesgo de no entender cabalmente la tarea a la que se enfrentan los profesores y todos nosotros.

Uno podría esperar que esta influencia de lo más simple (mecánica lectora) en lo complejo (comprensión) dependiera del contexto creado para la lectura de los textos. ¿Cambiaría las cosas diseñar un contexto rico de ayudas en el que los alumnos puedan apoyarse? Esto es lo que hemos intentado poner a prueba en varios estudios comparando distintas condiciones de lectura y el impacto que en cada una de ellas tiene el reconocimiento de las palabras (una vez descontado el efecto de conocimientos previos, memoria de trabajo y competencia retórica). Desgraciadamente, incluso un contexto rico –en el que se clarifica y justifica la meta de la lectura, se activan los conocimientos relevantes que pueden movilizarse, se desvela la organización retórica del texto (“encontraréis tres causas diferentes”) y se apoya localmente a los lectores en el proceso de interpretación con guías verbales (“fijaos en que aquí tenemos otra causa para entender lo que estamos buscando”)– no consigue eliminar completamente el efecto de lo minúsculo (reconocer palabras) sobre lo general (comprender), aunque estamos muy cerca y



ALBERT CAMPILLO

confiamos en poder documentarlo en un nuevo estudio ya concluido. Una buena noticia, sin duda, porque la única manera de que un alumno mejore sus habilidades lectoras es leyendo mucho, mas ¿cómo leer mucho si no se comprende lo que se lee?

No obstante, emerge un nuevo problema: crear ese contexto rico de ayudas requiere cambios en los profesores. Y esos cambios deben ser igualmente estudiados. ¿Qué ocurriría si fueran más difíciles de conseguir que la alfabetización completa de los alumnos?

El reto de los profesores

Hay al respecto dos tipos de resultados a partir de los trabajos que hemos llevado a cabo. El primero procede de un estudio en el que se describe lo que hacen los profesores (hasta un total de 21) cuando ayudan a sus alumnos con los textos. Hemos diseñado un sistema de análisis que, dada una interacción entre un grupo

de alumnos, un profesor y un texto, determina con detalle tres cuestiones:

- Qué se hace, esto es, qué contenidos se elaboran (el texto público), lo que nos puede llevar a valorar su calidad (coherente o fragmentario).

- Quién lo hace o qué nivel de participación asumen los alumnos a la hora de generar esos contenidos (hemos diseñado una escala de cinco niveles teniendo en cuenta las ayudas del profesor que son identificadas y computadas).

- Cómo se hace o qué estructuras de participación organizan la interacción (episodios constitutivos y roles comunicativos asumidos por cada participante).

Es difícil resumir estos análisis, pero hay dos puntos que podrían servirnos para entender la magnitud de los cambios que se ciernen en la vida profesional de los profesores, si quisieran transformar su práctica para crear un contexto rico de ayudas. En primer lugar, la calidad del texto público no es demasiado alta: un 50% de las interacciones muestran un texto público fragmentario. Esto quiere

decir que los alumnos pueden contestar las preguntas sin que medie una comprensión de lo que han leído. En segundo lugar, la mayor parte de los profesores proporcionan únicamente ayudas que denominamos internas: “pero ahí decía algo de las basuras industriales...” o “recuerda lo que dijo antes María”, unas ayudas útiles pero que reducen el nivel de participación de los alumnos en la medida en que una parte del contenido que ha de crearse está en la propia ayuda. Sólo un porcentaje minoritario de los profesores emplean ayudas regulatorias o externas que orientan la respuesta (“hay que pensar detenidamente antes de decidirse”, “recordad que no todo lo que vais a leer ahora nos interesa”) pero no forman parte de ella. Por supuesto, muchas veces se empieza con las externas y se termina proporcionando ayudas internas, pero sólo los profesores acostumbrados a emplear las externas tendrían relativamente fácil un cambio en la dirección apuntada. La distancia es pues considerable.

Evidentemente, la formación puede ayudar a reducir esa distancia. Hemos estudiado tres procesos de formación en los que se graba la actuación

de profesores; luego –tras transcribirla– se analiza en grupo la práctica de uno de ellos atendiendo a estas dos preguntas: ¿qué querías conseguir? ¿qué has conseguido?; y, tras ese análisis, se planifican cambios (ayudas regulatorias), para otra situación, que son grabados y analizados. Atendiendo a estos trabajos, los problemas no residen en entender la necesidad y sentido de nuevas propuestas, sino en el lento proceso de cambiar una forma de actuación por otra.

Más interesante es entender los obstáculos mentales que pueden dificultar ese cambio. Para ello, hemos identificado aquellos intercambios entre profesores y formadores que revelan un *desencuentro*, esto es, puntos de vista diferentes a la hora de valorar qué es lo importante de un texto, qué valor tiene una ayuda, qué otra pregunta podría hacerse... Supongamos que reunimos, como hemos hecho, el conjunto de desencuentros de un proceso de formación y luego identificamos alguna constante entre ellos. Por ejemplo, la perplejidad de los profesores ante la

necesidad de planificar la interacción. Por un lado, preferirían “dejarse llevar” por la situación; por otro, piensan que el papel de los textos no suele ser tan decisivo ni requerir una atención tan concienzuda como el que se asume (¿implícitamente?) en la sesión de formación. En otros casos, se les escucha justificar las ayudas internas como un modo de evitar una confusión en los contenidos. Así, cuando aprecian errores en las respuestas de los alumnos, surge, como si fuera una ráfaga de pensamiento, la idea de que “no se puede aceptar un error” y el sistema de respuesta preferente es corregir y explicar, en vez de activar un plan más sofisticado (identificar el error) y emplear ayudas regulatorias para redirigir los pensamientos del alumno. Por supuesto, esas ráfagas de pensamiento están ligadas a una epistemología, pero lo que vemos surgir durante la formación son “esas ráfagas” que tienen efectos inmediatos en los juicios y acciones de los profesores. Se sobreentiende de todo ello que la formación requiere un largo proceso que proporcione muchas oportunidades para tres aspectos: tomar conciencia de lo que se piensa en la acción, contrastarlo con nuevas ideas y contrastarlo con nuevas acciones. Uno se pregunta qué oportunidad

tienen los profesores en los procesos de formación comunes respecto de dichos aspectos.

