

# COMPETENCIAS BÁSICAS

Cultura imprescindible de la ciudadanía

# ESCUELA

N.º 3 • DICIEMBRE 2007 • HERRAMIENTAS DE TRABAJO PARA EL PROFESORADO

## N.º 1 • OCTUBRE 2007

¿Pueden las competencias básicas mejorar el currículo de los centros educativos? Claves para una respuesta.

## N.º 2 • NOVIEMBRE 2007

¿Qué es una competencia? y ¿qué es una competencia básica?

## N.º 3 • DICIEMBRE 2007

¿Cuáles son las competencias básicas en los diseños curriculares?

## N.º 4 • ENERO 2008

¿Se pueden enseñar y aprender las competencias básicas?

## N.º 5 • FEBRERO 2008

¿Se pueden evaluar las competencias básicas?

## N.º 6 • MARZO 2008

PISA: un ejemplo de definición de tareas y evaluación de competencias

## N.º 7 • ABRIL 2008

¿Qué consecuencias pueden tener las competencias básicas para los centros educativos?

## N.º 8 • MAYO 2008

¿Qué consecuencias pueden tener las competencias básicas para la práctica docente?

## N.º 9 • JUNIO 2008

¿Cómo mejorar el currículo actual incorporando las competencias básicas?



## ¿Cuáles son las competencias básicas en los diseños curriculares?

**La definición que hemos adoptado de competencia como un tipo de aprendizaje que pone de manifiesto, la forma en que una persona moviliza todos sus recursos personales para alcanzar el éxito en la resolución de una tarea en el marco de un contexto definido, tiene importantes consecuencias lógicas y plantea tres grandes interrogantes**

**E**l primero de ellos se refiere a la identificación de los “recursos personales” que será necesario movilizar, estos recursos son ante todo recursos culturales, dado que la competencia, como también hemos dejado escrito, es un tipo de aprendizaje. El segundo interrogante hace referencia a las tareas y el contexto que facilitarán la adquisición de la forma que los recursos tendrán que adoptar hasta quedar configurados como un determinado tipo y nivel de competencia. El tercer interrogante hace referencia a la movilización de todos los recursos, es decir, al factor dinámico que impulsa la transformación de los recursos culturales para quedar

configurados en competencias, pues bien, ese factor dinámico no es otra cosa que dos metacompetencias, a saber: el pensamiento y el sentimiento.

Pues bien, el primero de esos interrogantes queda resuelto en los diseños curriculares, dado que son los diseños curriculares el documento donde se procede a seleccionar la cultura que en un determinado país se considera socialmente relevante. Dicho de otro modo, los recursos personales que cada persona podrá llegar a asumir como sus propios recursos personales, a través del aprendizaje, aparecen definidos en los diseños curriculares. El segundo de los interrogantes se resuelve en el currículo de los





centros educativos y se hace a través de una adecuada selección de tareas y de contextos. Es este factor el que nos obligará a considerar la relación entre competencias básicas y los distintos modelos de enseñanza. El tercer factor, las metacompetencias, se resuelve tanto en los diseños curriculares, como en el currículo, ya que es un factor dinámico, o si se quiere, es un factor que facilita la “precipitación” de los recursos culturales seleccionados en competencias.

En este documento vamos a ocuparnos del primer interrogante, mientras que en un posterior documento nos ocuparemos del segundo<sup>1</sup>. Así pues, nos enfrentamos a los siguientes interrogantes: ¿cuáles son las competencias básicas? y ¿cómo aparecen definidas en los diseños curriculares de la enseñanza obligatoria?

Es decir, que una vez que hemos definido los conceptos de competencia y competencia básica, ha llegado el momento de centrar nuestra atención en el modo en que han sido definidas todas y cada una de las competencias básicas, conscientes de que esta definición debe arrojar luz sobre los recursos culturales necesarios para lograr cada una de las competencias.

