

04
2009

MULTIárea

revista de didáctica



MULTIÁREA. ISSN: 1886-1024

D.L.: CR-510-2009

CDU. 37 Educación. 37.012 Métodos de investigación educativas. 37.02 Cuestiones generales de didáctica y metodología. 37.04 Educación respecto al alumno. Coeducación. 373.2 Enseñanza preescolar / Educación infantil. 373.3 Enseñanza elemental / Educación primaria. 373.5 Enseñanzas medias / Educación Secundaria. 374 Enseñanza y educación extraescolares. 374.7 Educación de Adultos. 376. Educación de grupos especiales. 377 Formación técnica. Formación profesional. 378 Enseñanza superior. Universidades. Escuelas Especiales. 78 Música. 782/785 Géneros musicales. 786/789 Música para un instrumento musical determinado.

EDICIÓN: Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Ciudad Real

IMPRESIÓN: Imprenta Provincial. Ciudad Real. Ronda del Carmen s/n, 13002, Ciudad Real. Teléfono: 926 25 59 50

DISEÑO DE LA PORTADA: CIDI. Universidad de Castilla-La Mancha

REDACCIÓN, ADMINISTRACIÓN Y SUSCRIPCIONES

Multiárea. E. U. de Magisterio de Ciudad Real. Universidad de Castilla-La Mancha. Ronda de Calatrava, 4. CP. 13071, Ciudad Real (España). Tlfno: 926 29 53 00. Ext. 3202

Página web: <http://www.uclm.es/cr/magisterio>

Correo electrónico: maria.pardo@uclm.es

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por un sistema de recuperación de información en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo de los editores.

COMPETENCIAS BÁSICAS

Ana Isabel Callejas Albiñana
Óscar Jerez García
(Coords.)



ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE CIUDAD REAL
2009

MULTIÁREA

DIRECTOR

Emilio Nieto López

COMITÉ CIENTÍFICO

Luis Arranz Márquez (Universidad Complutense de Madrid)
Pedro César Cerrillo Torremocha (Universidad de Castilla-La Mancha)
Sergio Claudino Loureiro Nunes (Universidad de Lisboa)
Onofre Ricardo Contreras Jordán (Universidad de Castilla-La Mancha)
Daniela Dasheva (University National Sports Academy Vassil Levski, Sofía)
Pablo Flores Martínez (Universidad de Granada)
Jesús G. Maestro (Universidad de Vigo)
Pedro Guerrero Ruiz (Universidad de Murcia)
Ivan Ilchev (Universidad St. Kliment Ohridski, Sofía)
Mariano Lambea (CSIC. Departamento de Musicología)
Manuel Angulo López-Casero (Universidad Autónoma de Madrid)
Roderick Mc Gillis (University of Calgary)
Carlos José das Neves Moreira Cardoso da Cruz (Instituto Politécnico de Setúbal)
Felipe B. Pedraza Jiménez (Universidad de Castilla-La Mancha)
Anthony Percival (University of Toronto)
Tina Pereda (Nazareth College of Rochester, New York)
Gerardo Piña (City University of New York)
Antonio de Pro Bueno (Universidad de Murcia)
Adrián Simón (Universidad Petru Maior University, Targu-Mures)
Krzysztof Sliwa (Fayetteville State University)
Eduardo Urbina (Texas A&M University)
Mary S. Vásquez (Davison College)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Ana Isabel Callejas Albiñana, Ángel G. Cano Vela, José Luis Carlavilla Fernández, Víctor Carrero Rodríguez, Mercedes Enríquez de Salamanca Santigosa, David Gutiérrez Díaz del Campo, Óscar Jerez García, Montserrat Hurtado Molist, Mercedes López de los Mozos, M^a Luz López Delgado, Margarita Marín Rodríguez, Emilio Martínez Torres, Emilio Nieto López, Juliana Parras Armenteros, Juan José Pastor Comins, Irene Pinacho Sánchez, Isabel Rodrigo Villena, Ángel Vázquez Morcillo, Francisco Zamora Soria.

N.º 4

2009

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

<i>Las Competencias Básicas</i> , por Emilio Nieto López.....	13
---	----

COMPETENCIAS BÁSICAS

<i>La competencia comunicativa en la educación europea</i> , por Pedro Guerrero Ruiz.....	17
---	----

<i>Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico en Educación Primaria</i> , por Antonio de Pro Bueno.....	39
--	----

<i>Pedagogía del arte: comentarios sobre competencias</i> , por Ana Lucía Frega.....	57
--	----

<i>Aprender a aprender a lo largo de la vida</i> , por Antonio Bolívar.....	63
---	----

<i>Competencia en tratamiento de la información y digital. Concepto, componentes, relaciones y recursos</i> , por Amparo Escamilla González...	97
--	----

<i>Autonomía e iniciativa personal, una competencia para la vida</i> , por Onofre Ricardo Contreras Jordán.....	109
---	-----

<i>Inteligencia emocional para educadores</i> , por Pablo Fernández-Berrocal, Desireé Ruiz Aranda y Rosario Cabello.....	129
--	-----

<i>A ciudadanía como desafío escolar</i> , por Sérgio Claudino.....	145
---	-----

CODA

NIETO LÓPEZ, E. y CALLEJAS ALBIÑANA, A.I. [2009]: <i>Las competencias básicas. Reflexiones y experiencias</i> , Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha, por Ana Isabel Callejas Albiñana y Óscar Jerez García.....	157
--	-----

<i>NORMAS DE PRESENTACIÓN DE ORIGINALES</i>	175
---	-----

PRESENTACIÓN

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Ser competente es un axioma muy difícil de comprobar y especialmente de evaluar siempre, pero más en estos momentos en los que los contenidos cambian a un ritmo tan significativo que da la impresión que lo aprendido, hace unos años, no tiene valor y ha dejado de pertenecer al componente de la formación personal de cada uno.

Parece cierto que los tiempos van imponiendo un ritmo competencial diferente pero siempre acomodado a las necesidades a las que el ser humano debe dar respuesta y sobre las que obligatoriamente deben construir el gran andamiaje de su esfera personal y social.

El mundo competencial se recicla constantemente, de tal manera que no podemos hablar de las competencias como algo estático, terminado y con un valor duradero. Nada hay tan dinámico en la formación de las personas como el constante cambio de las competencias que deben configurar los mapas formativos en los procesos de enseñanza –aprendizaje de los docentes.

Es verdad que el ser humano ha sabido adaptarse, a lo largo de su quehacer histórico, a esos cambios de competencias y de roles que le han dado significatividad y poder social y personal para saber resolver los problemas personales como grupo organizado. Pero también nos parece verdad que, en estos momentos, esa adaptación a un mundo globalizado, es más difícil o al menos más técnica por lo que supone un esfuerzo añadido para conseguir los objetivos que dimanaban de esa obligatoria adaptación.

Ser competente en este mundo y en este momento es, sin lugar a dudas, algo casi imposible siempre que consideremos el término en un aspecto global y con sentido de universal en el dominio de todas y cada una de las técnicas que impone la sociedad actual. Posiblemente nunca como ahora la incompetencia se hace tan tangible en muchos campos del saber que han sido capaces de avanzar de una manera exponencial.

Se impone un trabajo en competencias asequible para todos y en términos relativos. Por eso se habla de aprender para ser competente en competencias básicas o comunes para todos y que

éstas den la posibilidad de resolver problemas sencillos y comunes para la sociedad y el desarrollo personal.

Así enfocado el problema, la respuesta es mucho más sencilla y la pretensión de conseguirla se hace más factible aunque, como hemos venido diciendo, los campos competenciales, tanto en grado como en amplitud, son muy diferentes y su resolución es mucho más complicada. Aprender para resolver problemas siempre fue un objetivo educativo, aprender por competencias debe, como no puede ser de otra manera, un objetivo operativo mucho más cercano al proceso que al resultado. Así pues, las múltiples propuestas que presentamos en este trabajo pueden y posiblemente ayuden a resolver muchos de los problemas que en los campos de las competencias se presentan día a día.

Muchas son las opiniones, muchas son las propuestas, unas vividas otras con afán de experimentación y todas con el deseo de acercar este mundo nuevo de las competencias, para nosotros, a las realidades del trabajo futuro que se nos presenta.

EMILIO NIETO LÓPEZ
Director de la Escuela Universitaria de Magisterio
Lorenzo Luzuriaga, Ciudad Real
Universidad de Castilla-La Mancha

ARTÍCULOS

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LA EDUCACIÓN EUROPEA

PEDRO GUERRERO RUIZ
UNIVERSIDAD DE MURCIA

La Comisión Europea de Educación ha establecido unas competencias básicas, necesarias para el aprendizaje de las personas a lo largo de la vida. De estas competencias la del lenguaje es clave para la consideración y el entendimiento entre las personas del ámbito europeo.

Por ello, en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas se consideran el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la competencia lingüística en relación con su aplicación comunicativa para una educación europea de calidad, movilidad y comprensión desde la perspectiva multilingüística y plurilingüística.

Se entiende el multilingüismo como la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada, y cuando hablamos de un enfoque plurilingüe nos referimos a la experiencia lingüística en el entorno cultural de una lengua, desde el lenguaje familiar al de la sociedad, así como las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela, en la universidad o por experiencia directa). En este sentido, en Europa se advierte ya la necesidad en el aprendizaje más de dos lenguas.

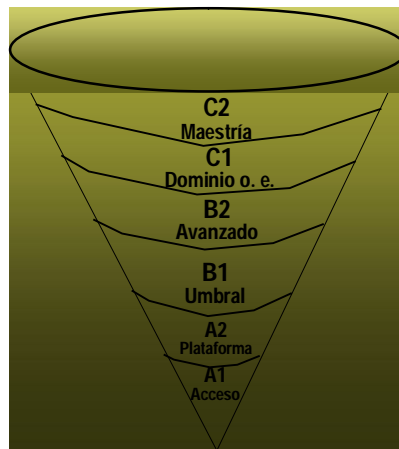
Para conseguir la propuesta plurilingüe del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) es necesario facilitar el aprendizaje de idiomas durante toda la escolaridad, desde la enseñanza de la educación infantil hasta la educación de adultos,

como tarea educativa para toda la vida, y ese aprendizaje de lenguas en todos los niveles tiene la finalidad de:

- Facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de distintos países.
- Proporcionar el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas.

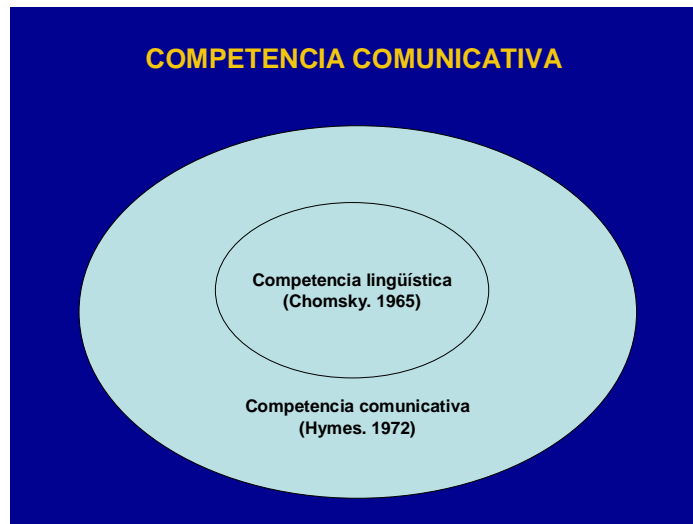
Y todo ello de acuerdo con sistemas reglados, desde los inicios educativos y también para el egresamiento competencia de carácter finalista, conocidos como niveles de progresión que se mueven en el ámbito del siguiente modelo:

APRENDIZAJE. NIVELES DE PROGRESIÓN

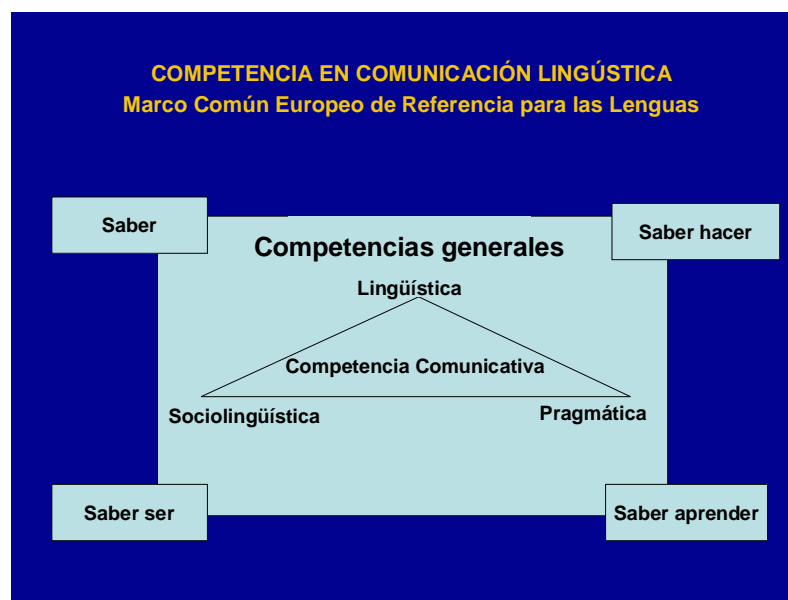


Antes de avanzar en la competencia comunicativa y en la legislación de ese modelo europeo educativo, conviene señalar, aunque sea esquemáticamente, los antecedentes relacionados con el concepto de competencia comunicativa:

- Lingüística: Chomsky (competencia lingüística)
Competencia, en lugar de conocimiento.
- Sociolingüística: Hymes (competencia comunicativa)
Hymes, introduce una visión pragmática del lenguaje, en la que los aspectos socio- culturales resultan determinantes en los actos comunicativos.



Veamos ahora, también en esquema, la resultante de la **COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA** en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.



Conviene apreciar que de la Competencia en Comunicación Lingüística sobrevienen aspectos diversos y distintos que conviene desarrollar como conocimientos competenciales comunicativos:

- *Competencia lingüística*
 - Léxica
 - Gramatical
 - Semántica
 - Fonológica

- Ortográfica
- Ortoépica (ortoepía: interpretación y reproducción lectora de las convenciones gráficas y ortográficas.
- *Competencia sociolingüística*
 - marcadores lingüísticos de relaciones sociales
 - normas de cortesía
 - expresiones de sabiduría popular
 - diferencias de registro, dialectos y acentos
- *Competencia pragmática*
 - discursiva
 - funcional
 - organizativa

Veamos ahora el estado de la cuestión de la Competencia Lingüística en España, así como aspectos legales que la sustentan y la metodología y evaluación pertinentes para un mejor desarrollo de dicha competencia.

En España, las Competencias Básicas en Educación (Real Decreto de Enseñanzas Mínimas para Educación Primaria y Secundaria) se determinan en:

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

El artículo 6 de la LOE define el currículo como “el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación”. Y en el artículo 29 de la LOE se dice que “al finalizar el segundo curso de la ESO todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos”.

Así mismo, para el tratamiento de nuevas metodologías, debemos establecer, a la luz de las necesidades educativas, las arterias por donde debe pasar el proceso de actualización metodológica, y también investigar, interpretando la realidad de la competencia lingüística en las aulas, los problemas devenidos de aspectos como los siguientes:

- Analizar los índices de lectura (PISA y PIRLS) en el sentido de que un fracaso lecto-escritor supone básicamente un fracaso escolar.