Ayudando a ayudar

Por supuesto, los profesores, como los alumnos, no están solos frente a sus problemas. Pueden enfrentarse a ellos colaborativamente, creando comunidades de práctica, y contar con una densa capa de profesionales que pueden mediar entre ellos y sus problemas. Ésta es una idea feliz y a la larga resultará imprescindible, pero el problema es que ayudar a los que ayudan puede ser tan difícil o más que ayudar a aprender o aprender sin más. Hemos llevado a cabo cuatro estudios empíricos de observación directa de los asesores en su puesto de trabajo, para entender qué hace difícil la labor de ayudar a los que ayudan. También aquí hemos utilizado los desencuentros como unidad de análisis. Uno de ellos reside en la tendencia de los asesores a abalanzarse a la búsqueda de soluciones sin haber previamente delimitado qué problemas quieren afrontar “conjuntamente” con sus asesorados. De esta manera, los asesores buscan una solución a su versión del pro-

blema, pero no a la que tienen los profesores en su cabeza. Veamos un segundo ejemplo. Se trata de lo que hemos denominado “desconfianzas” hacia las intenciones de quien pide ayuda y consisten en atribuir intenciones ocultas en la demanda de los asesorados, bien en función de las experiencias previas con el asesorado, bien asumiendo que detrás de lo que se dice hay otro significado que es el que cuenta. Sea una u otra la razón, lo cierto es que los asesores acaban poniendo más empeño en leer su propia mente que la del otro. Por supuesto, tanto ir a las soluciones como atribuir intenciones (“desconfiar”) son formas muy humanas de afrontar los problemas, pero crear una intersubjetividad consiste en pensar en lo que el otro tiene en la cabeza, y estos dos tipos de desencuentros revelan lo alejados que podemos estar inicialmente de estas aspiraciones. La conclusión es tremenda: asesorar es una actividad artificial y eso supone que es necesario dotarse de acciones y pensamientos que se alejan de nuestras intuiciones comunicativas.

Por supuesto, con ayudas (formación) es posible fraguar esas formas de pensar y de actuar. Ahora bien, ¿bajo qué condiciones es posible? Sólo hemos llevado a cabo un estudio de formación que evi-

dencia que los cambios son muy modestos incluso cuando se asiste a los asesores en su propia práctica y que en el propio proceso de formación es posible registrar nuevos desencuentros (y nuevas ráfagas de pensamiento) que se producen, ahora, entre los asesores y sus formadores, y que nos ayudan a reparar en la magnitud de los cambios de los que hablamos. Dos brochazos bastarán para clarificar este punto. El primero es que los asesores ven el acercamiento al profesor como una amenaza potencial a su capacidad de control de la situación: "Es que si aceptas eso ya no hay manera de...", se les oye decir. Naturalmente, escuchar al otro no es lo mismo que darle la razón, pero esa distinción, se quejan, los llevaría "a no ser espontáneos", esto es, a no decir lo que realmente piensan. El círculo se cierra, pues. Porque cuando los asesores tengan que escuchar lo que en realidad no creen que deba decirse nunca ("Este chico no tendría que estar aquí") aflorará esa ráfaga de pensamiento tan consolidada ("¡¡Huy, por aquí no vamos a ningún sitio!!) en vez de una respuesta mucho más sofisticada y anti-intuitiva: "Así que estás teniendo muchas dificultades con este crío". Será artificial... pero ¿cómo partir de lo que el otro realmente piensa si no somos capaces de escucharlo?

No deja de llamar la atención que los profesores prefieran dejarse llevar por la situación y los asesores por su espontaneidad. Todo ello es muy comprensible, pero es difícil creer que alguien que confía tanto en su espontaneidad pueda ayudar a que otros adopten un tono concienzudo para ayudar a sus alumnos a aprender unos contenidos que, si siguieran su propio instinto, no adquirirían nunca.

Conclusiones

Hemos tratado de mostrar que no se valora adecuadamente el reto que supone adquirir una competencia cultural ni, menos aún, conseguir su universalización. Sabemos que debemos intentarlo (eso nos dice nuestra mente prescriptiva), pero no contamos aún con todos los elementos para conseguirlo y necesitamos tiempo –mucho tiempo– para ordenar todo un puzzle de condiciones muchas de las cuales son aún incipientes (eso es lo que nos dice la visión naturalista).

Por supuesto, estas conclusiones nos ayudan a entender las limitaciones del presente –tantas veces interpretadas injustamente como un fracaso– y a valorar con mayor lucidez los enormes logros de las últimas décadas, pero no aclaran lo que cabe hacer en el futuro.