<sup>1</sup> En todos los documentos que constituyen la serie dedicada a las competencias básicas distinguiremos entre *diseño curricular* (el documento que define las competencias y el resto de los elementos prescriptivos y que adopta la forma de Reales Decretos o Decretos) y *currículo* (el conjunto de experiencias educativas que los centros ofrecen a los alumnos).

## Las competencias básicas en los diseños curriculares de la enseñanza obligatoria

**H**asta el momento, en los diferentes documentos nacionales e internacionales que hemos tenido ocasión de analizar, se ha optado por definir las competencias básicas mediante una de estas dos formas o mediante una combinación de ambas: *a) de forma semántica*, es decir, teniendo en cuenta sus términos constituyentes y los conceptos a ellos asociados, *b) de forma operativa*, es decir, relacionando cada una de las competencias básicas con cada uno de los elementos prescritos en los diseños curriculares. Para comprender bien estas dos formas de definir, podemos servirnos de algunos ejemplos.

El Proyecto DeSeCo, sólo define las competencias clave de una forma semántica, es decir, las define relacionándolas con otros conceptos afines. Por ejemplo, la competencia “actuar de forma autónoma” es definida de este modo:

Actuar de manera autónoma no significa funcionar en aislamiento social. Al con-

trario, requiere de una comprensión del ambiente que nos rodea, de las dinámicas sociales y de los roles que uno juega y desea jugar. Esto requiere que los individuos se empoderen del manejo de sus vidas en forma significativa y responsable, ejerciendo control sobre sus condiciones de vida y de trabajo. Se requiere que los individuos actúen de forma autónoma para participar efectivamente en el desarrollo de la sociedad y para funcionar bien en diferentes esferas de la vida incluyendo el lugar de trabajo, la vida familiar y la vida social. Se necesita que el individuo desarrolle independientemente una identidad y elija, en lugar de seguir a la multitud. Al hacerlo, necesitan reflexionar sobre sus valores y sus acciones (OCDE, 2005)

Sin embargo, el Proyecto DeSeCo no contiene ninguna definición operativa de las competencias, es decir, no relaciona cada una de las competencias con

DOMINIO	CONOCIMIENTOS	DESTREZAS	ACTITUDES
5. Aprender a aprender	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento y comprensión de los métodos de aprendizaje preferidos, las virtudes y defectos de las propias destrezas y capacidades profesionales.</li> <li>• Conocimiento de las oportunidades de educación y formación disponibles y la forma en la que las diferentes decisiones tomadas a lo largo de la educación y formación llevan a diferentes carreras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización efectiva del propio aprendizaje y de la vida laboral en general: habilidad para dedicarle tiempo a la formación, autonomía, disciplina, perseverancia y manejo de información en el proceso de aprendizaje.</li> <li>• Habilidad para concentrarse durante períodos cortos y largos de tiempo.</li> <li>• Habilidad para reflexionar de forma crítica acerca del objetivo y propósito del aprendizaje.</li> <li>• Habilidad para comunicarse como parte del proceso de aprendizaje utilizando la forma apropiada (entonación, gestos, mímica, etc.) para apoyar la comunicación oral, la comprensión y la producción de diversos mensajes multimedia (lenguaje escrito o hablado, sonido, música, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una imagen de uno mismo que constituya la base de una disposición para cambiar y desarrollar competencias así como motivación y confianza en la capacidad de uno mismo de lograr el éxito.</li> <li>• Apreciación positiva del aprendizaje como una actividad que enriquece la vida e iniciativa para aprender.</li> <li>• Adaptabilidad y flexibilidad.</li> </ul>

Cuadro 1: Definición operativa de la competencia *Aprender a aprender*, según la UE (2004)

otros elementos didácticos, como podrían ser los objetivos o contenidos.