- Evaluar los puntos fuertes y débiles de las metodologías lecto-escritoras.
- Reflexionar sobre el proceso lector y el intertexto lector en la recepción lectora.
- Motivar a la lectura. En el cuestionamiento siguiente: ¿de qué literatura hablamos cuando hablamos de literatura?
- Analizar la competencia del alumnado y la renovación del profesorado en una didáctica integrada y global de la comunicación plurilingüística.

En relación con las nuevas metodologías, la CRUE, en 2006, percibe la reforma de las metodologías educativas como “un proceso que es imprescindible abordar para una actualización de la oferta formativa de las universidades españolas”.

Toda metodología competencial resultará del establecimiento de determinados modelos. Veamos los más apreciados desde una perspectiva de aprendizaje heurístico y significativo, basado en el constructivismo y la interactividad:

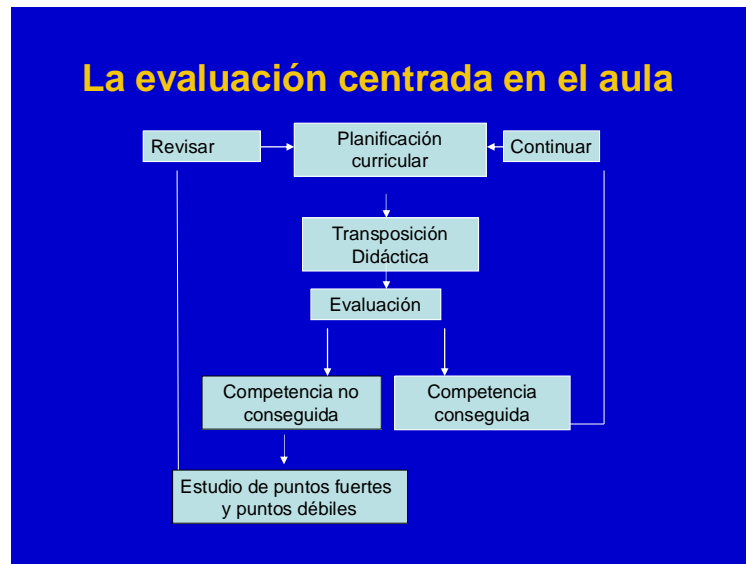
- Expositivo-inductivo (andamiaje del aprendizaje)
- Estudio de casos (reflexión y síntesis)
- Aprendizaje del Error
- Aprendizaje basado en problemas (ABP)
- Metodología de investigación en el aula, orientada a la innovación y la creatividad y basada en la investigación de proyectos de trabajo autónomo y cooperativo tutorizado.

Las estrategias competenciales en Didáctica de la Lengua deberían estar asentadas en los siguientes aspectos:

- Exposiciones por parte del profesorado, mediante la ayuda de las nuevas tecnologías.
- Trabajo autónomo del alumnado, mediante portafolio y guías de trabajo que orienten la búsqueda personal a través de bibliografía.
- Fomento del análisis crítico y la capacidad investigadora (el alumno como detective).

El modelo global propuesto por Europa propone un verdadero “cambio educativo” en esa Europa de la Educación con capacidad de movilidad y en un entorno plurilingüe diseñado para el egresamiento profesional donde convivan ciudadanos autónomos, cooperativos y competentes, entendiendo la competencia como la forma en que una persona utiliza todos sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias) para resolver adecuadamente una tarea en un contexto definido. Y todo ello evaluado en el proceso y en el aula.

La evaluación centrada en el aula



De enorme importancia resulta también la evaluación en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje y su conexión con el portafolio. Entendemos el portafolio como un cuaderno personal de una selección de datos y los resultados de las tareas realizadas por el estudiante para documentar e ilustrar sus progresos y sus logros. Los portafolios pueden incluir temas de interés, dudas, textos, informes, análisis, grabaciones...

Tipos de portafolio:

- El portafolio de trabajo (orientado hacia el proceso de aprendizaje) contiene planes de acción, diarios de aprendizaje, borradores, comentarios del profesor, reflexiones del alumnado, trabajos realizados, criterios de evaluación, diccionario de errores y correcciones...
- El portafolio de muestra (orientado hacia su presentación) documenta los resultados del aprendizaje con diferentes finalidades: calificaciones de estudios, solicitud de acceso a una institución educativa superior, capacidades lingüísticas para solicitar trabajo...

ELEMENTOS DEL PORTAFOLIO EUROPEO DE LENGUAS (PEL)

Pasaporte	Biografía	Dossier
<u>Perfil lingüístico</u>	Descripción de <u>conocimientos lingüísticos</u> y habilidades.	Muestra selectiva de <u>trabajos</u> .
Anotación de las <u>experiencias lingüísticas</u> y culturales	Reflexión sobre <u>el aprendizaje</u> .	Escritos, lecturas, audio, vídeo...
<u>Acreditaciones</u>		
<u>Certificados</u>	Formulación de <u>planes aprendizaje</u>	
<u>Diplomas</u>		

CRÉDITOS ECTS Y GUIA DOCENTE EN EL MARCO EUROPEO

La temporalización de los ECTS en las guías docentes de Grado

Para calcular al alumno el crédito ECTS (25 – 30 horas) se tendrán en cuenta, entre otros, los siguientes factores temporales:

- Sesiones presenciales teóricas y prácticas.
- Clases interactivas en grupos.
- Exposiciones y debates.
- Seminarios y tutorías.
- Trabajos dirigidos.
- Actividades no presenciales.
- Horas de dedicación a la asignatura por parte del alumnado (preparación de exámenes, reseñas, ejercicios, evaluaciones...).

ESQUEMA DE NUEVA GUÍA DOCENTE

1.- DATOS IDENTIFICATIVOS

- 1.1. De la asignatura
- 1.2. Del profesorado

2.- ASPECTOS CURRICULARES

- 2.1. Descriptores
- 2.2. Presentación de la asignatura
- 2.3. Requisitos de admisión
- 2.4. Competencias generales y específicas
- 2.5. Contenidos (teóricos y prácticos)
- 2.6. Metodología

- 2.6.1. Principios metodológicos
- 2.6.2. Técnicas de enseñanza
- 2.6.3. Temporalización por temas
- 2.6.4. Carga de trabajo del alumnado
- 2.7. Evaluación de las competencias
 - 2.7.1. Evaluación de los aprendizajes del alumnado
 - 2.7.1.1. Instrumentos de evaluación y calificación
 - 2.7.2. Evaluación de la práctica docente
 - 2.7.2.1. Procedimientos
 - 2.7.2.2. Qué. Cómo y cuándo evaluar
 - 2.7.2.3. Portafolio (autoevaluación)
- Anexo: Cuestionario para la evaluación de la asignatura
- 2.8 Bibliografía.

CONCLUSIONES

Hemos podido ver que las competencias contienen un carácter finalista de aprendizaje para la vida y el empleo (EGRESAMIENTO)

- Una educación formativa y autónoma por competencias exige cambios en la educación y, por tanto, en Didáctica de la Lengua
 - Metodologías activas, basadas en el aprendizaje del error, por tareas, ABP...
 - Aprendizaje heurístico, autónomo, interactivo y cooperativo
 - El Portafolio como documento de identidad de las lenguas y agenda curricular
 - Socialización y plurilingüismo
 - Nuevas guías de innovación docente y de evaluación de créditos ECTS.

EJEMPLO DE GUÍA DOCENTE

1.- DATOS IDENTIFICATIVOS

1.1. De la asignatura:

- Nombre: LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
- Especialidad: Educación Infantil
- Número de créditos: 4,5
- Tipo de asignatura: Troncal
- Curso: 2º
- Duración: semestral

1.2. Del profesorado:

- Departamento y Área: Didáctica de la Lengua y la Literatura
- Profesor: Pedro Guerrero Ruiz
- Despacho: 52
- Teléfono: 968367066
- Correo electrónico: pgruiz@um.es

2.- ASPECTOS CURRICULARES

2.1. DESCRIPTORES

- Conocer el currículo de lengua en la etapa de Educación Infantil así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes que promuevan las competencias correspondientes entre el alumnado.
- Favorecer las capacidades de la lengua oral y escrita.
- Conocer y dominar técnicas de expresión y comprensión de la lengua oral y la escritura.
- Comprender el paso de la oralidad a la escritura y conocer los diferentes registros y usos de la lengua.
- Conocer el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y su enseñanza, así como sus disfunciones.
- Reconocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal.
- Conocer y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y a la escritura.
- Conocer y analizar la literatura infantil en especial la de tradición oral, el cuento folclórico y la literatura infantil para la adquisición de la formación cultural y literaria.

- Reflexionar sobre los contextos multilingüismo entendiendo la inclusividad como soporte de una escuela multicultural.

2.2. PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA

La relevancia de la Didáctica de la Lengua y la Literatura en el currículo del Grado de Magisterio en Educación Infantil la distingue por la necesidad de que el alumnado al que tendrán que enseñar estos estudiantes en la escuela, cuando sean maestros, permite definir, en cierta medida, que el fracaso escolar en Educación Primaria podría deberse, en buena parte, a un fracaso del aprendizaje de la lengua en Educación Infantil. En este sentido ocasiones no faltan, como es el caso de la precipitación indebida de la enseñanza y el aprendizaje precoz e inmadurativo de las técnicas instrumentales de la lectura y la escritura o de sistemas impropios de un aprendizaje cognitivo y constructivista.

La Didáctica de la lengua y la Literatura observa, distingue y se hace ciencia en proceso continuo, y desde que aparece el área, por la necesidad de innovación y de estudio de la problemática de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. En este sentido se hace imprescindible la investigación y la innovación en conocimientos, estrategias y soportes didácticos que entiendan y reparen las dificultades de la eficacia en la expresión y comprensión de la lengua oral y la escrita, así como en la iniciación a la literatura.

La investigación e innovación en el área tiende a preguntarse:

- ¿Cuál es el estado del alumnado evaluado en Educación Infantil en relación con pruebas de lengua oral desde una perspectiva fonética, léxico-semántica o de relaciones y estructuras lingüísticas?
- ¿Por qué hay una buena parte del alumnado que fracasa en la lectoescritura?
- ¿Se conocen suficientemente en las aulas la importancia de los sistemas de comunicación verbal y no verbal para el conocimiento y, por tanto, el aprendizaje de la lengua?
- ¿Qué tipo de integración escolar corresponde a una sociedad multilingüe y multicultural?
- ¿Por qué hay un fracaso generalizado en la población adulta en relación con los hábitos de lectura? En este sentido ¿tiene algo que decir la formación del alumnado en los primeros niveles de enseñanza?

Sobre la problemática anterior podríamos convenir en la necesidad de lograr una educación de calidad en lengua y en la etapa de referencia, de acuerdo con los siguientes objetivos que,

necesariamente, deberán contemplarse ampliados como propuestas de contenidos programáticos:

- Conocer la problemática de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.
- Reflexionar y analizar dicha problemática a la luz de las investigaciones y de las innovaciones sobre la lengua y su enseñanza.
- Aplicar los modelos necesarios para el contraste y resolución de problemas o disfunciones de la lengua, mediante un diagnóstico preciso y una eficaz reeducación.
- Estimular una escuela inclusiva de relaciones multilingües.
- Analizar en el programa curricular de la asignatura el conocimiento de los recursos y estrategias más convenientes para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y el inicio del conocimiento placentero de la literatura a partir de la tradición oral y la literatura de autor y para la creación futura de hábitos lectores.

En este sentido la enseñanza de la lengua requiere de unos elementos didácticos que pongan al profesorado en las mejores condiciones de formación. Para ello nuestra preocupación no estriba tanto en conocer la epistemología del área (aunque también), sino que es básico que nuestro alumnado de Magisterio esté competencialmente facultado para la enseñanza, por lo que debemos mantener siempre en nuestra formación la dinámica didáctica de enseñar a enseñar.

Por lo antes expuesto nuestra concepción de formación del profesorado nos hace distinguir dos opciones: una lleva implícito el conocimiento de la materia, en nuestro caso, la lengua y la educación literaria; la otra es la que se adquiere en el marco de la praxis, del enfoque de la situaciones de comunicación que sirven para poner en práctica cuanto se aprende. Estos modelos, aunque parezcan distintos, son complementarios. Por ello, para ofertar una buena y eficaz formación docente es necesaria la conjunción de ambas opciones.

2.3. REQUISITOS

- Incompatibilidades: a la espera de directrices sobre el Plan Docente.
- Nivel B2 en Lengua Española y conocimientos lingüístico-literarios del egresamiento en la Educación Secundaria.
- Conocimientos de otras áreas a determinar con el nuevo Plan.

2.4. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y SU RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS GENERALES

COMPETENCIAS GENERALES (extraídas de la ficha técnica, RD Título de Grado de Maestro de Educación Infantil, según RD 55/2005, de 21 de enero)	Capacidades que desarrollan / competencias específicas
- CG6. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución.	- CE1. Conocer el currículo de lengua y lectoescritura de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes. - CE5. Comprender el paso de la oralidad a la escritura y conocer los diferentes registros y usos de la lengua. - CE6. Conocer el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y su enseñanza. - CP1. Identificar las disfunciones del lenguaje y conocer su reeducación.
- CG7. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües.	- CE7. Afrontar situaciones de aprendizaje de la lengua castellana en contextos multilingües.
- CG8. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión	- CE2. Favorecer las capacidades de habla y de escritura. - CE3. Conocer y dominar técnicas de expresión oral y escrita. - CE4. Conocer la tradición oral y el folklore. - CE8. Reconocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal. - CE9. Conocer y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y a la escritura. - CE10. Adquirir formación literaria y en especial conocer la literatura infantil.
- CG9. Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia	- CP2. Los sistemas de comunicación verbal y no verbal. - CP3. Las TIC y su implicación en la Didáctica de la Lengua y la Literatura. - CP4. Investigación e innovación en la educación literaria.

Asignación de códigos:

- CG1: competencia general, el número corresponde al orden de la ficha técnica del MEC.
- CE1: ficha técnica del MEC; CE corresponde a competencia específica; el 1 indica el número de la competencia.

- CEP1: CEP significa competencia específica propia, es decir, cada área ha definido unas competencias “propias” no incluidas en la ficha técnica del MEC.