Es evidente que una visión naturalista nos llevaría a la parálisis si no se viera animada y compensada por nuestros valores, que nos dicen que ese experimento cultural en el que estamos inmersos merece la pena. Necesitamos pues las dos visiones, pero todo indica que el mundo educativo prefiere situarse en lo prescriptivo. Y debemos subrayar en este punto que el problema no es empezar por lo prescriptivo, sino quedarse en esa etapa, y en vez de examinar las condiciones y dificultades de cada prescripción concreta, dedicarnos a renovar la agenda de propuestas. De esta manera, si no conseguimos una lectura comprensiva, proponemos lectura crítica; y si no conseguimos que los cursos de formación de los Centros de Profesores logren resultados satisfactorios, proponemos proyectos de innovación en centros, después de que los centros se constituyan en comunidades de práctica, y luego en comunidades de investigación. Entiéndase bien lo que aquí se quiere decir: nada hay que objetar a proponer una lectura crítica ni a que los profesores constituyan comunidades de aprendizaje, pero sí estamos cuestionando que esas propuestas vivan sólo una fase prescriptiva dedicada a difundir las nuevas ideas, combatir las viejas y ganar adeptos. En otras palabras, y para evitar problemas de interpretación: uno estaría tentado de defender que necesitamos una fase post-prescriptiva de la innovación educativa. Y esa fase supone un diálogo entre lo que tenemos que hacer (la visión prescriptiva) y lo que podemos hacer (la visión naturalista). Situados en semejante tensión, cabe no sólo señalar qué competencias son necesarias sino plantearnos lo que en cada momento resulta especialmente relevante respecto de cada una de ellas. Así pues, tras este viaje que acabamos de efectuar por los problemas de los alumnos, los profesores y los asesores, ¿cuál es la meta? Desde luego sin ese diálogo entre prescripción y descripción sería imposible crearla: ¿qué razón hay para conformarnos con una lectura comprensiva si podemos proponer una lectura crítica? Y una vez

situados en esta lógica, nada nos impide ir más allá y postular una *lectura transformativa* (no sólo entendemos que el texto es uno entre los posibles, sino que esa revelación nos hace mejores personas) o una *lectura sabia* (no sólo hemos de ser mejores tras cada lectura, sino que debemos hacer mejores los textos que leemos).

¿Se imaginan una generación de lectores que genere de cada texto que lee una representación más sabia del mundo que la contenida en el propio texto que acaban de hojear? Sería maravilloso, sin duda, pero ahora lo que tenemos es un 6 % de alumnos de quince años que queda fuera de la alfabetización, un 12% que sólo sabe apreciar de qué trata el texto; un 50 % de textos públicos fragmentarios; unos procesos de formación que no pueden ayudar a los profesores a reparar esas ráfagas de pensamiento que los llevan lejos de sus intenciones conscientes; una mayoría de asesores que confunde lo que debe ser con lo que puede ser... Alcanzar la sabiduría es maravilloso, pero hoy nuestros problemas son otros. Ese es el mensaje final de una visión postprescriptiva. Queremos ciudadanos sabios y por eso hoy nos planteamos *tan sólo* cómo conseguir que la lectura de los textos reporte algún soplo de vida. Por ejemplo, que la lectura dé o haya dado lugar a un texto público coherente que los empuje en esa larga senda que han de recorrer hasta llegar a ser competentes. Puede parecer poco, pero si los datos aquí reunidos son correctos, les aseguro que semejante tarea da para llenar un par de vidas.

para saber más

- ▶ Sánchez, E. (1996): "El todo y las partes: una crítica a las propuestas del lenguaje integrado". *Cultura y Educación*, n.º 1, pp. 39-54.
- ▶ Sánchez, E. (2001): "Ayudando a ayudar: el reto de la investigación educativa". *Cultura y Educación*, n.º 13, pp. 249-266.
- ▶ Sánchez, E. (2003): "¿Realmente somos conscientes de lo que supone alfabetizar?". *Textos*, n.º 33, pp. 62-77.

Carta abierta a quien competa



ALBERT CAMPILLO

¿Qué debemos evitar, mantener y reinventar en relación con la enseñanza de las competencias básicas? Los coordinadores de este monográfico intentan dar respuesta a esta pregunta con un sugerente ejercicio de síntesis que define las siguientes claves: evitar un exceso de contenidos fragmentados, mantener el esfuerzo por integrar espacios de formación y de práctica, y reinventar el Espacio Europeo de Educación Superior para que se convierta en un verdadero motor de reflexión y de cambio.

JUAN IGNACIO POZO Y CARLES MONEREO
Correo-e: Nacho.pozo@uam.es
Carles.Monereo@uab.cat

Glosando lo que afirmaba Edgar Morin (1981) en su obra *Pour sortir du xx siècle*, el secreto para salir con buen pie del siglo xx y adentrarse con paso firme en el XXI consiste en

mantener lo que resulta imprescindible, crear o inventar lo realmente necesario y deshacernos –o al menos evitar– lo inútil y nocivo. Visto lo visto en las páginas precedentes, aunque no hayamos salido con

tan buen pie del siglo xx como nos gustaría, aún estamos a tiempo de consolidar y enderezar nuestra marcha educativa. Como resumen y espejo de las miradas de quienes han participado en este monográfico, quisiéramos trasladar a quien compete –profesores, administradores, investigadores, alumnos, etc., cada uno en su responsabilidad– algunas de las preguntas que se derivan de este monográfico. Siguiendo a Morin: ¿qué debemos evitar, mantener e inventar en relación con la enseñanza de competencias básicas para el futuro de nuestro alumnado?

Lo que deberíamos evitar

Deberíamos evitar, ante todo, la sobrecarga de contenidos: deberíamos “podar” el currículo para garantizar que las raíces –las competencias realmente esenciales– se establezcan solidamente.