Nuestro segundo ejemplo, que incluye una definición operativa de las competencias, lo hemos tomado de la Unión Europea. La Comisión Europea, a través de la Dirección General de Educación y Cultura, y en el marco de la propuesta en práctica del Programa de Trabajo “Educación y Formación 2010” dio a conocer en Noviembre de 2004 un documento que facilitaba tanto una definición semántica como una definición operacional de las competencias básicas. Según este documento, la competencia “aprender a aprender” podría ser definida a partir de los elementos didácticos que aparecen en el Cuadro 1. Por cierto, no quisiéramos dejar de mencionar este hecho, la configuración operativa de cada una de las competencias requiere una diversificación del tipo de contenido, como queda de manifiesto en el cuadro ya mencionado, lo cual pone de manifiesto que la incorporación de las competencias básicas en los nuevos diseños curriculares puede ser considerada como un avance en la misma dirección adoptada por los diseños curriculares derivados de la LOGSE. Dicho de otro modo, si anteriormente no hubiésemos aprendido a diferenciar los distintos tipos de contenidos y a relacionar los contenidos con las capacidades, ahora tendríamos que aprenderlo.

Una vez ejemplificadas cada una de las formas en las que se puede definir una competencia básica, se puede identificar y comprender mejor la forma en que las distintas competencias han sido definidas en los decretos correspondientes a la enseñanza obligatoria.

La definición que se hace de cada una de las competencias básicas en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas es una definición semántica, pero no incluye una definición operativa. Es decir, la formulación elegida puede ayudar al profesorado a comprender el significado que se quiere atribuir a cada una de las competencias e incluso a comprender el sentido que se le quiere atribuir tanto para el desarrollo personal como para el desarrollo social. Sin embargo, la inexistencia de una definición operativa dificulta considerablemente una atribución adecuada tanto de su significado didáctico como de su sentido educativo. Pues bien, a nuestro juicio, la ausencia de una definición

DEFINICIÓN	COMPONENTES
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades...</li> <li>■ En síntesis, aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas...</li> <li>■ Los contenidos asociados a la forma de construir y transmitir el conocimiento científico constituyen una oportunidad para el desarrollo de la competencia para aprender a aprender. El aprendizaje a lo largo de la vida, en el caso del conocimiento de la naturaleza, se va produciendo por la incorporación de informaciones provenientes en unas ocasiones de la propia experiencia y en otras de medios escritos o audiovisuales. La integración de esta información en la estructura de conocimiento de cada persona se produce si se tienen adquiridos en primer lugar los conceptos esenciales ligados a nuestro conocimiento del mundo natural y, en segundo lugar, los procedimientos de análisis de causas y consecuencias que son habituales en las ciencias de la naturaleza, así como las destrezas ligadas al desarrollo del carácter tentativo y creativo del trabajo científico, la integración de conocimientos y la búsqueda de coherencia global, y la auto e interregulación de los procesos mentales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Definición semántica</li> <li>■ Una visión de sus implicaciones para el aprendizaje</li> <li>■ Delimitación de la contribución que cada una de las áreas curriculares puede hacer a cada una de las competencias.</li> </ul>

Cuadro 2: Ejemplo de la estrategia seguida por el MEC para definir las competencias básicas

operativa de las competencias básicas puede suponer un serio obstáculo para que los centros educativos puedan apoyarse en las competencias básicas para mejorar su currículo. Por eso, precisamente, nuestro propósito, ya anunciado, es que este documento pueda ayudar al profesorado a definir operativamente todas y cada una de las competencias básicas, teniendo en cuenta su definición semántica y, sobre todo, tomando como referencia algunos ejemplos de definiciones operativas.

El modelo de formulación utilizado en los diseños curriculares correspondientes a la enseñanza obligatoria para definir las competencias básicas consta de tres elementos: i) una definición semántica de cada una de las competencias básicas, ii) una visión de sus implicaciones para el aprendizaje y, iii) una delimitación de la contribución que cada una de las áreas curriculares puede hacer a cada una de las competencias. Los dos últimos elementos constituyen orientaciones para elaborar una definición operativa, pero constituyen ellos mismos una definición operativa. Veamos con un ejemplo cada uno de los componen-

tes de la estrategia utilizada en la definición, para ello nos detendremos en la competencia Aprender a aprender (Cuadro 2).