2.5. CONTENIDOS

Tema 1. El área de Didáctica de la Lengua y la Literatura

1. Introducción. Objetivos competenciales de egresamiento (teóricos y prácticos)
2. ¿Fracaso lectoescritor: fracaso escolar?
3. Problemas de la enseñanza y el aprendizaje en el área de lengua
4. Fundamentación científica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura
 - 4.1. Lingüística
 - 4.2. Sociolingüística
 - 4.3. Psicolingüística
 - 4.4. Didáctica
5. Enseñar a enseñar en el área de lengua
6. El currículo de lengua
 - 6.1. Contenidos curriculares: conceptos, procedimientos y actitudes
 - 6.2. Lengua oral
 - 6.3. Aproximación al lenguaje escrito
 - 6.4. Reflexión sobre la propia lengua
 - 6.5. Sistemas de comunicación verbal y no verbal
 - 6.6. La educación literaria
 - 6.7. Criterios de evaluación en el área de lengua
7. Actividades
8. Bibliografía

Tema 2. La comunicación oral y escrita

1. Introducción. Objetivos competenciales de egresamiento (teóricos y prácticos)
2. Comunicación y lenguaje
3. Adquisición y evolución del lenguaje
4. La lengua oral: hablar y escuchar
5. Diversidad lingüística
6. Disfunciones de la lengua oral
 - 6.1. Prácticas de diagnóstico y rehabilitación didáctica de las dislalias
7. El taller de lengua oral
8. Registros y usos de la lengua: de la oralidad a la escritura
9. Los procesos de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura y la escritura

10. ¿Cuándo el alumnado puede empezar a leer y a escribir sistemáticamente?
 - 10.1 Pruebas audio-viso-grafo-psico-motrices
 - 10.2. Métodos y sistemas lectoescritores
 - 10.3. Velocidad y comprensión lectora
11. Trastornos de la lectura y la escritura
 - 11.1. Prácticas de diagnóstico y rehabilitación didáctica de las dislexias
12. Tipologías textuales
13. El taller de la escritura
14. Actividades
15. Bibliografía

Tema 3. Reflexiones sobre la lengua. Los sistemas de comunicación verbal y no verbal

1. Introducción. Objetivos competenciales de egresamiento (teóricos y prácticos)
2. Análisis sobre las estructuras básicas de la lengua y sus problemas de enseñanza y aprendizaje
 - 2.1. Vocabulario activo y pasivo
 - 2.2. La ortografía y el dictado tradicional
 - 2.3. Aprendizaje significativo de la lengua como objeto de conocimiento
3. La diversidad lingüística.
 - 3.1. El aprendizaje de lenguas en contextos multilingües
 - 3.2. Multiculturalidad, interculturalidad y escuela inclusiva
4. El taller del texto
5. Sistemas de comunicación verbal y no verbal
 - 5.1. Tipos y formas de mensajes.
 - 5.2. Sistemas y elementos de comunicación no verbal
 - 5.3. Prensa y radio
 - 5.4. Televisión y primera infancia
 - 5.5. El discurso publi-propagandístico
6. Didáctica del cómic y del cine
7. Talleres sobre sistemas de comunicación verbal y no verbal
9. Las TIC y el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura
10. Actividades
11. Bibliografía

Tema 4. Educación literaria

1. Introducción. Objetivos competenciales de egresamiento (teóricos y prácticos)
2. La literatura en el aula de Educación Infantil. La literatura infantil

- 2.1. Literatura popular y literatura de tradición oral.
 - Características
 - 2.2. Poesía popular
 - 2.2.1. Sistemas de recopilación de la poesía popular
 - 2.2.1.1. Ficha técnica
 - 2.2.1.1.1. El recopilador
 - 2.2.1.1.2. El informante
 - 2.2.1.1.3. Otros datos
 - 2.2.1.1.4. Transcripción poética
 - 2.3. El cuento folklórico
 - 2.3.1 Sistemas de recopilación de cuentos
 - 2.3.1.1. Ficha técnica
 - 2.3.1.1.1. El recopilador
 - 2.3.1.1.2. El informante
 - 2.3.1.1.3. Otros datos
 - 2.3.1.1.4. Transcripción narrativa
 - 2.4. Literatura de autor
 - 2.5. Los clásicos y la Literatura Infantil
3. Sistemas metodológicos sobre animación lectora
 - 3.1. Biblioteca de aula y biblioteca de centro
 - 3.2. El taller del cuento
 - 3.3. El taller de la poesía
4. Dramatización, títeres y marionetas
 - 4.1. El taller del teatro
5. Literatura y Bellas Artes
6. Motivación lectora y Plan Lector
7. La creatividad en Educación Infantil
 - 7.1. El taller de creación literaria
8. Actividades
9. Bibliografía

Tema 5. La unidad didáctica y el proyecto de investigación en el área de lengua

- 1. Introducción. Objetivos competenciales de egresamiento (teóricos y prácticos)
- 2. Niveles de concreción curricular
- 3. La unidad didáctica y el área de lengua
 - 3.1. Ejes generales y ejes concretos
 - 3.2. Secuenciación de objetivos y contenidos
 - 3.3. Actividades, recursos y organización espacio-temporal
 - 3.4. Objetivos didácticos
 - 3.5. Criterios y tipos de evaluación
- 4. Ejemplificaciones prácticas de unidades didácticas
- 5. El taller y el proyecto de investigación en lengua y literatura

6. El investigador como detective. La investigación / acción en el aula de lengua de Educación Infantil

7. Actividades

8. Bibliografía

2.6. METODOLOGÍA

2.6.1. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

Se utilizará una metodología que concierte la teoría con la práctica, atendiendo a los contenidos expresados en la asignatura, pero también a las curiosidades e intereses del alumnado. El aprovechamiento metodológico tendrá su origen en un aprendizaje significativo (que parta del bagaje cultural del alumnado) y, por tanto, será constructivista (modificará conocimientos anteriores por otros superiores) y heurístico (donde el alumnado será sujeto agente de la enseñanza que se imparta y artífice principal de su conocimiento y del descubrimiento educativo y cultural). Por ello se interesará en el aula una enseñanza activa e interactiva y grupal, con la finalidad de obtener resultados positivos, motivadores y cooperativos.

En los seminarios y sesiones tuteladas se procurará un debate abierto y crítico. Y en las clases teóricas se reforzará un clima de diálogo sobre las cuestiones que se planteen, buscando siempre la participación del alumnado en la búsqueda de nuevos conocimientos y en las actividades problemáticas y proyectos de investigación que se planifiquen.

2.6.2. TÉCNICAS DE ENSEÑANZA

Procedimientos para la enseñanza y el aprendizaje

- Clases teóricas: realizadas y dirigidas por el profesorado al gran grupo
- Clases prácticas: dirigidas o supervisadas por el profesorado y realizadas por el alumnado (en aula, con independencia del tamaño del grupo, grande, mediano o pequeño).
- Seminarios: supervisado por el profesorado y realizado por el alumnado, en pequeños grupos (programados con anterioridad)
- Tutorías: programadas y de orientación, revisión y apoyo del profesorado al alumnado (individuales o en pequeños grupos)
- Exposiciones y debates: sobre temas concretos y trabajos realizados y sobre problemas y opiniones de los temas de la asignatura, preparados y

supervisados por el profesorado para toda clase de grupos.

- Talleres e investigaciones: realizados por el alumnado, y programados y supervisados por el profesorado.
- Aprendizaje de las TIC (sala de ordenadores): programado y supervisado por el profesorado, y realizado por el alumnado en pequeños grupos (las TIC e investigaciones con recursos informáticos).

2.6.3. TEMPORALIZACIÓN DE LAS HORAS PRESENCIALES POR TEMAS

TEMA	Clases teóricas	Clases prácticas (aula y TIC)	Seminarios	Tutorías	Trabajos (exposición y debates)
Presentación	1	-	-	-	-
Tema 1	3	-	-	-	-
Tema 2	4	2	1	-	1
Tema 3	3	2	1	1	1
Tema 4	4	3	1	-	1
Tema 5	3	3	1	1	1
Totales	18	10	4	2	4

2.6.4. CARGA DE TRABAJO DEL ALUMNADO

(Nº Créditos: 4.5)

Nº total de alumnos/as: 125

Nº de grupos de seminarios: 7 (de 17 alumnos/as)

Nº de grupos de trabajo: 15 (de 8-9 alumnos/as)

Nº de tutorías 42 (de 3 alumnos/as)

Actividad	Horas presenciales	Factor	Trabajo personal (alumnado)	Carga de trabajo (alumnado)	Horas presenciales (profesorado)
Presentación asignatura	1	-	-	1	1
Clases teóricas	17	2	34	51	17
Clases prácticas (aula y TIC)	10	1.5	15	25	10
Tutorías	2	0.5	1	3	84
Seminarios	4	1.5	6	10	28
Preparación de trabajos	-	-	15	15	-
Exposición (trabajos y debates)	4	1	4	8	60
Preparación exámenes	1	-	14	15	1
Realización exámenes	1	-	-	1	1
Total	40		89	129	202
Relación trabajo/ECTS				129/25= 5.2 ECTS	

2.7. EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

2.7.1. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DEL ALUMNADO

La evaluación de los aprendizajes del alumnado determina el desarrollo de competencias. Se tendrán en cuenta los conocimientos científicos y didácticos adquiridos de acuerdo con el programa. En la calificación se interesarán las pruebas y trabajos realizados y la participación en las actividades que se propongan. Por ello se incorporan distintos instrumentos de evaluación dependiendo de los objetivos competenciales previstos. Los instrumentos que se utilizarán, los criterios de calidad aplicados a cada uno de ellos y la ponderación de los mismos, son los siguientes.

2.7.1.1. Instrumentos de evaluación y calificación (ponderada):

- 1.- Asistencia * : lista de control..... 5%
- 2.- Participación en el aula (capacidad crítica)..... 5%
- 3.- Exposiciones y debates en el aula, individual y grupal (claridad, coherencia y rigor científico). 10%
- 4.- Presentación de trabajos de investigación y talleres, grupal (calidad de la presentación del trabajo cooperativo

- y del aprendizaje autónomo).....**40%**
5.- Examen teórico de la totalidad y/o una parte de los contenidos del programa, individual (nivel competencial, conocimientos y capacidades, corrección estructural y precisión)..... **40%**
* Obligatoria la asistencia al 80% de las clases prácticas

Procedimiento de evaluación:

- Observación sistemática
- Revisión y registro de los trabajos
- Entrevista personal
- Pruebas específicas
- Autoevaluación

2.7.2. EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

2.7.2.1. Procedimientos:

- Cuestionario para la evaluación de la asignatura por los estudiantes
- Diario de notas del profesor (autoevaluación).
- Portafolio docente (autoevaluación).
- Unidad para la calidad de la Universidad.

2.7.2.2. Qué. Cómo y cuándo evaluar:

QUÉ evaluar

- Adecuación objetivos / contenidos
- Secuenciación, recursos y materiales didácticos
- Relaciones establecidas con el alumnado
- Relaciones entre el alumnado
- Organización de la clase
- Organización de las actividades
- Proceso formativo de la enseñanza y el aprendizaje
- Funcionamiento de la evaluación (puntos conseguidos y puntos débiles)

CÓMO evaluar

- Diario del profesor y portafolio

CUÁNDO evaluar

- Continua: desde el comienzo hasta el final de cada tema

2.7.2.3 Portafolio (autoevaluación)

- Adecuación de los contenidos a los objetivos específicos propuestos
- Adecuación de los recursos y materiales utilizados
- Adecuación de las actividades realizadas
- Relaciones establecidas con los alumnos
- Relaciones entre los alumnos
- Organización de la clase
- Organización de las actividades
- Funcionamiento de la evaluación

2.8. BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

GUERRERO, P. [2008]: *Metodología de Investigación en Educación Literaria*. Murcia: Ediciones DM.

MENDOZA, A. [2003]: *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall.

2.9. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D. y MANESIAN, M. [1987]: *Didáctica de la lengua materna. Un enfoque desde la lingüística*. Madrid: Akal.

BARTHES, R. [1971]: *Elementos de semiología*. Madrid: Alberto Corazón.

BETTELHEIM, [1978]: *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona. Crítica.

BRONCKART, J.P. [1977]: *Teorías del lenguaje*. Barcelona: Herder.

CHOMSKY, N. y PIAGET. J. [1983]: *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje*. Barcelona: Grijalbo.

- DE PABLO, P. y VÉLEZ, R. [1993] *Unidades didácticas, proyectos y talleres*. Madrid: Ahambra-Longman.
- DÍEZ, A., GUERRERO, P. y LUENGO, R. [2005]: “El Espacio Europeo de Educación Superior y el Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en el sistema Universitario Español”. En *Cultura, Interculturalidad y Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Universidad de Extremadura y SEDLL, pp. 83-90.
- FOUCAMBERT, J. [1989]: *Cómo ser lector*. Barcelona: Laia.
- GUERRERO, P. y LÓPEZ, A. [1992]: *El taller de lengua y literatura*. Bruño: Madrid.
- GUERRERO, P. y MARCO, A. [1994]: “La falta de ortografía y el dictado tradicional”. En *Actas del Simposio Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Málaga: Universidad de Málaga.
- GUERRERO, P [2001]: *Lengua y Literatura y su Didáctica*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia y DM.
- GUERRERO, P. [2004]: “El Español como Lengua Extranjera (Hacia una Pedagogía de la Interculturalidad)”. En *Tribuna de Opinión, Unidad en la Diversidad* (Portal Informativo sobre la Lengua Castellana). Comunica Press 1999-2004. www.unidadenladiversidad.com.
- GUERRERO, P. [2006]: “Trastornos de la lengua oral y escrita. Reeducación”. En *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado. Vol. I: La educación lingüística* (Coord. M^a ESTRELLA GARCÍA). Murcia: Consejería de Educación de la C. A. de la Región Murcia. Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, pp. 107-128.
- LEBRERO, M. P. y M. T. [1999]: *Cómo y cuándo enseñar a leer y a escribir*. Madrid: Editorial Síntesis.
- MENDOZA, A. [1998]: *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- MOLINA, S. [1983]: *La dislexia. Revisión crítica*. Madrid: CEPE.

- SÁNCHEZ CORRAL L. [1995]: *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
- VARIOS AUTORES [1996]: *Cuentos murcianos de tradición oral*. Murcia: Universidad de Murcia.
- VYGOTSKY, L.S. [1983]: *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- WIDDOWSON, H.G. [1998]: "La comunicación literaria". En J.A. MAYORAL (ed.), *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco/Libros.
- WIDDOWSON [1998]: "Aspectos de la enseñanza de la lengua". En CANTERO, F., MENDOZA, A. y ROMEA, C. (ed.): *Didáctica de la lengua y la cultura en una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

ANTONIO DE PRO BUENO

UNIVERSIDAD DE MURCIA

1. ¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS?

Si hay un elemento novedoso en el nuevo currículum de Educación Primaria [EP], es la inclusión del término competencia. En otros trabajos que hemos publicado recientemente [Pro, 2007; Pro y Miralles, 2009] empezábamos clarificando el término competencia; dada la proliferación de definiciones que se han realizado al respecto, nos parecía una cuestión preliminar para que el lector supiera de lo que estamos hablando o dónde nos situábamos. Así, hemos podido contrastar las aportadas por Eraut [1996], Weinert [1999], Barnett [2001], Sarramona [2004], Marchesi [2005], Cañas et al. [2007], Zabala y Arnau [2007]... y hemos llegado a varias ideas:

- lo importante no son los conocimientos sino la utilidad o funcionalidad de los mismos para resolver situaciones problemáticas en diferentes contextos [no sólo en el académico];

- es necesario integrar conceptos, destrezas, habilidades, valores, actitudes... a la hora de enseñar y aprender; por otro

lado, hay una gran diversidad de destrezas, habilidades... y no se pueden trabajar siempre los mismos.

- debemos priorizar las finalidades que contribuyan a sobrevivir, desarrollar las capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones debidamente informados y continuar aprendiendo... [WCEFA, 1990]

- en la educación obligatoria –y la Educación Primaria forma parte de ella- es preciso hacer frente a diferentes ámbitos del conocimiento: saber, saber hacer, saber ser y estar, y saber cuándo y por qué hay que utilizarlo.