En contra de lo que dice el popular refrán: en el currículo, el saber sí ocupa lugar y tiempo; un extenso lugar en los programas de las distintas asignaturas y un espacioso tiempo en el calendario académico, y en ambos casos la saturación ya ha llegado a su límite. La acumulación de objetos de conocimiento es un síndrome de Diógenes que aqueja permanentemente a nuestros currículos y que ya no es posible sostener. En varios de los textos se aboga por un recorte drástico de los contenidos del currículo obligatorio, con el fin, precisamente, de dirigirlo más claramente a la que debe ser su verdadera meta: la formación de ciudadanas y ciudadanos más competentes.

De un modo especialmente enfático, César Coll defiende que ese recorte debe respetar:

- Las competencias básicas imprescindibles: aquellas cuya inexistencia convierte al alumno o alumna en una persona socialmente vulnerable, y que son difícilmente recuperables si no se adquieren en el momento oportuno.

- Aquellas competencias que de manera primordial deben enseñarse en situaciones de educación formal, admitiendo que otras competencias básicas, también imprescindibles, deberán aprenderse en otros contextos socioeducativos y a lo largo de la vida.

Deberíamos evitar el riesgo de formular listas de competencias huecas, sin los

contenidos específicos y los contextos en los que deberán moverse

Formular competencias en términos generales, universales, pensando que pueden ser útiles para cualquier ser humano, y quedarse ahí, es el mejor camino para que resulten estériles; una competencia siempre debe acompañarse de un “en base a qué” actúa y un “para qué” actúa. La base de actuación deben aportarla los contenidos curriculares, que Coll denomina “saberes fundamentales”; el para qué lo componen los problemas que el ciudadano, el profesional, el investigador deberán afrontar en el seno de su entorno cultural. La identificación de esos problemas no es tarea fácil. Para evitar sesgos es necesario saber lo que piensa la comunidad –preguntar a los distintos estamentos sociales–, pero también saber lo que realmente está pasando, observar la evolución de los acontecimientos, y realizar predicciones que nos permitan algo realmente difícil: adelantarnos unos pasos para atisbar el futuro próximo. Otro posible sesgo nos lo advierte Vicent Tirado cuando argumenta que el mercado no puede, por sí solo, marcar nuestros currículos. Ciertamente, entre una visión reduccionista –centrada en el aquí y el ahora de las necesidades del mundo empresarial– y una visión utópica –basada en lo deseable, en un mundo perfecto inalcanzable– deberíamos focalizar los esfuerzos en la consecución de un mundo posible, enfrentando los problemas que tenemos hoy pero previendo los que asoman.

Deberíamos evitar un enfoque prescriptivo, que enuncie una lista políticamente correcta de competencias deseables pero no describa los contenidos, las estrategias didácticas y las dificultades con que vamos a tropezarnos.

Del equilibrio entre los dos riesgos anteriores –la sobrecarga o el vacío de contenidos– surge la necesidad de adoptar un enfoque que conjugue la búsqueda de unas metas deseables –¿qué sería de la educación si no tuviera unos ideales?– con el desarrollo de unos contenidos y unas actividades reales que las hagan posible. Como viene a destacar Emilio Sánchez, poner en marcha un currículo dirigido a la formación de competencias no requiere tanto prescribir un listado ideal de competencias deseables –un nuevo decálogo o catecismo laico, difícilmente contestable– cuanto proponer acciones

que reduzcan progresivamente la distancia entre esos ideales –a los que no debemos renunciar– y la realidad educativa en la que están nuestros centros. Así las cosas, como sugiere el propio Sánchez, acercarnos a la meta no implica tanto actualizar o repensar nuestro catálogo de deseos e ideales cada cierto tiempo –en homenaje a Marx, en este caso Groucho, cuando decía aquello de “yo soy un hombre de principios, pero si no le gustan tengo otros”– como identificar los obstáculos que vamos a encontrar en nuestro camino y diseñar estrategias para superarlos paso a paso. Comparar nuestra realidad con lo ideal siempre será frustrante. Por eso tal vez deberíamos planificar nuestras estrategias en la “zona de desarrollo próximo” de nuestra realidad educativa, definiendo un perfil de cambio educativo.

Deberíamos evitar la adopción de medidas incoherentes si realmente trabajamos para un currículo centrado en competencias

El trabajo por departamentos dificulta la interdisciplinariedad; las evaluaciones únicamente individuales y exclusivamente de tipo sumativo obstaculizan el fomento de competencias como el trabajo en grupo o la autonomía en el aprendizaje; la existencia de un tiempo específico para preparar exámenes promueve la memorización mecánica de los contenidos; la separación del alumnado en función de su rendimiento entorpece aprendizajes relativos a la convivencia o la interculturalidad; la presencia de pruebas como la selectividad, básicamente academicista y de lápiz y papel, desalienta competencias centradas en la expresión oral o en la búsqueda de información, por ejemplo, en Internet. Estas y otras medidas presentes en el día a día de nuestros centros atentan contra la credibilidad de que un currículo por competencias pueda salir a flote. Se trata –según afirman Jesús Rul y Teresa Cambra– de que, efectivamente, la Administración “se lo crea” y adopte medidas organizativas congruentes con sus supuestas intenciones.