La ejemplificación pone en evidencia que la estrategia elegida por el MEC y continuada por las comunidades autónomas, conduce a una delimitación semántica complementada por componentes propios de una definición operativa, pero sin que en ningún momento llegue a delimitarse una definición operativa. Ahora bien, la ausencia de una definición operativa no debe inducirnos a error y menospreciar la importancia que tiene una buena definición semántica. La definición semántica orienta el significado de la competencia vinculándolo a un determinado marco teórico y está vinculación, como ya hemos demostrado puede ser crucial (Moya, 2007b). Más aún, es importante que los centros educativos compartan una visión inicial de cada una de las competencias básicas, basada en su definición semántica, para que luego pueda construir una definición operativa que alimente un adecuado desarrollo del currículo.

## Una definición semántica de las competencias básicas

**L**a construcción del significado semántico de cada una de las competencias que se ha hecho en los decretos de enseñanzas mínimas y que, posteriormente ha adoptado las comunidades autónomas, se ha basado en una propuesta de la Unión Europea, de aquí que nos parezca muy

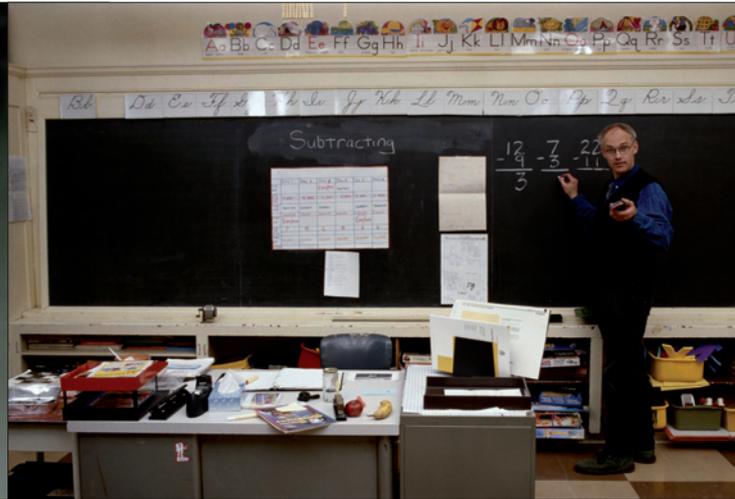
útil para el trabajo que tendrán que realizar los centros educativos que conozcan y puedan comparar tanto la definición original como su adaptación para España realizada por el Ministerio de Educación y Ciencia. El Cuadro 3 presenta cada una de las competencias básicas y las acompaña

de sus correspondientes definiciones tanto de la Unión Europea como del Ministerio de Educación y Ciencia. Este cuadro permite, además, comprobar las modificaciones realizadas por el MEC tanto en la selección como en la definición de las competencias básicas. Estas modificaciones afectan, sobre todo, a la competencia de comunicación, a la competencia matemática, a la competencia científica y tecnológica, a la competencia social y a la competencia emprendedora.