También hemos indagado en el “origen europeo” que se le ha asignado al término. En este sentido, hemos apreciado la evolución de las mismas en algunos documentos de la UE [OCDE, 2002; Eurydice, 2003...] hasta que el Consejo de Europa y el Parlamento Europeo [2006] establecieron ocho competencias básicas para sus ciudadanos: comunicación en la lengua materna; comunicación en lengua extranjera; competencia matemáticas y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias interpersonales y cívicas; espíritu emprendedor; y expresión cultural.

Y hemos diferenciado estas competencias básicas para cualquier ciudadano y las competencias profesionales; por ejemplo, las propuestas por Parrenoud [2004] para los maestros. Recordemos que, en nuestro contexto educativo, llegaron con la Formación Profesional y más recientemente con las titulaciones universitarias [por citar las más cercanas, las del título de Grado de Maestro –de Educación Infantil y Educación Primaria- y el Máster para la Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria]. Pero no debemos confundir ambas competencias porque se orientan a finalidades distintas.

No repetiremos las reflexiones que realizamos en dichas aportaciones pero las tendremos presentes a la hora de aportar ideas sobre el objeto central de este trabajo: la competencia en el conocimiento e interacción en el mundo físico en el currículum en la Educación Primaria.

2. ¿QUÉ ES LA COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO?

Hemos de recordar que las competencias básicas establecidas por el Consejo de Europa y el Parlamento Europeo no coinciden con las que recoge el currículum de la LOE [MEC, 2006]. Como ya hemos dicho y se puede ver en la Figura 1, ha habido desdoblamientos, agrupaciones, modificaciones en las denominaciones...; de hecho, el caso que nos ocupa es uno de ellos.

Por ello, si queremos tener un “referente europeo” de esta competencia es preciso ir a PISA, sin olvidar que la finalidad de este proyecto no es delimitar las competencias básicas ni clarificar el término. Es cierto que, detrás de cualquier prueba de evaluación, haya unas prioridades educativas, una forma de concebir el conocimiento, un estilo de enseñar y aprender, unas creencias... pero literalmente no es lo que buscamos. Por si fuera poco todo lo anterior, aparece con la denominación “cultura científica”, obviamente diferente a la nuestra.

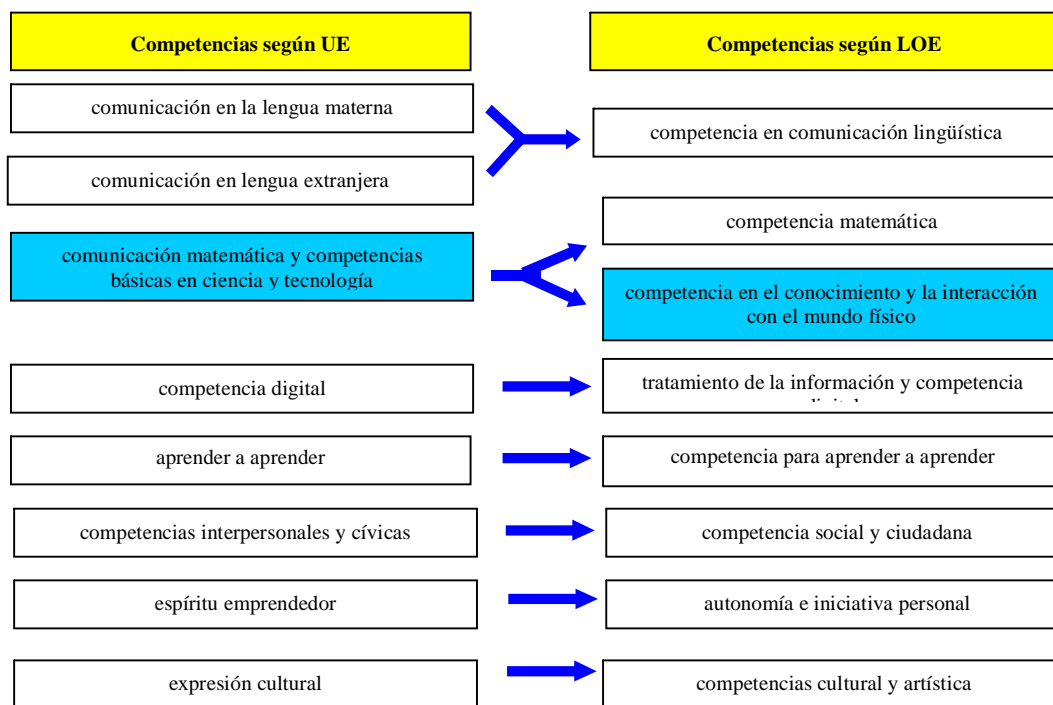


Figura 1

Aunque la definición de esta competencia en PISA no ha sido siempre la misma, en una de las últimas versiones [OECD-PISA, 2005], dice (la fragmentación de ideas y la negrita es nuestra):

*“el **conocimiento científico y el uso de este conocimiento** para identificar preguntas, adquirir nuevos conocimientos, explicar fenómenos científicos y extraer conclusiones basadas en pruebas; ...*

*... la comprensión de las **características propias de la ciencia** como una forma de conocimiento e investigación humanos;...*

*...el reconocimiento de cómo la ciencia y la tecnología **configuran el entorno material, intelectual y cultural**;*

*... y la **disposición a implicarse** en cuestiones relacionadas con la ciencia y con las ideas de las ciencias como un **ciudadano reflexivo**”.*

Como puede verse, las competencias están asociadas al uso del conocimiento –en nuestro caso, científico- para identificar, explicar, extraer conclusiones... Pero también va asociada a la comprensión

de la forma de trabajar en las ciencias como actividad humana, con todo lo que conlleva. Por otro lado, no se pueden ignorar las repercusiones sociales; no sólo cómo sus hallazgos han cambiado la calidad de vida sino también cómo han incidido en el desarrollo, en el aumento de desigualdades, en el consumo, en la inculcación de valores... Por último, alude a la implicación en los problemas cotidianos como ciudadano reflexivo, crítico y comprometido.

Desde luego, si todas estas consideraciones deben contemplarse a la hora de enseñar ciencias (seleccionar contenidos con estas prioridades, enfocar las actividades con estos planteamientos, evaluar y valorar este tipo de aprendizajes...), hay que cambiar algunas –o muchas- cosas de las que tenemos y hacemos. En cualquier caso, compartimos todas estas ideas.

No obstante, la LOE [MEC, 2006] –además de llamarla de otra forma- busca su propia definición sobre la competencia conocimiento e interacción con el medio físico, a la que -no sabemos si acertadamente- hemos hecho equivalente (la fragmentación de ideas y la negrita es nuestra):

*“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.*

*En definitiva, incorpora **habilidades para desenvolverse adecuadamente**, con autonomía e iniciativa personal, **en ámbitos de la vida y del conocimiento** [salud, actividad productiva, consumo, ciencia, procesos tecnológicos, etc.] y **para interpretar el mundo...***

*... lo que exige la **aplicación de los conceptos y principios básicos** que permiten el **análisis de los fenómenos** desde los diferentes **campos del conocimiento involucrados**”*

Desde nuestra perspectiva, creemos innecesario “inventar lo que ya ha sido inventado” y la definición de competencia cultura

científica ya lo estaba. No siempre la originalidad es un “valor añadido”. Pero, además, la aportación del legislador, en este caso, no sólo no mejora lo existente sino que lo complica y –nos atreveríamos a decir- confunde.

En efecto, inicialmente deja de lado los conocimientos, actitudes, valores... al centrarlo exclusivamente en la habilidad para interactuar con el mundo físico; más adelante parece traducir estas habilidades en desenvolverse en ámbitos de la vida y del conocimiento, y para interpretar el mundo [que evidentemente no es lo mismo que lo anterior]. Por otro lado, incluye en la definición otra competencia: la autonomía e iniciativa personal (¿es una prolongación de aquella?). Por último, alude a la aplicación de conceptos y principios básicos de los campos del conocimiento involucrados; nuevamente el conocimiento declarativo y las disciplinas como los ejes vertebrados del currículum... No queremos entrar en lo que no dice: prioridades educativas, integración de contenidos, ciudadano reflexivo que toma decisiones...

Hemos defendido hace tiempo que el BOE –o sus equivalentes en las Comunidades Autónomas- no debe convertirse en un documento pedagógico; ya dijimos en su momento que, por ley, no se puede hacer a todo el profesorado constructivista o conductista. Casi todas las administraciones educativas tienen webs o portales donde podrían “colgar” orientaciones, documentos, artículos, propuestas, debates... sobre cualquier temática que sea preciso clarificar. Desde luego, si se va a usar un soporte legislativo, debería revisarse “con lupa” antes de publicarse. No obstante, en la LOE y sus desarrollos por las Comunidades, nuestras autoridades no opinan lo mismo.

En cualquier caso, el Anexo 1 del Real Decreto [MEC, 2006] trata de clarificar cada una de las competencias; en particular, nos referiremos a lo que dice sobre la que estamos analizando. En la Figura 2 se concretan los objetivos de aprendizaje en los que se traduce la competencia.

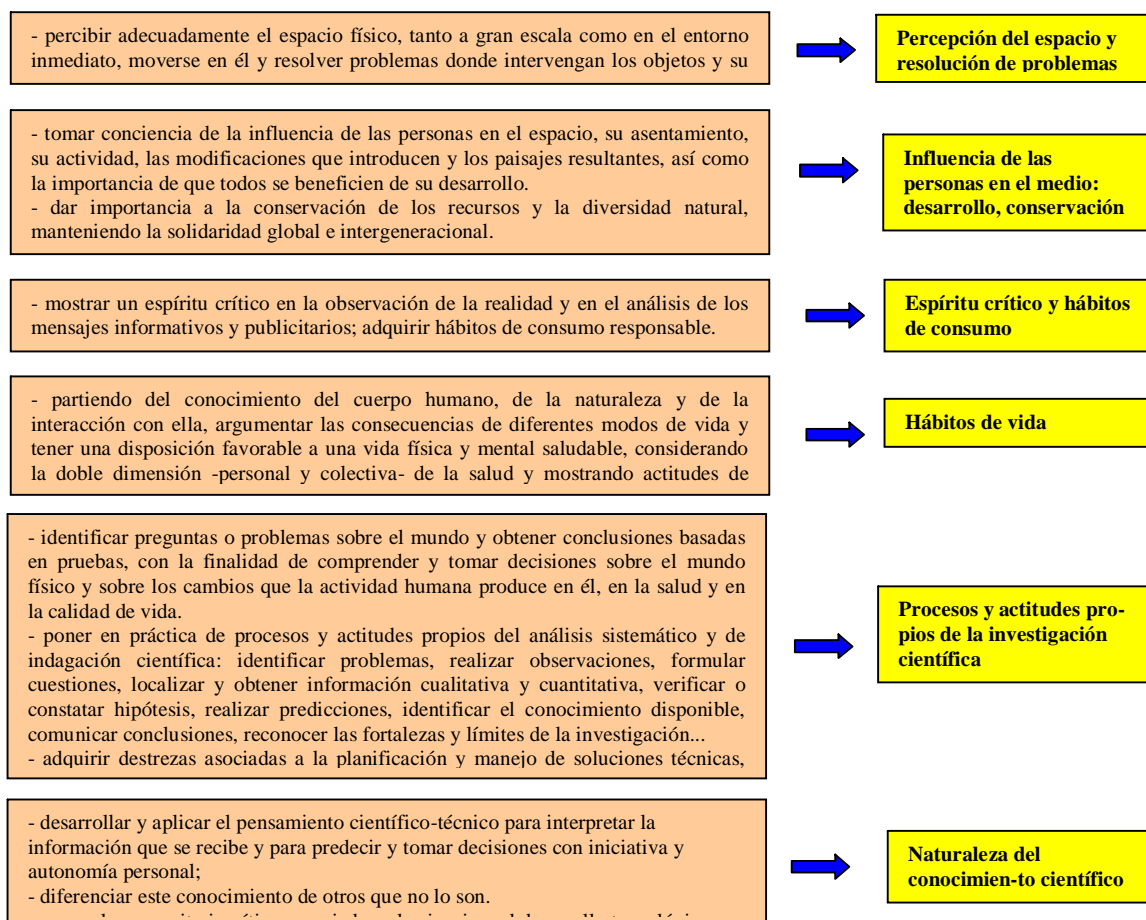


Figura 2

Los de la competencia cultural científica de PISA lo han recogido Cañas et al. [2007], tal como se recoge esquemáticamente en la Figura 3. Lógicamente han desarrollado cada uno de los epígrafes. Así, en relación con la identificación de cuestiones, la desglosan en: reconocimiento de cuestiones investigables desde las ciencias; utilización de estrategias de búsqueda de información científica, comprensión y selección; y reconocimiento de rasgos de la investigación científica (relevancia, variables, diseño de experiencias, realización). De forma similar se desglosan la explicación científica de fenómenos, la interpretación y uso de pruebas...

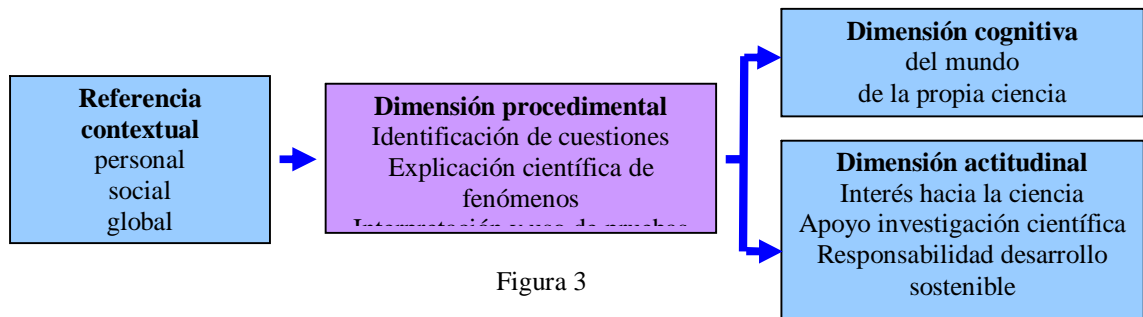


Figura 3

No entramos en la idoneidad o no de los objetivos de aprendizaje. Lo que sí queremos reseñar es que, si comparamos los del currículum LOE con los que aparecen en PISA, hay ausencias, inconcreciones, ampliaciones, etc.; en definitiva, hay diferencias importantes entre la competencia europea y la que articula el nuevo currículum oficial. Este hecho también lo han puesto de manifiesto las autoras mencionadas con un estudio más detallado [Cañas et al., 2007]. No parece que se trate de lo mismo [probablemente tampoco fuera “lo esperado” por tratarse de elementos diferentes, la clarificación del significado de una competencia y la competencia de referencia de una prueba de evaluación]. Insistimos: esto no supone ninguna crítica ni objeción sino sólo una constatación.

Pero, con independencia de las discrepancias, cabe preguntarse: ¿encajan los objetivos de aprendizaje descritos en la LOE con el conocimiento pedagógico y profesional que teníamos?