Lo que deberíamos mantener

Deberíamos mantener el deseo de interdisciplinariedad

Frente a un currículo compartimentado en materias disgregadas, trabajar desde

y para las competencias—como argumenta Coll y demuestran varias de las experiencias educativas que se recogen en este mismo monográfico— permite integrar no sólo diferentes conocimientos y saberes entre sí, sino que tengan además sentido por su conexión con la realidad social que rodea la escuela. Si los contenidos no deben ya ser un fin en sí mismos, sino un medio para desarrollar competencias en los alumnos y alumnas, las propias competencias sólo lo serán realmente en la medida en que respondan a los contextos sociales en que esos alumnos deberán usarlos.

Deberíamos mantener la distinción entre información y conocimiento, y reconocer el papel insustituible de la educación en esa transformación

Joaquín Gairín nos recuerda en su texto la distinción fundamental entre información (datos intencionalmente organizados) y conocimiento (la información realmente compartida, difundida y utilizada para propósitos individuales o colectivos). Vivimos tiempos convulsos en los que la manipulación informativa está al orden del día,

y el conocimiento que se comparte y difunde debe analizarse y filtrarse críticamente antes de ser usado para formarse una opinión, comprar acciones o votar. La alfabetización informacional es una necesidad acuciante, y las aulas continúan siendo lugares ideales para pararse a pensar sobre los mecanismos a través de los cuales se construyen las ideas, los pensamientos, las ideologías. En ningún otro lugar podemos analizar de una manera tan consciente y minuciosa las formas en que se generan datos y después se elaboran, exponen y utilizan. Las aulas son un “reducto metacognitivo” (relativo al conocer como conocemos las cosas) que sigue sin tener seriedad, y que debemos proteger y potenciar. La experiencia “Un viaje lleno de hipótesis”, del CEIP Escola Dovella, de Barcelona, es un vivo ejemplo de ello.

Deberíamos mantener la idea de una escuela como un espacio en el que se vivan emociones positivas y se aprenda a convivir y a regular los sentimientos, las conductas, hacia uno mismo y hacia los otros

Si se trata de hacer que los alumnos y alumnas sean cada vez más competentes al gestionar el conocimiento y al relacionarse con los demás, sin duda deberemos intentar que los alumnos se sientan más competentes, ya que eso los ayudará a serlo. Ello—como nos recuerda M^a Dolores Avia— no debe traducirse una vez más en un mantra hueco (promover su autoestima o su “ajuste personal”), sino en la construcción de espacios educativos que produzcan la seguridad y el control necesarios para ser vividos con “emociones positivas”, esas que permiten no sólo vivir experiencias de éxito sino también aprender a superar nuestros fracasos. Y parece que uno de los aprendizajes esenciales para ello es asociar—como nos recuerda la propia Avia— el bienestar subjetivo a unas relaciones sociales equilibradas, lo que sin duda requiere adquirir también nuevas formas de afrontar la incertidumbre y el desasosiego que producen unas relaciones sociales cada vez más complejas y variables, como nos muestra Rosario Ortega en su artículo. Enseñar a resolver los conflictos a través del diálogo y la negociación en lugar de mediante la violencia



ALBERT CAMPILLO

y la autoridad no legitimada constituye un reto que requiere a veces intervenciones curriculares específicas, como muestra Ortega, y que será más fácil de lograr si la propia vida escolar se organiza –por ejemplo, el caso de la Escuela P.M.⁹ Otaño, de Zizurkil– como un espacio de diálogo y de participación.

Lo que deberíamos (re)inventar

Deberíamos (re)inventar unos modos de enseñar y evaluar más auténticos, es decir, más próximos a la realidad para la que preparan

Ser competente –como hemos visto– supone ser capaz de movilizar conocimientos para responder a problemas reales o, dicho de otro modo, poseer conocimiento funcional, no inerte, utilizable y reutilizable. Un conocimiento de esa naturaleza debe enseñarse y evaluarse en íntima conexión con las situaciones habituales que una persona (ciudadano, profesional, investigador, etc.) habrá de afrontar, y bajo condiciones que guarden una extrema fidelidad con las circunstancias reales en que ese conjunto integrado de conocimientos, esa competencia, deberá activarse. Como apunta Elena Martín (y también queda patente en las cuatro experiencias presentadas), una orientación de ese tipo –auténtica– supone el desarrollo de actividades complejas, plenamente contextualizadas, que desbordan el marco de los ejercicios de los libros de texto y las pruebas de rendimiento al uso. En este formato, las tareas de enseñanza y evaluación se distinguen únicamente por la intencionalidad con que las emplea el docente. La cuestión primordial es entonces escoger situaciones-problema, relevantes para los aprendices, y cuyo estudio y resolución complete las distintas competencias que esperamos sean adquiridas.

Deberíamos (re)inventar el uso que damos a pruebas como el informe PISA para convertirlas en motor de cambio educativo

Existe coincidencia en algunas autoras (Elena Martín, Neus Sanmartí y Anna Sardà) en señalar que las evaluaciones internacionales, como el mediático PISA, no producen cambios en las prácticas educativas. Supone un inadmisibles despilfarro que iniciativas tan rigurosas y de tan amplia repercusión social no reviertan

sobre una mejora en la calidad de la educación que se imparte, y se queden, generalmente, en la complacencia de unos o en la resignación de otros.

Sabemos que las modalidades de evaluación que utilizan los docentes influyen fuertemente en el modo en que los alumnos aprenden. Así, ¿por qué no tratar de rediseñar esas pruebas bajo la “filosofía” PISA, de manera que efectivamente evalúen competencias? En esta línea existen algunas iniciativas que están dando buenos resultados, mostrando que no sólo los alumnos estudian y aprenden de un modo más significativo y funcional, sino que también los docentes introducen cambios en sus clases con el fin de preparar mejor al alumno para ese tipo de evaluación.