Denominación de la UE	Definición propuesta por de la UE	Definición propuesta por de el MEC	Denominación del MEC
Comunicación en la lengua materna.	Comunicación es la habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de forma apropiada en una amplia gama de contextos sociales y culturales: educación y formación, trabajo, hogar y ocio.	Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.	Competencia en comunicación lingüística.
Comunicación en una lengua extranjera.	La comunicación en lenguas extranjeras comparte de forma general las principales dimensiones de las destrezas de comunicación en la lengua materna. La comunicación en lenguas extranjeras también necesita destrezas tales como la mediación y el entendimiento intercultural.	El desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.	
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.	La alfabetización numérica es la habilidad para usar la suma, resta, multiplicación, división y ratio en cálculo mental y escrito para resolver una serie de problemas en situaciones cotidianas. Se enfatiza el proceso más que el resultado, y la actividad más que el conocimiento. La alfabetización científica se refiere a la habilidad y disposición para usar la totalidad de los conocimientos y la metodología empleada para explicar el mundo natural. La competencia en tecnología es entendida como el entendimiento y aplicación de esos conocimientos y metodología con objeto de modificar el entorno natural en respuesta a deseos o necesidades humanas.	Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral. Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos.	Competencia matemática. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
Competencia digital.	La competencia digital implica el uso confiado y crítico de los medios electrónicos para el trabajo, ocio y comunicación. Estas competencias están relacionadas con el pensamiento lógico y crítico, con destrezas para el manejo de información de alto nivel, y con el desarrollo eficaz de las destrezas comunicativas. En el nivel más básico, las destrezas de TIC comprenden el uso de tecnologías multimedia para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en foros a través de Internet.	Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse. Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse.	Tratamiento de la información y la competencia digital.

Denominación de la UE	Definición propuesta por de la UE	Definición propuesta por de el MEC	Denominación del MEC
Aprender a aprender.	‘Aprender a aprender’ comprende la disposición y habilidad para organizar y regular el propio aprendizaje, tanto individualmente como en grupos. Incluye la habilidad de organizar el tiempo propio de forma efectiva, de resolver problemas, de adquirir, procesar, evaluar y asimilar conocimientos nuevos, y de ser capaz de aplicar nuevos conocimientos en una variedad de contextos: en el hogar, en el trabajo, en la educación y en la formación. En términos más generales, aprender a aprender contribuye enormemente al manejo de la vida profesional propia.	Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades. Esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos. Por otro lado, disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunde en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender.	Competencia para aprender a aprender.
Competencias interpersonales y cívicas.	Las competencias interpersonales comprenden todo tipo de comportamientos que un individuo debe dominar para ser capaz de participar de forma eficiente y constructiva en la vida social, y para poder resolver conflictos cuando sea necesario. Las destrezas interpersonales son necesarias para que haya una interacción efectiva individualizada o en grupos, y son empleadas tanto en el ámbito público como en el privado.	Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas. Globalmente supone utilizar, para desenvolverse socialmente, el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del sistema democrático, así como utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones, y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía.	Competencia social y ciudadana.
Espíritu emprendedor.	El espíritu emprendedor tiene un componente activo y otro pasivo: comprende tanto la capacidad para inducir cambios como la habilidad para acoger, apoyar y adaptarse a los cambios debidos a factores externos. El espíritu emprendedor implica ser responsable de las acciones propias, ya sean positivas o negativas, el desarrollo de una visión estratégica, marcar y cumplir objetivos y estar motivado para triunfar.	Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos. Por otra parte, remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales –en el marco de proyectos individuales o colectivos– responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral.	Autonomía e iniciativa personal.
Expresión cultural.	La ‘expresión cultural’ comprende una apreciación de la importancia de la expresión de ideas de forma creativa en una serie de medios de expresión, incluyendo la música, expresión corporal, literatura y artes plásticas.	Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas.	Competencia cultural y artística.

Cuadro 3: Definición comparada de cada una de las competencias básicas



Objetivos etapa	Área curricular			Área curricular	
	Ob.1	Conte.1	Criterios de Eva.1	Ob.1	Con.1
OE.1	Ob.1	Conte.1	Criterios de Eva.1	Ob.1	Con.1
OE.2	Ob.2	Conte.2	Criterios de Eva.2	Ob.2	Con.2
OE.3	Ob.3	Conte.3	Criterios de Eva.3	Ob.3	Con.3
OE.4	Ob.4	Conte.4	Criterios de Eva.4	Ob.4	Con.4