Hay que decir a los que no se hayan dado cuenta que en el currículum estatal de EP—y nos tememos que en el de algunas Comunidades Autónomas- el Anexo 1 —el que trata de explicar el significado de las competencias- es una copia casi literal del que se ha incorporado al Real Decreto que desarrolla el currículum oficial de la Educación Secundaria Obligatoria [ESO]. De esta forma, nos encontramos dos documentos iguales para dos etapas distintas y para dos colectivos de profesores con culturas diferentes. Al respecto queremos señalar:

- si el legislador presenta el mismo documento en EP y en la ESO, este “recorta y pega” no sólo puede confundir sino que lleva consigo errores más profundos; entre otros, a ignorar los

grados de complejidad de cada competencia, los criterios de secuenciación... que ya habíamos adelantado con los procedimientos [Pro, 1997, 1998].

- los maestros y los profesores de secundaria presentan “culturas diferentes”. Ni precisan el mismo documento ni las mismas orientaciones porque el desarrollo profesional de ambos colectivos –y, en consecuencia, los cambios que se les exigen- son muy distintos.

- los maestros merecen conocer no sólo qué se debe hacer a lo largo de toda la educación obligatoria sino qué deben hacer en su etapa educativa: hasta dónde pueden trabajar, qué competencias deben priorizar, cómo secuenciar su adquisición... Las diferencias entre los niños y los adolescentes hubieran exigido una orientación distinta. Y un mínimo de rigor y seriedad también.

- con los estudiantes actuales se proponen objetivos complejos –algunos, incluso, discutibles si tenemos en cuenta los resultados y las aportaciones de la investigación- para estos niveles educativos. Sin embargo, no se da ninguna orientación para aclarar el alcance y menos aún para saber cómo hacerlo.

En definitiva, la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico presenta notables diferencias con la de cultura científica de PISA, único referente europeo con el que podemos contrastarla. Por otro lado, al plantear los objetivos de aprendizaje a lo largo de toda la educación obligatoria, puede dejar desorientado a los maestros de EP ya que no se les orienta sobre cuáles debe priorizar en esta etapa, hasta dónde debe llegar, cómo puede secuenciar la adquisición...

3. ¿EN QUÉ CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN SE CONCRETA ESTA COMPETENCIA?

Personalmente siempre me ha parecido que los contenidos y los criterios de evaluación son unos buenos indicadores de los cambios que se pretenden en cualquier currículum oficial; en este caso, se recogen en el Anexo 2 del Real Decreto. Según los autores del documento [MEC, 2006], la selección del contenido responde a consideraciones de diversa índole:

- se han priorizado aquellos que contribuyen a la consecución de los objetivos generales y el desarrollo de las competencias básicas, cobrando especial importancia la autonomía personal, la participación social, la capacidad de interpretar e intervenir en la realidad, el desarrollo de las capacidades de indagación, de exploración y de búsqueda de soluciones a problemas cotidianos, o la adquisición de actitudes y valores para el desarrollo personal.

- se pretende proporcionar información sobre el mundo al alumnado, facilitarles instrumentos para comprender e interpretar dicha información, y favorecer que encuentren respuestas válidas –desde una perspectiva científica- a cuestiones que se le formulen, superando posibles concepciones previas, con gran peso experiencial, y familiarizándose con la forma de construir el conocimiento científico.

- aunque el área tiene un gran peso conceptual, los conceptos, procedimientos y actitudes aparecen asociados. Los procedimientos más relevantes son la observación, la búsqueda, recogida y organización de la información, la elaboración y comunicación de dicha información y a la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. Las actitudes más relevantes se vertebran en torno a la identidad personal, la socialización y la convivencia, la salud y el medio ambiente.

Los contenidos se han agrupado en bloques (en el Anexo 1 tenemos los del Bloque 3 “La salud y el desarrollo personal” del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en la EP). Según el currículum, este bloque *“integra conocimientos, habilidades y destrezas que, desde el conocimiento del propio cuerpo, prevenir conductas de riesgo y tomar iniciativas para desarrollar y fortalecer comportamientos responsables y estilos de vida saludables”*. Y podemos apreciar que, en efecto, así parece haberse recogido por el legislador.

Se plantean siete Bloques de contenidos que, en principio, no resultan especialmente novedosos. Es más, la forma de denominarlos y presentarlos no suponen un avance importante en relación con la pretendida interdisciplinaridad o integración de conocimientos que tienen asociadas las competencias. Parecen menos disciplinares los contenidos concretos de cada bloque que el nombre asignado a cada uno de ellos.

En otro trabajo [Pro y Miralles, 2009] comparamos los contenidos de esta temática con los que recogía el currículum en vigor antes de aparecer la LOE para tratar, con ello, de identificar qué ha aportado la inclusión de las competencias. Lo hemos hecho en este caso en el Anexo 2, con los bloques “La salud y el desarrollo personal” de la LOE y “El ser humano y la salud” de la LOGSE; las diferencias entre ambas, como puede verse, están resaltadas. Podemos repetir algunas consideraciones que ya realizamos en aquel trabajo:

- la LOE establece los contenidos a enseñar por ciclos [no son contenidos de etapa]; de esta manera, aunque se pierda flexibilidad organizativa, se debería ganar en una mayor concreción y en una secuenciación más adecuada; es decir, en una mejor orientación al profesorado.

- en la formulación de la LOE no se diferencian conceptos, procedimientos y actitudes. Más que la diferenciación nos preocupa que, con o sin ella, sólo se incida, de forma intencionada y priorizada, en los conceptuales que, desde luego, aparentemente son más numerosos y están claramente especificados.

- las mayores diferencias se dan en los procedimientos aunque, en este bloque particular, se han excluido también conceptos y actitudes relativas a la vida y comportamiento sexual. Hay conocimientos complejos desde el punto de vista de la investigación pero casi todos parecen justificados para la formación básica de un ciudadano [con y sin competencias este aspecto siempre debe cuidarse].

- da la impresión de que hay un sensible aumento de los contenidos o de que se han desarrollado algo más que en la LOGSE. Dado el número de horas asignado y la amplitud del programa, nos tememos la proliferación, una vez más, de “programas virtuales” que no se corresponden con lo que se puede enseñar y, mucho menos, con los aprendizajes reales del alumnado.

En cualquier caso, en un bloque tan proclive al desarrollo de competencias, no parecen existir diferencias significativas respecto a un currículum que no las mencionaba. Esto puede interpretarse de dos formas: o bien el tema de las competencias no supone la “revolución anunciada”; o bien el currículum LOE no ha sabido

trasladar a los contenidos las “singularidades” que llevan consigo este nuevo enfoque. Como ya dijimos [Pro y Miralles, 2009], esta percepción no es exclusiva de este bloque sino que también se da en otros.

En relación con los criterios de evaluación, ya dijimos que, aunque no llega a suplir alguna orientación metodológica sobre cómo trabajar en el aula, aclaran a veces el sentido o el enfoque que el legislador le da a los contenidos [no es mucho pero es más que nada...].

En el Anexo 2 hemos recogido los correspondientes a los bloques 1 de la LOGSE y 3 de la LOE, ya mencionados en los contenidos. Teniendo estos como referencia, podemos decir:

- la LOE establece los criterios de evaluación por ciclos [no por etapa]; como hemos dicho con los contenidos, de esta manera se intenta probablemente concretarlos y secuenciarlos mejor.

- se ha aumentado de forma significativa el contenido de los criterios [en muchos casos, se han especificado con más detalles y, en otros, han aparecido otros]; aparentemente los nuevos resultan bastante más complejos.

- en este bloque [y no sólo en éste...] se observa un salto “espectacular” entre el segundo y el tercer ciclo, que no sabemos cómo va a ser “digerido” por el alumnado... y por el profesorado; en algunos criterios no se han tenido presentes las aportaciones sobre las capacidades cognitivas del alumnado de estos niveles educativos.

- si la mayor parte del alumnado ha superado todos estos criterios antes de comenzar la ESO, el cambio va a ser “radical” en relación con la situación actual; en cualquier caso, nos tememos que el legislador ha obrado con un “exceso de optimismo”.

En cualquier caso, sigue manteniéndose una cierta disciplinaridad en los criterios [menor que en la LOGSE], lo que contradice la idea de competencia como conocimientos, destrezas, habilidades... relacionados y activados conjuntamente. Pero, sobre todo, no hemos apreciado una aproximación clara a los planteamientos PISA que se utilizarán

como referentes de las evaluaciones del aprendizaje del alumnado en la educación obligatoria.

En definitiva, los cambios introducidos en los contenidos y criterios de evaluación de la materia Conocimiento de Medio Natural, Social y Cultural –la más adecuada a priori para el desarrollo de la competencia sobre el conocimiento e interacción con el medio físico– no parecen profundos ni innovadores. Se han clarificado los que había –sin competencias– y parece que se ha elevado el nivel de exigencias [sobre todo, en el tercer ciclo]. Aparentemente estas modificaciones no parecen tener mucha relación con el nuevo elemento curricular, aunque admitimos que podemos equivocarnos.

4. BIBLIOGRAFÍA

BARNETT, R, [2001]: *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

CAÑAS, A.; MARTÍN-DÍAZ, M.J.; NIEDA, J. [2007]: *Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico*. Madrid: Alianza

ERAUT, M. [1994]: *Developing professional knowledge and competence*. Londres: The Falmer Press.

EURYDICE [2003]: *Las competencias clave. Un concepto en expansión en la educación general obligatoria*. Madrid: MEC.

[disponible en <http://www.eurydice.org>]

MARCHESI, A. [2005]: La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 15-35.

MEC [2006]: Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre estableció las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

OCDE [2002]: Proyecto DeSeCo: Definition and Selection of Competences: theoretical and conceptual foundations.

[disponible en http://www.portal-sata.admin.ch/deseco/deseco_strategy_paper_final.pdf]

- OECD-PISA [2005]: *PISA 2006. Scientific literacy framework*. OECD-PISA.
- PARLAMENTO Y CONSEJO EUROPEO [2006]: Recomendación del 18 de diciembre de 2006 del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. [Diario oficial de la UE. L394/10-18. 30.12.2006]
- PERRENOUD, P. [2004]: *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.
- PRO, A. [1997]: “¿Cómo pueden secuenciarse los contenidos procedimentales?”. *Alambique*, 14, pp. 49-60.
- PRO, A. [1998]: “¿Se pueden enseñar contenidos procedimentales en las clases de Ciencias?”. *Enseñanza de las Ciencias*, 16[1], pp. 21-41.
- PRO, A. [2007]: “De la enseñanza de los conocimientos a la enseñanza de las competencias”. *Alambique*, 53, pp. 10-21.
- PRO, A.; MIRALLES, P. [2009]: “El currículum de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en la Educación Primaria”. *Revista Educatio Siglo XXI*, 27, en prensa.
- SARRAMONA, J. [2004]: *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- WCEFA [1990]. *World Declaration on Education for All and framework for action to meet basic learning needs*. New York.
- [disponible en http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all]
- WEITNERT, F. [2001]: “Concept of competence: a conceptual clarification”. En la obra de Rychen y Salganik: *Defining and selecting key competences*, pp.45-65. Göttingen: Hogrefe and Huber.
- ZABALA, A.; ARNAU, L. [2007]. *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

ANEXO 1

El Bloque 1 “El ser humano y la salud” en el currículum LOGSE
[Reales Decretos 1006/1991 de 14 de junio y 1344/1991 del 6 de
septiembre] es como sigue:

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
<p>1. El hombre y la mujer como seres vivos. Los procesos de crecimiento y transformación del cuerpo a lo largo del ciclo vital [peso, talla, dentición, cambios puberales, etc.]</p> <p>2. Aspectos básicos de las funciones de relación [sensaciones y movimientos], nutrición [digestión, circulación, respiración y excreción] y reproducción. Identificación y localización de los principales órganos y aparatos.</p> <p>3. La salud:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Factores y prácticas sociales que favorecen o perturban la salud [deporte, descanso, tabaquismo, alcoholismo, contaminación, ocio y diversiones, condiciones de vida infrahumanas, etc.] - Usos y costumbres en la alimentación y sus repercusiones sobre la salud. - Seguridad y primeros auxilios. <p>4. Actividades destinadas al propio cuidado personal en relación con la alimentación, la higiene, el vestido y los objetos de uso individual.</p> <p>5. La relación afectiva y sexual.</p>	<p>1. Exploración de objetos y situaciones utilizando todos los sentidos e integrando las informaciones recibidas.</p> <p>2. Recogida y elaboración de informaciones sobre usos y costumbres de cuidado personal.</p> <p>3. Análisis de las repercusiones de determinadas prácticas y actividades sociales sobre el desarrollo y la salud.</p> <p>4. Utilización de técnicas de consulta e interpretación de guías y modelos anatómicos para la identificación de órganos y aparatos.</p> <p>5. Dominio de las habilidades y recursos para realizar con autonomía las tareas.</p>	<p>1. Adopción de hábitos de limpieza, de salud, de alimentación sana y de prevención de enfermedades.</p> <p>2. Sensibilidad ante la influencia de las condiciones de vida en las limitaciones y carencias físicas.</p> <p>3. Actitud crítica ante los factores y prácticas sociales que favorecen o entorpecen el desarrollo sano del cuerpo y comportamiento responsable ante los mismos.</p> <p>4. Valoración crítica de los aspectos sociales y culturales de la sexualidad.</p> <p>5. Aceptación de las posibilidades y limitaciones del propio cuerpo en los aspectos sensorial, motor y de crecimiento.</p> <p>6. Respeto por las diferencias derivadas de los distintos aspectos de crecimiento y desarrollo corporal [estatura, peso, diferencias sexuales, etc.]</p> <p>7. Valoración de la aportación al propio bien-estar y al de los demás a través de la ejecución, distribución y organización de tareas y actividades domésticas</p>

El Bloque 3 “La salud y el desarrollo personal” de la LOE [MEC, 2006] es como sigue:

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<p>Bloque 3. La salud y el desarrollo personal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de las partes del cuerpo humano. Aceptación del propio cuerpo y del de los demás. - La respiración como función vital. Ejercicios para su correcta realización. - Identificación y descripción de alimentos diarios necesarios. - Valoración de la higiene personal, el descanso, la buena utilización del tiempo libre y la atención al propio cuerpo - Identificación de emociones y sentimientos propios. - Hábitos de prevención de enfermedades y accidentes domésticos. 	<p>Bloque 3. La salud y el desarrollo personal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de la morfología externa del propio cuerpo. Los cambios en las diferentes etapas de la vida. - Los sentidos, descripción de su papel e importancia de su cuidado. La relación con otros seres humanos y con el mundo. - Identificación y adopción de hábitos de higiene, de descanso y de alimentación sana. Dietas equilibradas. Prevención y detección de riesgos para la salud. - Actitud crítica ante prácticas sociales que perjudican un desarrollo sano y obstaculizan el comportamiento responsable ante la salud - Identificación y descripción de emociones y sentimientos. - Planificación de forma autónoma y creativa de actividades de ocio, individuales y colectivas. 	<p>Bloque 3. La salud y el desarrollo personal</p> <ul style="list-style-type: none"> - El funcionamiento del cuerpo humano. Anatomía y fisiología. Aparatos y sistemas. - La nutrición [aparatos respiratorio, digestivo, circulatorio y excretor] - La reproducción [aparato reproductor] - La relación [órganos de los sentidos, sistema nervioso] - Conocimiento de primeros auxilios para saber ayudarse y saber ayudar a los demás - Desarrollo de estilos de vida saludables. Reflexión sobre el cuidado y el mantenimiento de los diferentes órganos y aparatos - Actitud crítica ante los factores y prácticas sociales que favorecen o entorpecen un desarrollo saludable y comportamiento responsable. - La identidad personal. Conocimiento personal y autoestima. La autonomía en la planificación y ejecución de acciones y tareas. Desarrollo de iniciativa en la toma de decisiones.