Tal y como afirma Martín, las evaluaciones deben pues insertarse en planes de mejora para que podamos aprovechar sus beneficiosos efectos.

Deberíamos re(inventar) los procesos de formación del profesorado para formar profesionales más competentes ante los retos que se avecinan

Si los refranes reflejan el saber popular, una vez más proporcionan una respuesta limitada a los retos que se avecinan, o que están ya aquí. Lejos de aceptar que “cada maestrillo tiene su librillo”, la profesión docente exige hoy ser capaz de adaptarse y afrontar las demandas profesionales y personales de realidades educativas muy diversas. Ya no vale con un “librillo de recetas” de aplicación inmediata, sino que un buen maestro o maestra –en el antiguo y tan añorado sentido de la palabra– será quien logre reinventar sus recursos y medios didácticos para responder a las demandas específicas del centro o contexto educativo en el que trabaje. Y ahí hemos de reconocer que los procesos de formación –tanto inicial como permanente, aunque por motivos distintos– son ineficaces. Si –como propone entre otros Martín– es necesario un cambio de las prácticas y concepciones docentes, ni una instrucción directa de nuevas estrategias o “enfoques” –como por ejemplo, el del currículo por competencias– va a ayudar a cambiar esas concepciones y esas prácticas, ni tampoco podemos confiar en que necesariamente cambien a través de una “reflexión sobre la propia práctica”. Así que –como propone Sánchez–, si todos aquellos a

quienes nos compete una mejor educación queremos “ayudar a quienes ayudan”, deberemos también aplicar a la propia formación docente la lógica de la formación en competencias que estamos defendiendo.

Sintetizando la síntesis

Por tanto, ahora que viene un nuevo cambio curricular para la formación docente, sintetizando la síntesis, recordamos a quien compete –que en este caso es quien tiene competencias, y esperemos también competencia– que en esa formación convendría evitar un exceso de contenidos fragmentados, así como prescribir en el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior –dirigido también a la formación de competencias– listados de competencias huecas, cuidando especialmente que la formación en nuevos modelos y estrategias docentes se apoye, de una forma congruente, en los propios modelos que propugna, algo por desgracia no tan usual. Por el contrario, conviene mantener un esfuerzo por integrar la formación docente en la nueva realidad educativa, conectando más los espacios de formación con los espacios de práctica educativa, promoviendo la reflexión sobre la información para convertirla en conocimiento, y generando en los profesores sentimientos de competencia profesional y hábitos de convivencia y de participación. Y, finalmente, hay que atreverse a reinventar modos de formar y evaluar a los docentes más auténticos, convertir el propio Espacio Europeo de Educación Superior, y todos los sistemas de evaluación y acreditación externa que va a traer de la mano, en motor de reflexión y de cambio. Y, cómo no, reinventar la formación docente para que –como decimos–, se forme a los profesores en competencias como se supone que éstos deben formar a sus alumnos para que sean más competentes.

para saber más

► Morin, Edgar (1981): *Pour sortir du xx siècle*. París: Nathan.

Para saber más

Recorrido bibliográfico por algunas publicaciones, tanto en soporte papel como digital, que pueden resultar de ayuda para navegar por el panorama de las competencias. No se trata de una selección exhaustiva, algo que resultaría imposible en una temática en pleno desarrollo.

Sobre el concepto de competencia

Los materiales que recopilamos en este apartado se refieren sustancialmente al concepto de competencia y su relación con nociones afines, así como a las distintas versiones del concepto, según se adjetive de básica, mínima, clave o esencial.

Textos

Coll, César (2006): "Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo escolar", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, n.º 8(1): <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html> (consultada el 12-03-2007).

Reflexión hecha alrededor de los contenidos fundamentales del currículo de la educación básica, constituida por tres apartados: a) las contradicciones en el proceso de toma de decisiones acerca de lo que se debe enseñar y lo que se debe aprender en la educación básica; b) discusión sobre las nociones de contenido básico imprescindible y básico deseable, y c) finalmente, a modo de ilustración, un esquema curricular en el que se relacionan competencias clave y saberes asociados a esas competencias.

Monereo, Carles; Pozo, Juan I. (coord.) (2001): "Competencias para sobrevivir en el siglo XXI", en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 298 (Tema del Mes, enero).

Este monográfico –aparecido en los albores del siglo XXI– supone la antesala y la razón de esta nueva revisión, y agrupa distintos artículos dedicados a diez competencias generales: buscar para decidir, leer para comprender, escribir para convencer, automatizar para pensar, analizar para opinar, escuchar para dialogar, hablar para seducir, empatizar para compartir, cooperar para triunfar y fijarse metas para superarse.

Pérez Gómez, A. (2007): *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander: Cuadernos de Educación. Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.

Se trata de una síntesis comprensiva del sentido y características fundamentales de las competencias básicas. Concluye con un conjunto de implicaciones psicopedagógicas que necesariamente incidirán en las prácticas educativas. Existe un segundo cuaderno que aborda las competencias específicas que deberán desarrollarse en el currículo escolar.

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

El texto se inscribe en el marco de los estudios del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya para identificar las competencias básicas en la enseñanza obligatoria. La propuesta incluye la identificación de las competencias transversales y relativas a las distintas áreas, su vinculación con los objetivos y contenidos curriculares, su posible evaluación, así como la revisión de algunas estrategias didácticas para su enseñanza.

Portales electrónicos sobre competencias clave en el marco de la Comunidad Europea

Dirección General de Educación y Cultura de la Unión Europea. Documento centrado en las competencias en la enseñanza obligatoria: http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/032ES.pdf (versión en español, consultada el 18-04-2007).