Cuadro 4: Modelo para una definición operativa de las competencias básicas

## Hacia una definición operacional de las competencias básicas

La definición semántica de las competencias básicas proporciona una visión del tipo de aprendizaje que se considera socialmente deseable, pero no incluye una selección concreta de los elementos culturales que harán posible la consecución de ese tipo de aprendizajes. Tal y como dejamos escrito al comienzo de este documento, para lograr un adecuado desarrollo de las competencias es necesario

disponer, además, de una definición operativa. Una definición operativa u operacional de las competencias básicas requeriría otro tipo de decisiones, requerirá, como pone de manifiesto el Cuadro 4, un modelo que relacione cada una de las competencias básicas con los elementos prescritos en cada una de las áreas curriculares y con los correspondientes objetivos de etapa. El Cuadro 4 invita a una representación de ca-

da uno de los elementos prescritos en los diseños curriculares actuales, estos elementos son los que aparecen recogidos en la definición de currículo que se hace en la LOE. Además de esos elementos, que ocupan los ejes horizontal y vertical, se ha dibujado dos grandes espacios coloreados que se corresponde con dos modelos distintos de definición operativa de las competencias básicas. El espacio delimitado por el color azul, representaría una competencia cualquiera y en su interior se identificarían los elementos constituyentes, es decir, objetivos de etapa, objetivos de área, bloques de contenido y, finalmente, criterios de evaluación. El espacio delimitado por el color rojo, sólo in-

**La definición debe arrojar luz sobre los recursos culturales necesarios para lograr cada una de las competencias**

cluye uno de los elementos, el contenido. El primer modelo de construcción operativa de las competencias básicas es el que corresponde a una visión integradora de las competencias básicas (más próxima a la visión semántica). El segundo modelo de construcción operativa de las competencias básicas, es el que mejor se corresponde con la visión reduccionista de la "vuelta a lo básico". En este segundo modelo, las competencias básicas se identifican con los contenidos mínimos de las áreas instrumentales.



Competencia Básica	Objetivos de etapa	Área Curricular 1			Área Curricular 2		
		Obj.	Conte.	C. Ev.	Obj.	Conte.	C. Ev.
Competencia 1							
Competencia 2							
Competencia 3							
Competencia 4							
Competencia 5							
Competencia 6							
Competencia 7							
Competencia 8							

Cuadro 5: Elementos para una definición operativa de las competencias básicas

Desde el punto de vista de un centro educativo o una Administración pública interesada en lograr que las competencias básicas contribuyan al éxito escolar es muy importante distinguir con claridad un modelo de otro y, sobre todo, evitar que la visión reduccionista sustituya a la visión integradora ya que el efecto de una u otra sobre el conjunto de experiencias que los centros podrán ofrecer a su alumnado será muy diferente: la visión integradora (modelo azul) enriquecerá el currículo de los centros educativos, mientras que la visión reduccionista (visión rojo) empobrecerá el currículo de los centros educativos.

Así pues, si tanto las administraciones públicas como los centros educativos desean hacer de las competencias básicas un factor de mejora del currículo

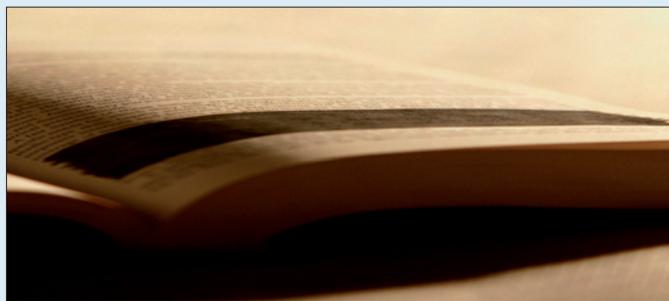


lo tendrá que lograr una definición operativa de las competencias básicas similar a la que hemos presentado en el modelo propio de una visión integradora y que esquematizamos en el Cuadro 5. A nuestro juicio, la elaboración de este

cuadro por las administraciones públicas permitiría a los centros educativos disponer de un documento orientativo, de un “documento puente” desde el que configurar sus propios proyectos curriculares.