Las principales diferencias entre ambos las hemos resaltado.

ANEXO 2

Los criterios de evaluación del Bloque 1 “El ser humano y la salud” en el currículum LOGSE [Reales Decretos 1006/1991 de 14 de junio y 1344/1991 del 6 de septiembre] dicen:

Criterios de evaluación de la etapa

10. Identificar y localizar los principales órganos implicados en la realización de funciones vitales del cuerpo humano, estableciendo algunas relaciones fundamentales entre éstas y determinados hábitos de alimentación, higiene y salud

Con este criterio se trata de evaluar que el alumno y la alumna localizan los principales órganos del cuerpo humano y que los relacionan con la función correspondiente. Asimismo, deben ser capaces de establecer relaciones entre algunas funciones y hábitos de salud e higiene [como la necesidad de masticar bien y despacio los alimentos para facilitar la acción del estómago o la práctica del ejercicio físico para favorecer la circulación]

11. Identificar las repercusiones sobre la salud individual y social de algunos hábitos de alimentación, higiene y descanso.

Este criterio de evaluación pretende comprobar que el alumno ha comprendido, en su nivel básico, cómo la práctica de ciertos hábitos mejora la salud y que descubre hechos y prácticas sociales que favorecen o perturban el desarrollo del cuerpo y la salud.

Los criterios de evaluación del Bloque 3 “La salud y el desarrollo personal” de la LOE [MEC, 2006] dicen:

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<p>3. Poner ejemplos asociados a la higiene, la alimentación equilibrada, el ejercicio físico y el descanso como formas de mantener la salud, el bienestar y el buen funcionamiento del cuerpo</p> <p>Con este criterio se trata de comprobar que conocen y valoran la relación entre el bienestar y la práctica de determinados hábitos: alimentación variada [identificando alimentos como frutas y verduras o cereales], higiene personal, ejercicio físico regulado sin excesos o descanso diario de ocho o nueve horas.</p>	<p>3. Identificar y explicar las consecuencias para la salud y el desarrollo personal de determinados hábitos de alimentación, higiene, ejercicio físico y descanso.</p> <p>Este criterio pretende evaluar la capacidad de discernir actividades que perjudican y que favorecen la salud y el desarrollo equilibrado de su personalidad, como la ingesta de golosinas, el exceso de peso de la mochila, los desplazamientos andando, el uso limitado de la televisión, videoconsolas o juegos de ordenador, etc. Así mismo se valorará si van definiendo un estilo de vida propio adecuado a su edad y constitución, en el que también se contemple su capacidad para resolver conflictos, su autonomía, el conocimiento de sí mismo, o su capacidad de decisión en la adopción de conductas saludables en su tiempo libre.</p>	<p>3. Identificar y localizar los principales órganos implicados en la realización de las funciones vitales del cuerpo humano, estableciendo algunas relaciones fundamentales entre ellos y determinados hábitos de salud.</p> <p>Con este criterio se trata de valorar si poseen una visión completa del funcionamiento del cuerpo humano, en cuanto a células, tejidos, órganos, aparatos, sistemas: su localización, forma estructura, funciones, cuidados, etc. Del mismo modo se valorará si relacionan determinadas prácticas de vida con el adecuado funcionamiento del cuerpo. Así pues, no se trata sólo de evaluar si adoptan estilos de vida saludables, sino de si saben las repercusiones para su salud de su modo de vida, tanto en la escuela como fuera de ella.</p>

Las principales diferencias entre ambos las hemos resaltado.

**PEDAGOGIA DEL ARTE:
COMENTARIOS SOBRE COMPETENCIAS**

ANA LUCÍA FREGA

ACADÉMICA NACIONAL DE EDUCACIÓN (ARGENTINA)

Preocupa a la investigación, cada día más, la inclusión del ARTE en los procesos formales de Educación, especialmente en el tema de estructuras educativas encuadradas en el diseño por COMPETENCIAS.

Varias fueron las instancias recorridas en una ponencia como la que he presentado durante el Primer Congreso internacional sobre Competencias organizado por la Facultad de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha, que resultó motivadora y ejemplificadora de algunas de las distintas dimensiones posibles en el tema.

Algunos temas, sin embargo, incluidos en el PP que preparé especialmente para mi ponencia, resultaron expuestos con menor amplitud. Por ello, abordo el siguiente desarrollo de algunos temas.

1. ¿QUÉ ES ARTE?

Si existe la "obra de arte", poética en sentido amplio aristotélico o strawinskiano ¿quien, cómo, porqué le da/acuerda/decide tal carácter?

Si la respuesta fuera afirmativa, aunque `presentara matices ¿se comprende que es la "tal obra de arte " un bien cuyo acceso debería ser facilitado/permitido/estimulado al menos como "oportunidad", a todos y cada uno de los ciudadanos en toda comunidad civilizada?

Si se identificara – tal como lo enuncian los documentos curriculares de distintos países en temas de contenidos del arte – que estos bienes son refuerzos deseables de una conciencia de pertenencia basada en la determinación de "unidades culturales" legítimas (uso expresión de Eco), ¿ cuál es la responsabilidad de quienes, teniendo el deber de atender en propiedad este proceso educativo, han permitido que se pierdan tiempo, energías y dinero sin conseguirlo en la formación de nuestros pueblos ?

Además, se consideró pertinente intentar el comienzo de una presentación del tema hacia una definición clara con respecto a temas y métodos adecuados para la Investigación en Arte, entendiendo este hacer como creación o interpretación además de apreciación, lo que conlleva enfoques pedagógicos. El campo de la historia y de la crítica están algo mejor instrumentados.

1. ¿Existe? No es interrogante ingenuo; Bennet Reimer, en su obra fundamental "Philosophy of music education" [Reimer, 1989], refiriéndose a este tema, teniendo presente los aportes de los clásicos y de los contemporáneos, señala: ¿" tienen "sentido/significado las obras de arte? ¿nos entregan/proporcionan algún conocimiento?" Aristóteles y Langer, junto con Read o Eisner o Stubley, estudiosos y pensadores todos sobre el tema, en sus diversas concreciones de materiales y técnicas, proponen explicaciones enmarcadas en conceptos que les son propios, pero siempre en coincidencia final: *el ARTE es una forma de conocimiento, una mirada que recorta una relación de y hacia ese entorno de la realidad en el que cada uno de los seres humanos se desenvuelve.* Existe la obra de arte; existe una manera estética de vivir.....una cultura, definiría restrictivamente Bourdieu, en evolución e hibridación sostiene

García Canclini: *El ARTE es propio de la vida que está viva y que se vive, constituyéndose como significativo en función de los entornos culturales que lo generan y valoran como tal*

Existen diversas formas de "conocer", distintos "modos".....el Arte es una forma o modo de conocer..... entre las que, por ejemplo, Philip H. Phenix identifica como " patrones de construcción cognitiva de significado: simbólico; empírico; estético; sinoético; ético y sinóptico.

Por su parte, Howard Gardner, en su divulgada pero poco comprendida teoría de las inteligencias múltiples, ordena en siete tipos de operaciones el funcionamiento inteligente del ser humano, a saber el lingüístico, el musical, el lógico-matemático, el espacial, el corporo kinestésico, el interpersonal y el intrapersonal. Esta más amplia comprensión acerca de la diversidad "cognitiva" del ser humano lleva a la convicción , por cierto en países con razonable desenvolvimiento, de la necesidad de reenfocar los tradicionales procesos escolares de enseñanza-aprendizaje.

Como señala David Olsen, en su obra " The role of the arts in cognition",

Las artes envuelven la comparación y organización sistemática y consciente de formas.[...]Una vez elaborado, este "lenguaje de formas" está disponible para una representación declarativa de objetos y eventos...El arte desarrolla, elabora y refina el lenguaje, por lo que a continuación, el lenguaje es utilizado para la representación. De este modo, el arte precede y dirige tanto la cognición ordinaria como la científica.

Quizás esta pretensión sea excesiva: los estudios acerca del funcionamiento mental sostienen que es mucho más complejo de lo que se pensaba; aparentemente, pensar de uno de los modos posibles, a los que hemos hecho referencia antes, es útil y tributa a ese modo de pensar, no a otros. Incluso para el mundo de las artes esto es válido, desde el momento en que cada tipo de estímulo genera una manera específica de conocerlo, lo que desbarata la pretendida "área artística", error en el que ha caído más de un diseño curricular jurisdiccional argentino, en enfoque fundamentado en razones

económico-políticas, evidentemente erróneas vistas desde la psicología del aprendizaje.

Si hasta aquí - y a partir de conocimiento científicamente constituido y sumamente demostrado – se asumiera que el ARTE como tal, en la diversidad de técnicas y soportes que le son propios, además de las funciones múltiples que lo justifican, **existe**, faltaría contestar ¿quien le otorga dicha categoría a un producto del hacer humano? Recordando así la COMPETENCIA ESPECÍFICA que abordé en mi ponencia.

Deseo remitirme a la Antropología – quizás José Alcina Franch [Alcina Franc, 1982] en su vigente obra ARTE Y ANTROPOLOGÍA – cuando muy hábilmente ejemplifica, con realizaciones tanto populares como académicas, religiosas y profanas, de antaño y de hogaño, los rasgos que constituirían y definirían la obra de arte: nos remite a nociones fundamentales como la regla áurea o divina proporción, así como al conocimiento y retención de "patrones" y "motivos" que, en su progresiva elaboración por el creador/recreador , se constituyen en *estilos* que se aceptan en el cumplimiento de un circuito áulico/valórico de algún tipo. Que implica, por ejemplo, coronas de laureles para los ganadores de las contiendas poéticas olímpicas, vidas de estudio en monasterios medievales.....contratos y mecenas....fortunas y competencia.....reconocimiento y honores.....fortunas y éxito, según los parámetros propios de los reconocimientos sociales en los distintos grupos sociales y en distintas épocas. No se dude de que lo que Joan Manuel Serrat.....o Ernesto Sábato reciben es de este orden. Una vez instaurada la obra/ y su creador como "objeto artística / objeto de culto "caso Madona, por ejemplo o cualquiera de los "bienes" identificados, funcionales, útiles, su pertenencia genera un proceso de apropiación por quienes así lo valoran.

2. De este proceso – hoy tremendamente manipulado por el comercio global – participa la transmisión formal que denominamos educación concretada en el llamado sistema de educación general y el especializado en arte, además de toda la informal, de tradición oral, en religiones, diversiones, etc. Lo que genera un nuevo circuito de validación por medio del consumo generado por el conocimiento: se que algo existe, lo quiero, lo busco, lo obtengo.

Es decir : la escolaridad toda, sostenida constitucionalmente en forma gratuita para sus tramos obligatorios, por los impuestos que la sociedad aporta a esos fines, es *responsable directa de que estos bienes – los llamados académicos – sean puestos al alcance de todo y cada uno de los ciudadanos.*

Con lo que estamos ya en nuestro segundo interrogante. Sobre todo, porque hemos hecho mención de una situación evidente : la complejidad de la elaboración creadora va sobreponiendo capas de espesor creciente en los procesos propios de la creación, que busca diferenciarse, expresar originalmente, explorar límites, ampliar horizontes. Como la CIENCIA, el ARTE es eternamente disconforme de lo alcanzado.

¿Quién, de no ser el sistema formal de educación, podría abordar esta tarea? Remitirla solamente a la familia o a los medios masivos de difusión es desconocer el movimiento social que genera fluidez en las diversas subculturas de pertenencia de cada uno. En rigor, y tal como en otros tiempos fundacionales, la escuela formó a niños y padres: en higiene, en idioma, en ahorro...por nombrar solamente algunos de los temas que aquella escuela primaria se encargó de llevar a cabo, no sin defectos o falencias....Corresponde se ocupe dicha educación general de enfocar con propiedad el proceso de acercar en ARTE a todos los ciudadanos.

No cumplir estos mandatos del conocimiento acerca del conocimiento, se constituye en una verdadera estafa o defraudación, muchas veces oculta tras argumentos económicos aparentemente sólidos: evidencias que provienen de la sana investigación comparada internacional en materia de educación muestran la correlación positiva entre amplia y diversificada educación básica y retención, logros en automotivación, desenvolvimiento personal.

3. Es que el ejercicio de la interpretación/ creación artística en distintos soportes y utilizando diversas técnicas, desarrolla también capacidades generales del sujeto – como la atención, la concentración, la justeza perceptiva, la capacidad de elección fundamentada, la integración de informaciones, por citar algunos ejemplos ampliamente demostrados en serias investigaciones en entornos naturalistas - , lo que redundaría

en mejor calidad educativa. Eso de lo que tanto se ha dado en hablar en nuestra sociedad y que, sinceramente, mi vida en permanente contacto con el aula me muestra en desaparición, especialmente en entornos de clase media media y alta, en los que una frivolidad muy bien ejercida, genera paradojas vivenciales y valóricas cuyos efectos generan mucho comentario "efectista" pero sin resultado concreto de revisión de estrategias erróneas en el campo educativo.

Remitiéndome a los aportes del Dr. R. Vanossi [comunicación privada, Academia Nacional de educación, 2004, R. Argentina] sobre ciencias "duras" y ciencias "blandas": ¿compartimentos estancos o apoyaturas metodológicas, cuando señala:

"La experimentación que en muchas de las llamadas ciencias blandas se produce, no con tubitos de laboratorio, sino a través del comparativismo, es decir a través de la utilización del método comparado con experiencias análogas que se dan en otros países o en otros momentos o en otras situaciones." Comparar estudios e investigaciones acerca del tema de las Competencias Culturales y Artísticas, propósito de mi participación en el evento en Ciudad Real, me permitió, al escuchar a los colegas de otras competencias, contemplar el esfuerzo significativo que se está llevando a cabo en España y que se constituye en una tendencia actual en distintos lugares del mundo.

Cierro con esta indicación metodológica – naturalmente uno de los caminos posibles - mi invitación a contemplar sistemáticamente el tema del Congreso, además del muy importante tema de la investigación en arte.

2. BIBLIOGRAFÍA

FREGA, A. L. [2006]: *Pedagogía del Arte*, Buenos Aires: Editorial Bonum.

FREGA, A. L. [2005]: *Didáctica de la Música*, Buenos Aires: Editorial Bonum.

REIMER, B.[1989]: *A Philosophy of Music Education*, Prentice Hall, USA.

ALCINA FRANCH, J. [1982]: *Arte y Antropología*, Madrid: Alianza Editorial.

APRENDER A APRENDER A LO LARGO DE LA VIDA

ANTONIO BOLÍVAR

UNIVERSIDAD DE GRANADA

La competencia básica “Aprender a aprender”, en cierta medida, está en la base de todas las demás. No en vano, como dice el título de la propuesta de la Unión Europea [2005], se inscriben en el marco del aprendizaje permanente, a lo largo de la vida. “Aprender a aprender” es una de las claves en que se sostiene el aprendizaje permanente. Es evidente que si son necesarias todas las competencias básicas para un aprendizaje a lo largo de la vida [*lifelong learning*], la que mejor atiende dicho aprendizaje es la de Aprender a aprender. Por eso, estimo, que es una competencia básica entre las básicas, como dice Elena Martín. En el Proyecto DeSeCo [Rychen y Salganik, 2006], la reflexividad y las estrategias metacognitivas, que se corresponden con Aprender a aprender, más que una competencia específica es un prerrequisito meta de todas ellas. Por eso, forma parte esencial de las ocho competencias clave propuestas por la Comisión y el Parlamento Europeo. Al respecto, resulta extraño que Francia, dentro de su “Socle commun de connaissances et de compétences”, no la haya incluido, tal vez por su carácter transversal y básico de las restantes, en las siete

competencias básicas establecidas [Ministère de l'Éducation Nationale, 2006].