Una compilación actualizada de todos los documentos de la Unión Europea sobre competencias básicas puede encontrarse en: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#basic (versión en inglés, consultada el 18-04-2007).

Recomendación del Parlamento y del Consejo Europeo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente:

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf (*Diario Oficial de la Unión Europea*, en español, consultada el 18-04-2007).

Portales sobre desarrollo curricular de competencias

Esta dirección –de la Red Telemática Educativa de Catalunya– contiene una propuesta provisional de secuenciación por ciclos (desde Educación Infantil hasta Secundaria Obligatoria, inclusive) de competencias relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación: http://www.xtec.es/escola/tec_inf/tic/competencia.htm (en catalán, consultada el 18-04-2007).

Sobre el proyecto PISA, sus resultados e incidencia

La mayor parte de la información puede localizarse en portales y documentos electrónicos.

El sustrato y soporte teórico del proyecto PISA, en:

“Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations” (DeSeCo): <http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/index.htm> (versión en inglés y en francés, consultada el 18-04-2007).

Los documentos de referencia publicados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para la evaluación del año 2000 (en que se evaluó preferentemente la competencia lectora), del año 2003 (en que se evaluó preferentemente la competencia matemática) y del año 2006 (en que se evaluó preferentemente la competencia científica) se pueden encontrar en: <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/publicaciones/> (versión en español, consultada el 18-04-2007).

Desde la web del Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación y Ciencia se puede acceder a todas las comunidades con sus respectivos institutos de evaluación y calidad: <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/> (consultada el 18 de abril de 2007).

Para profundizar en las posibles razones que explican el éxito de Finlandia en las pruebas PISA:

Väljjarvi, Jouni *et al.* (2002): *The Finnish Success in PISA –and some reasons behind it*. Finlandia: University of Jyväskylä (en inglés).

<http://ktl.jyu.fi/arkisto/publications/ierpd056.htm> (consultada el 18-04-2007).

Existe una traducción al catalán en:

<http://www.gencat.net/educacio/csda/documents/finlandia/finlandia.pdf>

Para conocer informes y estudios sobre los resultados de PISA en España:

De España en su conjunto:

<http://www.ince.mec.es/pub/pisa2003resumenespana.pdf> (consultada el 18-04-2007).

De Euskadi:

http://www.isei-ivei.net/cast/pub/RESUM_PISAcast.pdf (consultada el 18-04-2007).

De Cataluña:

Ferrer, Ferran; Ferrer, Gerard; Castel, José Luís (2006): *Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

También hay un estudio del sindicato Comisiones Obreras:

http://www.fe.ccoo.es/estudios/02_pisa2003/02_pisa2003_04.pdf (consultada el 18-04-2007).

Sobre indicadores de calidad y evaluación

La información sobre evaluación de sistemas y centros educativos, centrada en el desarrollo e instauración de las competencias en el currículo, pueden revisarse en:

Autoría compartida (2005): “La problemática de las competencias en la perspectiva de la calidad de la educación”, en *Revista Pensamiento Educativo* (2005), vol. 36 (julio).

Completo monográfico compuesto por dieciséis artículos distribuidos en tres bloques bien diferenciados: (I) visiones teóricas y políticas sobre el currículo basado en competencias; (II) currículo basado en competencias en la educación superior; (III) la información técnico-profesional y la competencia de empleabilidad.

Marchesi, Álvaro; Martín, Elena (2002): *Evaluación de la Educación Secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Fundación Santa María.

Este libro recoge el modelo y los resultados de la evaluación durante cuatro años en 31 centros de la Comunidad de Madrid. Incluye capítulos sobre el rendimiento de los alumnos y alumnas en varias áreas curriculares, así como en habilidades metacognitivas.

Riley, Kathryn A. *et al.* (1994): *Measuring Quality. Education Indicators*. Londres: The Falmer Press.

Los capítulos de la obra están escritos por distintos autores. Se analiza el concepto de indicador en educación y se estudian los indicadores educativos de algunos países. Se abordan las dificultades de los indicadores y la medición de funcionamiento. Finalmente se analiza el papel de padres, alumnos y profesores en la autoevaluación y la planificación del desarrollo.

Rul, Jesús et al. (2003): *Autoevaluación del centro educativo. Taller de evaluación: modelo de gestión GE-Rs*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

En primer lugar se estudia el concepto y el significado de la evaluación en el marco de la evolución de su función a lo largo del siglo xx. Después, el libro describe el modelo de evaluación GE-Rs en las tres etapas del proceso de gestión: diseño, aplicación y metaevaluación. Finalmente se proponen ejemplos de diseños evaluativos y se exponen casos reales.

Sobre competencias en ámbitos socioeducativos diversos

A partir de modelos y ejemplificaciones válidas para distintos dominios curriculares

Martín, Elena; Coll, César (eds.) (2003): *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza*. Barcelona: Edebé.

Este libro expone cómo tomar decisiones curriculares vertebadas en torno a las capacidades o competencias, y lo ilustra con ejemplos en Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. El trabajo de I. Monguilot que se ha tomado como ejemplo forma parte de este libro.

Monereo, Carles (coord.) (2005): *Internet y competencias básicas*. Barcelona: Graó.

Libro dedicado íntegramente a presentar distintas vías para promover algunas competencias de carácter transversal a través de Internet, como la autonomía en el aprendizaje, la búsqueda de información, la participación social, la comunicación efectiva o el trabajo colaborativo y cooperativo.

Pozo, Juan I. (1996): *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.