## BIBLIOGRAFÍA

- Comisión de las Comunidades Europeas (2005): *Recomendaciones del Parlamento europeo y del Consejo de Europa sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Disponible en la dirección electrónica: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2005/com2005\\_0548es01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2005/com2005_0548es01.pdf)
- MEC (2005) *Currículo y competencias básicas*. Documento no publicado. Copia digital OECD (2005) *Definition and Selection of Competencies. Executy Summary*. Disponible en: <http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/index.htm>
- Bolívar, A. y Pereyra, M.A. (2006). El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En Rychen, D.S. y Salganik L.H. (eds.). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, pp. 1-13.
- Moya Otero, J. (2007). Competencias básicas: los poderes de la ciudadanía. En Bolívar, A. y Guarro, A. *Educación y cultura democráticas: El Proyecto Atlántida*. Madrid: Ed. Wolters Kluwer Educación.
- Perrenoud, P. (2004). La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo. En D.S. Rychen y L.H. Salganick (eds) *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: FCE, 216-261.
- Pérez Gómez, A. I. (2007a). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander, Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación.
- Rychen, D.S. y Salganik L.H. (eds.) (2006): *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rychen, D.S. y Salganik L.H. (eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.



**ESCUELA** Director: Pedro Badía. Redactora Jefe: María Vieites. Redacción: Pablo Gutiérrez del Álamo y María Piedrabuena. C/ Orense, 16 - 28020 Madrid • Teléfono: 91 418 62 96 • Fax: 91 556 68 82 • [escuela@wke.es](mailto:escuela@wke.es) • [www.periodicoescuela.com](http://www.periodicoescuela.com)  
 Jefe de Publicidad: Paloma Artero. Tel. 91 418 62 95. [publicidad@wkeduccion.es](mailto:publicidad@wkeduccion.es)

Suscripciones y Atención al Cliente: C/ Collado Mediano, 9 - 28230 Las Rozas (Madrid) • Teléfono: 902 250 510 • Fax: 902 250 515 [clientes@wkeduccion.es](mailto:clientes@wkeduccion.es) • [www.wkeduccion.es](http://www.wkeduccion.es)

Edita: WOLTERS KLUWER ESPAÑA, S.A. [www.wke.es](http://www.wke.es). Consejero Delegado: Salvador Fernández. Director General: Eduardo García. Directora de Publicaciones: Carmen Navarro. Directora de Marketing: Patricia Cavalari. Director de Publicidad: Atonio Aguayo. Depósito Legal: M-50.929-2007. ISSN: 1888-2781.  
 Maquetación: María Piedrabuena



### Coordinadores Generales de Competencias Básicas Escuela:

Dirección: José Moya Otero.

Coordinación: Antonio Bolívar Botía, Paz Sánchez, Florencio Luengo y Guillermo Millet.

Equipo de redacción y diseño: Clara Díaz, Cruz María Hernández, Inmaculada C. Bueno, Pedro Luis González y Constanza Falcón.

Grupo de trabajo: Integrantes de asesorías de CEPs de Tenerife y Gran Canaria, miembros del servicio de inspección, programas educativos y profesorado especialista de la Consejería de Educación de Canarias.

### Apoyan:

Junta de Castilla-La Mancha, Cantabria, Galicia, Extremadura, CEAPA y FAPAs de Lanzarote y La Palma y Ayuntamientos de: Getafe, Jerez, Coria, Comarca de Cijara, Tías, Breña Alta, Los Sauces y Barlovento, La Orotava, Tahiche-Teguise, Haría, Alcázar de San Juan, Aracena, Santo Domingo de la Calzada.

MRPs: CREA, Instituto Pablo Freire e Instituto de Estudios Ceutíes.

Elabora:

Colabora:



**ESCUELA**



Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deporte