Cuando los conocimientos cambian rápidamente y lo que se aprende en la escuela pronto pasa a ser obsoletos o escasamente relevantes, al tiempo que se puede acceder a un enorme volumen de información, la mejor educación es la que enseña a aprender a lo largo de la vida. Como dice Juan Carlos Tedesco [2003], por eso hay que *enseñar el oficio de aprender*. Por más que la escuela sea resistente al cambio, esto tiene grandes implicaciones en los métodos de enseñanza, en los contenidos curriculares y en el diseño institucional de la escuela. El oficio de aprender, en una cultura de indagación permanente, es la vía más prometedora para la educación del mañana. “En estas condiciones y para decirlo rápidamente, la educación ya no podrá estar dirigida a la transmisión de conocimientos y de informaciones sino a desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos”, comenta Tedesco.

En una sociedad del conocimiento y de la información, uno de los principales objetivos de la escuela debiera ser que ayudara a los alumnos a convertirse en aprendices autónomos. De ahí la importancia de esta competencia: lograr que alumnos y alumnas sean capaces de aprender de manera autónoma y autorregulada. De este modo, a la vez, se trasciende el espacio escolar, para proyectarse a lo largo de la vida. Por eso, ha llegado a ser un objetivo prioritario de las políticas educativas de la Unión Europea vinculado con el aprendizaje a lo largo de la vida, propio de una economía del conocimiento. En lugar de un aprendizaje centrado en determinados contenidos o conocimientos, es un “aprendizaje de segundo orden” vinculado a procesos de control consciente del aprendizaje. En uno de los mejores análisis sociológicos, Ulrich Beck [1996] describe cómo, en la sociedad del riesgo generalizado, los sujetos se ven impelidos a tomar sus propias decisiones, en un contexto de incertidumbre, lo que les obliga a “aprender a aprender”.

Por lo demás, un enfoque de “Aprender a aprender” se inserta en una sociedad de conocimiento, donde el aprendizaje pueda ocurrir no limitado a un lugar y tiempo determinado, tampoco a una edad determinada de la vida. La enseñanza deja de ser monopolio exclusivo de las escuelas. En esta era de la información, el ciudadano debe disponer de las competencias necesarias para procesar con conocimiento los flujos de información y poder participar en los propios procesos de gestión de dicha información. En esta sociedad la escuela no está llamada a luchar con las otras

informaciones que ya recibe la ciudadanía. Por el contrario, el núcleo duro del desarrollo cognitivo y cultural que deba proporcionar se sitúa en capacitar a los ciudadanos con marcos de referencia propios en los que puedan “encajar” y procesar los múltiples y contradictorios mensajes que reciben y, por otra parte, en tener competencias para aprender autónomamente.

1. APRENDER A APRENDER EN LA BASE DEL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

La Unión Europea entiende, dentro de la llamada “Estrategia de Lisboa”, que una transición exitosa hacia una economía basada en el conocimiento requiere un *aprendizaje a lo largo de la vida*. El aprendizaje permanente se ha convertido así en una pieza clave de la economía y de la sociedad de la información, por lo que resulta imprescindible dotar a la ciudadanía de los instrumentos necesarios que le permitan “Aprender a aprender”. El conocimiento constituye hoy la principal base del ejercicio de la ciudadanía, para el progreso y bienestar de las personas y los países. En esta sociedad, quien no accede al conocimiento tiene menos oportunidades de participar en la vida económica, social y cultural; disminuye sus opciones de integración social y tiene escasas posibilidades de mejorar su empleabilidad. Aprender a aprender es, en este sentido, la “quintaesencia” del aprendizaje a lo largo de la vida [Hoskins y Fredriksson, 2008]. Como reconocía un Informe de la Comisión Europea [2002] sobre indicadores de calidad para el aprendizaje a lo largo de la vida, los principales campos del *lifelong learning* son:

- Construir una sociedad inclusiva que ofrezca iguales oportunidades para el acceso a la calidad del aprendizaje a lo largo de la vida de todas las personas, y en que la oferta de educación y formación está basada ante todo en las necesidades y demandas de los individuos;
- Ajustar los modos en que la educación y formación es ofertada y, al mismo tiempo, asegurar que los conocimientos y competencias de las personas coinciden con las demandas cambiantes del mundo laboral y de los métodos de trabajo; y
- Promover y equipar a la gente a participar en todas las esferas de la vida pública, especialmente en el ámbito social y

político y en todos los niveles de la comunidad, incluyendo el ámbito europeo.

La Comisión de Comunidades Europeas en el año 2000 lanzó un documento a debate [*Memorandum sobre el aprendizaje permanente*], que pretendía contribuir al avance de un nuevo planteamiento de la educación y de la formación basado en la integración social y la ciudadanía activa. El *Memorandum* pretendía iniciar un debate que impulsara el aprendizaje a lo largo de la vida, a todos los niveles y en todas las esferas, con una doble finalidad: promover la ciudadanía activa y la empleabilidad. Estas dos metas no pueden lograrse si la ciudadanía no dispone de las competencias necesarias para participar activamente en el desarrollo de la vida social y económica.

Como resultado del debate, la Comisión Europea [2001] publica la Comunicación *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*, con el objetivo de contribuir a la creación de un espacio europeo basado en el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Así afirma:

“hoy en día es más necesario que nunca que los ciudadanos adquieran los conocimientos y las aptitudes necesarias para cosechar los beneficios y asumir los retos de la sociedad del conocimiento. Esta es la razón por la que el Consejo Europeo de Lisboa confirmó que el aprendizaje permanente es un componente básico del modelo social europeo y una prioridad fundamental de la Estrategia Europea de Empleo”. En este marco, el aprendizaje permanente se entiende como “toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo”.

Si bien el aprendizaje a lo largo de la vida es algo obvio, ahora se sitúa en un marco nuevo, dentro de una reconfiguración de los sistemas de educación y formación tradicionales en la sociedad del conocimiento. La enseñanza institucional se abre a espacios no formales o informales. A pesar de que la hiperinflación en el uso del *lifelong learning* lo ha devaluado, como señalan Alheit y Dausien [2008] en un buen análisis, insta a un nuevo modo de pensar y estructurar la educación. En un nuevo paradigma o marco se amplía el concepto de educación institucional y, de modo paralelo, se valoran igualmente los aprendizajes [no formales o informales]

obtenidos fuera de las instituciones educativas. Los aprendizajes informales o experienciales que, hasta entonces, carecían de valor al no ser reconocidos, recobran su lugar en la educación. No estamos sólo ante una “educación permanente”, puesto que ahora se valoran también los aprendizajes realizados fuera de las instituciones educativas. En conjunto, podemos dar estas características:

Cuadro 1. Caracteres del aprendizaje a lo largo de la vida

- Una más clara diferenciación entre *educación y aprendizaje* [y entre *educación a lo largo de la vida y aprendizaje a lo largo de la vida*]
- Énfasis en el aprendizaje, más que en la enseñanza
- Ampliar el acceso a las *oportunidades del aprendizaje*
- El aprendizaje como un proceso que tiene lugar a lo largo de la vida
- Se diversifican los contextos, estrategias y modos de aprendizaje
- Se otorga toda su importancia a los contenidos y dimensiones comunes del aprendizaje, no solo a las metodologías, estrategias o instrumentos para el aprendizaje.
- El aprendizaje a lo largo de la vida es una necesidad y un derecho de todos

John Field [2000], en un conocido libro [*Lifelong learning and the new educational order*], ha defendido la tesis de que el aprendizaje a lo largo de la vida se inscribe o, mejor, requiere un nuevo orden educativo, estableciendo una “revolución silenciosa” en la educación del aprendizaje informal y autoaprendizaje adulto. Nuevos lugares y entornos del aprendizaje exigen nuevas concepciones del papel de la escuela, que no deberá estar aislada de los contextos educativos [barrio, asociaciones, familias, municipio, etc.]. Dentro del concepto ubicuo de *Lifelong learning* se presenta una dualidad entre el ámbito económico de los recursos humanos y el ámbito social y cultural del aprendizaje informal y del autoaprendizaje. Por un lado, el actual capitalismo ha demandado,

como nueva competencia, aprender y ajustarse creativamente a las innovaciones y cambios tecnológicos. Por el otro lado, el aprendizaje a lo largo de la vida expresa una noble aspiración: ampliar las oportunidades educativas de las personas en las instituciones escolares y fuera de ellas, en la “universidad de la vida”.

La propuesta de definición inicial del *Memorandum*, suscitó toda una polémica, por el acento que ponía en la formación para el empleo y la orientación al mercado laboral, lo que exigía una definición amplia y comprehensiva, que integre cuatro objetivos, amplios y complementarios entre sí: realización personal, ciudadanía activa, integración social y empleabilidad y adaptabilidad. Se propuso, pues, la siguiente definición:

«toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo» [Comisión Europea, 2001].

La amplitud de esta definición hace también hincapié en toda la gama de actividades de aprendizaje formal, no formal e informal. Además de hacer más fluidos los ámbitos de educación formal, no formal e informal, haciendo más accesibles las ofertas de aprendizaje en los contextos locales de trabajo; se requiere –dice el Comunicado de la Comisión Europea [200]– crear una *cultura del aprendizaje* para motivar a los [posibles] alumnos a aumentar sus niveles de participación y poner de relieve la necesidad de aprender a cualquier edad. Tal como se destaca en la Comunicación, para realizar la Europa del aprendizaje permanente, es indispensable:

- valorar la educación y la formación, reconociendo todas las formas de aprendizaje, lo que implica el aumento de la transparencia y coherencia de los sistemas nacionales de educación y formación;
- invertir más tiempo y dinero en la educación y la formación;
- acercar las ofertas de educación y aprendizaje a los alumnos, desarrollando centros locales de aprendizaje y fomentando el aprendizaje en el lugar de trabajo;
- poner las competencias básicas al alcance de todos;

– potenciar la búsqueda de pedagogías innovadoras para los profesores, formadores y mediadores, teniendo en cuenta también la importancia cada vez mayor de las tecnologías de la información y la comunicación.

En este contexto se plantean, pues, la necesidad de determinar, por un lado, las competencias básicas y, por otro, ponerlas al alcance de todos y, en particular, de los ciudadanos menos favorecidos en la enseñanza escolar o que abandonaron prematuramente los estudios. Sobre la base de las competencias básicas las personas puedan continuar sus aprendizajes. Así, señala:

Los Consejos Europeos de Lisboa y Estocolmo subrayaron la importancia de mejorar las competencias básicas a través de políticas adecuadas de educación y aprendizaje permanente. Estas competencias incluyen las de leer, escribir y calcular, pero también aprender a aprender y las nuevas competencias definidas en Lisboa –las relacionadas con las nuevas tecnologías de la información, idiomas, cultura tecnológica, espíritu empresarial o sociales–. La respuesta a la consulta subrayó la importancia fundamental de la adquisición de competencias básicas para que los ciudadanos continúen su aprendizaje como base para la realización personal, la ciudadanía activa y la empleabilidad, especialmente teniendo en cuenta los retos que plantea el desarrollo de la sociedad del conocimiento [Comisión Europea, 2001: 25].

Un aprendizaje continuado, que posibilite crecientes grados de dominio en las competencias básicas, es un prerrequisito para la participación en los procesos democráticos. Sin embargo, como señala Rubio Herráez [2008], existen riesgos importantes en este nuevo planteamiento, que no se deben soslayar. En primer lugar, como hemos apuntado, no debe interpretarse en el sentido restringido, es decir limitado a prepararse para las nuevas demandas de los rápidos cambios en el puesto de trabajo, o cifrado en la formación ocupacional. A su vez, el énfasis puesto en “aprender podría ser interpretado como poner la responsabilidad en las personas, a diferencia de la educación a lo largo de la vida que confiaba más en las estructuras y en las instituciones”, como se puso de manifiesto en la Conferencia mundial de Naciones Unidas bajo el título: *Educación para todos*. Es decir, una visión estrecha del aprendizaje puede dar lugar a que los gobiernos y las administraciones encargadas de la educación y la formación,

depositen el peso de la responsabilidad en las personas individuales y de este modo no asuman el compromiso institucional que les corresponde.

De este modo, es en el marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida donde se inscribe la propuesta de dotar a la población de las capacidades básicas de la sociedad del conocimiento. El aprendizaje permanente, además de promover la empleabilidad, es también una herramienta esencial de la inclusión social. Permite otorgar más autonomía a la persona ayudándole a tomar decisiones y asumir responsabilidades en el diseño de sus proyectos vitales, en su desarrollo personal y profesional. En este sentido se debe atender especialmente a las personas desfavorecidas. El aprendizaje a lo largo de toda la vida favorece igualmente la consecución de la ciudadanía activa: refuerza el espíritu crítico y contribuye a una mejor comprensión de la sociedad, de los derechos y deberes de las personas y de los ciudadanos, y del funcionamiento del sistema institucional, fomentando la participación en las diversas esferas sociales y cívicas.

A la vez, “aprender a aprender” supone, en este contexto, preparar a los sujetos a hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje, que tendrán que llevar a cabo a lo largo de su vida. En los tiempos actuales de modernidad tardía, sociólogos del prestigio de Ulrich Beck o Anthony Giddens han defendido la tesis de la “modernización reflexiva”, que exige a los sujetos reflexionar sobre sus condiciones sociales de existencia. Las personas se ven impelidas a construirse sus propias vidas, que ya no vienen dadas por un marco institucional, con la inseguridad o riesgo que genera. En esa liberación de los individuos de las instituciones se inscribe, por un lado, el aprendizaje a lo largo de la vida; por el otro, la necesidad de que los individuos autoregulen su propio proceso de aprendizaje. Como ha resaltado Field [2000], siguiendo de cerca sus tesis, “el aprendizaje a lo largo de la vida puede ser tanto acerca de las pequeñas cosas de la vida cotidiana como acerca de los grandes objetos del discurso convencional”; segundo, la reflexividad institucionalizada es de modo creciente el medio de la acción e interacción humana; y, finalmente, que el “énfasis sobre la agencia humana, la reflexividad y la confianza son centrales en el aprendizaje a lo largo de la vida” [p. 62].

De acuerdo con Beck [1997], la disolución de las sociedades industriales propias de la primera modernidad, provoca una nueva manera de reconfigurar las identidades. Con la individualización, el

individuo ha de afrontar más reflexivamente su vida, convirtiéndose en actor y director de escena de su propia biografía e identidad. Expresándolo llanamente, “individualización” significa la desintegración de las certezas de la sociedad industrial y de la compulsión de encontrar y buscar nuevas certezas para uno mismo y para quienes carecen de ellas. La gente, dice Giddens [1995], no toma ahora decisiones por referencia a normas o autoridades, más bien debe reflexivamente tomar sus propias decisiones. La individualización y la globalización son, de hecho, dos caras del mismo proceso de modernización reflexiva. Se corresponde, como vio John Field [2000: 222-223], con la estrategia del nuevo modo de gobernanza, que “sitúa en los ciudadanos la responsabilidad para planificar y desarrollar su vida”. El aprendizaje ha de ser emprendido por los propios individuos, más que por los gobiernos o las instituciones de enseñanza.