El profesor Pozo ha sido capaz de establecer y comunicar de una forma sencilla –y por tanto con una gran potencia comprensiva– un modelo de psicología de la enseñanza y el aprendizaje que, partiendo de una base cognitiva, no sólo no obvia, sino que interpreta muy coherentemente, el importante papel de la formación de hábitos, actitudes y valores. Un continuo cognitivo y de aprendizaje que permite visualizar la importancia de la competencia social y emocional para construir buenos sistemas de convivencia y actividad compartida.

Sobre la transición entre escuela y trabajo y formación continua

Jover, Daniel (2005): *Empleo juvenil. Formación e inserción social y profesional*. Madrid: Editorial Popular.

El autor da mucha importancia a la interacción que existe entre la inserción social y la integración en el mercado de trabajo de los jóvenes. Propone instaurar proyectos educativos que vinculen estrechamente una formación profesionalizadora, democrática y ciudadana con planes de ocupación territoriales, con la intervención de los distintos agentes educativos, sociales y económicos. Defiende la conveniencia de una educación general potente y de una calificación profesional basada en competencias genéricas, transversales y comunes a diferentes profesiones.

Planas, J.; Subirats, J.; Riba, C.; Bonal, X. (2004): *La escuela y la nueva ordenación del territorio*. Barcelona: Octaedro-FIES.

Seleccionamos este libro por el capítulo “La escuela y su inserción en las nuevas áreas supranacionales: exigencias y potencialidades de la Unión Europea”. Planas pone de manifiesto que una de las características más relevantes de la evolución de los sistemas educativos de la Unión Europea se basa en la integración de la formación profesional en un sistema unificado de formación que permite la mejora de la profesionalización de los jóvenes y su posterior adaptación a las transformaciones de los puestos de trabajo.

Sobre competencias para la gestión del conocimiento

Canals, Agustí: “Todo sobre gestión del conocimiento en organizaciones”: http://www.wikilearning.com/know_org-wkc-3292.htm (consultada el 18-04-2007).

Completa documentación sobre distintos núcleos temáticos, pero siempre centrados en la gestión del conocimiento y la importancia de la competencia informacional.

Ortoll, Eva (2003): “Gestión del conocimiento y competencia informacional en el puesto de trabajo”: <http://www.uoc.edu/dt/20343/index.html> (consultada el 18-04-2007).

La autora examina en este portal, de una manera clara y esquemática, cuáles son los componentes fundamentales de toda competencia informacional y de que modo esta competencia puede contribuir a instaurar programas de gestión del conocimiento en las organizaciones, especialmente en las laborales.

Sobre competencias para la buena convivencia

Del Barrio, Cristina; Martín, Elena (2003): “Convivencia y conflicto en los centros escolares” (dossier temático), en *Infancia y Aprendizaje*, n.º 26 (1).

Este número monográfico de la revista *Infancia y Aprendizaje* recoge seis artículos producto de una investigación financiada por la Comunidad Europea sobre la naturaleza y las causas de los problemas de convivencia en las aulas, su “epidemiología”, las representaciones sociales y los modelos de intervención educativa para mejorar esa convivencia.

Ortega, Rosario (2005): *Psicología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades*. México: FCE.

A lo largo de este libro –pero sobre todo en el capítulo primero y último– se desarrollan las claves de lo que hemos llamado “el proyecto cosmopolita”, que, utilizando la sugerente propuesta de ciertos economistas de la globalización, propone una educación que permita no sólo el desarrollo y el aprendizaje personal, sino el desarrollo de las comunidades y los pueblos.

Sobre competencias para ser feliz

Martínez Martí, M.ª Luisa (2006): “El estudio científico de las fortalezas trascendentales desde la psicología positiva”, en *Clinica y Salud*, n.º 3, pp. 245-258.

Ofrece, de una forma sencilla y sintética, información comentada acerca de la importancia que, para el repertorio positivo de personalidad de los niños tienen cualidades tradicionalmente clasificadas como “trascendentales”, dentro de las cuales están la apreciación de la belleza y excelencia, la gratitud, la esperanza, el humor y la espiritualidad.

Seligman, Martin E.P. (2003): *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.

Se trata de una mezcla de diario, ensayo y presentación del programa de investigación y logros obtenidos por el movimiento que dirige el autor, encaminado a explorar diversos ámbitos

de fortalezas, habilidades y aspectos positivos para niños y adultos. Incluye muestras de cuestionarios de evaluación y, a pesar del lenguaje –en ocasiones excesivamente coloquial y poco académico–, ofrece múltiples sugerencias de interés tanto aplicado como para la investigación.

Sobre el debate entre lo que tenemos y lo que podemos hacer: visión prescriptiva / visión naturalista

Sánchez, Emilio (1996): “El todo y las partes: una crítica a las propuestas del lenguaje integrado”, en *Cultura y Educación*, n.º 1, pp. 39-54.

Se revisan críticamente propuestas de innovación que simplifican la tarea del aprendiz y, como consecuencia, proponen medidas educativas muy sugerentes pero que no responden realmente a las necesidades de aprendizaje del alumnado. Forma parte de un debate.

Sánchez, Emilio (2003): “¿Realmente somos conscientes de lo que supone alfabetizar?”, en *Textos*, n.º 33, pp. 62-77.

Se trata de una reflexión que pone en cuestión la tan extendida idea de que estamos fracasando en la alfabetización y defiende que estamos ante un “experimento cultural” cuya magnitud no es del todo entendida, lo que nos lleva a ser injustos con la tarea del alumnado, los docentes y el sistema educativo en su conjunto.