La competencia de “aprender a aprender” se sitúa, pues, en este contexto. Los alumnos han de tener la capacidad de gestionar sus propios aprendizajes, de modo paralelo a como el yo se ha convertido en la segunda fase de la modernidad en un proyecto reflexivo personal, ante la crisis de los modelos identitarios tradicionales, como afirma Giddens [1995]. Es el individuo quien tiene que interpretar su propio pasado, fundamentar sus opciones, elegir cómo ser y cómo actuar, para de esa manera ir construyendo reflexivamente su propia identidad, en una narrativa que unifica las experiencias no lineales y aporta coherencia al yo. En el proceso de individualización, el individuo es la unidad básica en que se reproduce lo social. Para Beck [1996: 229], la disolución de reglas y roles instituidos provoca “la liberación de los individuos del enjaulamiento de las instituciones”. Si ya la posición ocupada no condiciona las acciones, se abre un espacio para la agencia, para la creatividad e iniciativa personal en la construcción de la propia biografía. El sujeto se ve forzado a “aprender a aprender” a lo largo de la vida.

2. APRENDER A APRENDER. MARCO CONCEPTUAL

Aprender a aprender es la capacidad de iniciarse en el aprendizaje y de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades. Igualmente, es *learning to learn* es la disposición o habilidad para organizar su propio aprendizaje, individualmente o en grupo. El

Marco Europeo de Competencias Clave [Unión Europea, 2005] define esta competencia como:

“la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. El hecho de ‘aprender a aprender’ hace que los alumnos se apoyen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada y profesional y la educación y formación. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia”.

Ser consciente de cómo se aprende y, al tiempo, saber cómo aprender son componentes básicos de esta categoría; es decir, contar con procedimientos que permitan identificar lo que se ha aprendido, así como control deliberado de los procesos de aprendizaje. También implica tener un sentimiento de competencia personal, lo que condiciona la motivación, la confianza en sí mismo y el gusto por aprender. Por su parte, siendo consciente de las propias carencias, se tiene motivación y voluntad para superarlas [Martín y Moreno, 2007]. El currículum actual en España entiende que: “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”.

A título de una primera propuesta presentamos un cuadro de la competencia a nivel de ESO distinguiendo, como suele ser habitual, en cada una un conjunto de *dimensiones o elementos clave*, que vienen a recoger los principales aspectos o subcompetencias que las configuran. A su vez, cada una de éstas tiene un conjunto de *indicadores de logro*, que viene a ser los criterios de lo que los alumnos deben saber y saber hacer.

Cuadro 2. Competencia Aprender a aprender

<i>Descripción</i>	<i>Dimensiones clave</i>	<i>Indicadores de logro</i>
Capacidad de iniciarse en el aprendizaje, proseguir en el, y organizar su propio proceso de aprendizaje, de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.	1. Conciencia de las propias capacidades y debilidades	1.1 Identifica sus propias habilidades y las que aún precisa desarrollar 1.2 Evalúa sus propios procesos, a nivel cognitivo, procedimental y afectivo 1.3 Reconoce sus aciertos y sus errores 1.4 Se interesa por mejorar su aprendizaje y por desarrollar sus habilidades 1.5 Persevera en el aprendizaje de cualquier situación
	2. Búsqueda de información para resolver nuevos problemas	2.1 Busca, identifica y selecciona fuentes de información pertinentes 2.2 Distingue información relevante de la irrelevante 2.3 Relaciona la nueva información con conocimientos previos, contrastando sus esquemas propios con los de otros 2.4 Se interesa por ir más allá de la información que recibe
	3. Autorregulación del aprendizaje	3.1 Selecciona estrategias de aprendizaje, de acuerdo con la situación 3.2 Explica los procesos cognitivos que realiza, para desarrollar determinada tarea 3.3 Evalúa la efectividad de las estrategias empleadas 3.4 Demuestra flexibilidad para hacer modificaciones en su proceso de aprendizaje 3.5 Busca y organiza los recursos y situaciones adecuadas para enriquecer su conocimiento
	4. Confianza y motivación por aprender	4.1 Autoestima y seguridad en su propia valía, superando el temor al fracaso 4.2 Muestra curiosidad científica ante los problemas cotidianos 4.3 Demuestra esfuerzo continuado por aprender. 4.4 Aprovecha las escolarizadas y no escolarizadas oportunidades de aprender en modalidades

Comprende dimensiones cognitivas, afectivas o emocionales, metacognitivas o de autorregulación del aprendizaje y sociales, tales como aprender a pensar, estrategias de aprendizaje, metacognición, autoeficacia y motivación. La *dimensión cognitiva* incluye habilidades básicas que permiten obtener y procesar nuevos conocimientos, es decir contar con recursos que permitan planificar y desarrollar una tarea estratégicamente. Los estudiantes han de saber buscar información en distintas fuentes de acuerdo con un plan, contrastarlas, formarse una opinión propia y expresarla con distintos códigos o lenguajes. Es preciso disponer de distintas estrategias de aprendizaje, pero también ser conscientes de ellas y, sobre todo, saberlas emplear de modo adecuado en situaciones nuevas.

La *dimensión afectiva* o emocional incluye factores que contribuyen a crear una situación propicia para aprender a aprender, como autoestima y seguridad en la propia valía, la imagen de sí mismo, motivación por aprender, superar el miedo al fracaso y aprender de los errores, sentimientos que se generan en el aprendizaje, etc. La dimensión emocional juega un relevante papel, tanto como inteligencia emocional [percepción y utilización de las emociones, comprensión y manejo de las mismas] como autoconciencia emocional [control y expresión de las emociones]. Además, el aprendizaje es un proceso social y compartido, que se produce en el seno de un grupo y, como tal, el aprender a aprender tiene un conjunto de *factores sociales*. En particular, pedir ayuda y el apoyo que puede prestar en el proceso de aprendizaje de sus iguales, grupo y profesorado.

La dimensión *metacognitiva* se refieren a todas aquellas que posibilitan reflexionar y conocer y, por otra parte, regular sus propios procesos de aprendizaje; es decir promueve el control del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje, mediante la conciencia de dicho proceso. Dos procesos cruciales en esta dimensión son [Martín y Moreno, 2007], por una parte, el conocimiento reflexivo de elementos centrales en el aprendizaje [es decir, sobre la persona que aprende, sobre los contenidos o tareas y sobre las estrategias para aprender]; por otra, la supervisión metacognitiva del proceso de aprendizaje [la regulación y el control del aprendizaje]

Cuatro enfoques sucesivos se han producido a lo largo del tiempo en cuanto a “aprender a aprender”, según los enfoques teóricos predominantes en cada momento: técnicas de estudio, aprender a razonar, estrategias de aprendizaje, y aprendizaje

metacognitivo. Quiero concentrarme aquí en la reflexividad y metacognición, como dimensión clave de aprender a aprender

Metacognición es el conocimiento que se construye acerca del propio funcionamiento cognitivo, relacionado con los procesos de supervisión y de regulación que las personas ejercen sobre su propia actividad cognitiva cuando se enfrentan a una tarea. Es la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones. Flavell, uno de los primeros que estudió la metacognición, entiende que se refiere “al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje y a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos, en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente en aras de alguna meta u objetivo concreto” [Flavell, 1976: 232]. Así, por ejemplo, cuando un alumno dispone de un esquema para analizar el contenido de un texto.

Se suele distinguir dos componentes metacognitivos: uno de naturaleza declarativa [conocimiento metacognitivo] y otro de carácter procedimental [autorregulación del aprendizaje]. El primero se refiere al conocimiento de la persona en cuanto aprendiz [posibilidades y limitaciones en la resolución de las tareas]; conocimiento de las tareas [objetivos y características] y conocimiento de las estrategias [estrategias apropiadas o alternativas que permiten resolver exitosamente una tarea]. Por su parte, la autorregulación del aprendizaje significa que el alumno es capaz de dirigir su propio aprendizaje para conseguir determinados objetivos. Las estrategias metacognitivas son el conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales, saber cómo utilizarlos y, en su caso, saber readaptarlas cuando lo requieran los objetivos propuestos.

El empleo de estrategias metacognitivas puede mejorar la capacidad de aprender, de modo que “un aprendiz competente emplea sus conocimientos metacognitivos para autorregular eficazmente su aprendizaje y, a su vez, la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje, puede llevarle a adquirir nuevos conocimientos relacionados con la tarea y con sus propios recursos como aprendiz [Osses y Jaramillo, 2008: 192]

El Proyecto DeSeCo, el más importante sobre competencias clave, ha situado la reflexividad y el uso de destrezas metacognitivas, como prerequisites, en el corazón de las competencias clave, pues una competencia requiere más que la habilidad de aplicar lo aprendido en una situación originaria. Resolver tareas complejas implica un enfoque reflexivo que permita aprender de la experiencia y pensar por sí mismo. El conocimiento se convierte en objeto de control o reflexión, en un nivel superior de complejidad mental. “La reflexividad se refiere a la estructura interna de una competencia clave y es una característica transversal importante, relevante para la conceptualización de competencias clave” [Rychen y Salganik, 2006: 106].

3. ENSEÑANZA DE APRENDER A APRENDER

Los saberes necesarios para el ciudadano del siglo XXI han sido objeto de un amplio debate en Europa en la última década. El formato disciplinar heredado de la modernidad, dividido en distintas asignaturas, crecientemente se ha tornado insuficiente. Como ha repetido Edgar Morin, la lógica disciplinar ha llevado a una fragmentación de los conocimientos, que incapacita para comprender en su complejidad e integralidad los fenómenos. ¿Pueder ser, como hemos mantenido antes, las *competencias básicas* un modo integrador, que configuren una educación deseable para la ciudadanía de este nuevo siglo?. Tomadas de determinada forma, por la que apostamos, en efecto, pueden ser un principio organizador del currículum en una perspectiva de “aprendizaje a lo largo de la vida”.

El primer problema es lograr una coherencia y convergencia entre todos los elementos del currículum. Como en su momento destacaban Pozo y Monereo [2000], “elaborar un currículum para aprender requiere reformas profundas que afectan no sólo a los contenidos de ese currículum, sino también a decisiones administrativas que afectan a la organización de los centros educativos que han de llevarlo a cabo y cambios en las concepciones, las actitudes y estrategias de los principales agentes de la actividad educativa, los profesores y los alumnos”.

De nada vale, y se convierte en distorsionador, introducir un nuevo elemento [y así ha sucedido en la práctica en el desarrollo del currículum de la LOE] como las competencias clave, dejando los

restantes elementos [materias, objetivos, contenidos, criterios de evaluación] como si nada hubiera pasado. Introducir un enfoque por competencias básicas necesita *repensar todos los elementos del currículum*, incluida la organización escolar y las prácticas docentes. Lo que está en juego no es tanto la reformulación de los programas con el lenguaje de las competencias, cuanto el cambio en la concepción del aprendizaje y su incidencia en las prácticas docentes de enseñanza.

3.1. INTEGRAR LAS COMPETENCIAS EN EL CURRÍCULUM

Una competencia como “aprender a aprender” remite a aplicar, movilizar un conjunto de saberes, por lo que, además de conocer determinados contenidos, hay que aprender a movilizarlos, aplicarlos, utilizarlos. Por eso, en esta competencia como en otras con mayor grado de transversalidad, no basta operativamente ver qué contenidos hay ya en los currículos oficialmente establecidos por las administraciones educativas para mostrar en qué grado está presente. De ahí que siendo bienintencionados los cuadros o tablas sobre la presencia de una competencia en los contenidos curriculares [Martín y Moreno, 2007: 145-172; Moreno y Martín, 2007], al final es preciso reconocer que todo se juega en “la forma en que se aproxima un estudiante a cualquier aprendizaje” [Martín y Moreno, 2007: 45], que puede ser reproductiva o con un enfoque de carácter más metacognitivo.

Importa, prioritariamente, aquello que el alumno debe hacer a través de las situaciones de aprendizaje, normalmente disciplinares, siendo los contenidos un recurso a su servicio. Las competencias desempeñan un papel integrador, organizando los contenidos en función de lo que se espera que el alumnado sea capaz de hacer. Como tales, reorganizan los elementos didácticos en función de que aprenda a aprender [así, por ejemplo, buscar información de acuerdo con un plan, ser consciente de las estrategias empleadas, revisar el proceso seguido, etc.].

El conjunto de enseñanzas comunes, más bien, deben ser puestas al servicio de la adquisición de las competencias básicas. Pero no siempre es fácil en el caso de las competencias transversales. Optar en sentido fuerte por el enfoque de competencias básicas debe *evitar razonar de forma binaria*, distinguiendo los elementos disciplinares que formarían parte de las

competencias y aquellos otros que no entrarían, percibidos como secundarios. De modo paralelo, igualmente, convendría evitar, conservando los contenidos actuales, “forzar” su contribución a cada una de las competencias. En tal caso, si todo contribuye a las competencias básicas, todo puede seguir igual. Ese tipo de estrategia ya se intentó en los llamados “cuadernos rojos” dedicados a cada tema transversal con la LOGSE y sirvió para poco.

Cuando se parte de un currículum diseñado por disciplinas, en el que se quiere introducir las competencias básicas, como ya pasó –de modo similar– con los “temas transversales”, se genera por ello mismo el problema de cómo introducir después las competencias básicas en cada área. Algunos de los cuadros o tablas que están proliferando, donde se trata vanamente –sobre el papel– de “rellenar” como cada área o materia contribuye a conseguir las ocho competencias básicas, vienen a dar esta impresión. Cabe, razonablemente, pensar que no todas las áreas pueden contribuir del mismo modo.

Entre los diversos enfoques que existen ha adquirido un predominio, particularmente en los países francófonos, el enfoque por “competencias de base”, también llamado “pedagogía de la integración” [Roegiers, 2006; 2007; 2008]. “Integración” se entiende en hacer interdependientes varios elementos, que estaban disociados al inicio, articulándolos en función de un objetivo dado. Por ejemplo, en función de resolver una situación dada, movilizar integrando varios conocimientos. Igualmente en función de un proyecto o centro de interés, de enfoques o de disciplinas. Se trata, por tanto, de articular los diferentes conocimientos y los moviliza en función de la situación, por lo que es el educando el actor de la integración de conocimientos. Roegiers [2007: 29] estudia “cómo el sistema puede garantizar, no solamente la articulación de los diferentes saberes entre sí, sino, sobre todo, la articulación de estos saberes en las situaciones en que deben ser movilizados, ya sea en el campo de la concepción de un currículum de enseñanza, en el de las prácticas de la clase misma o también en el de las modalidades de evaluación”.

Jacques Tardif, en diversos escritos [2006, 2008], ha mantenido que el desarrollo de programas basados sobre el desarrollo de competencias debe lograr *máxima coherencia* en el conjunto de las decisiones y ofrecer a los estudiantes todo el soporte necesario para alcanzar las finalidades de la formación. Partiendo de una concepción amplia de competencia [“un saber actuar complejo

que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos”] y de las experiencias en escuelas de educación primaria y secundaria de Québec, establece *ocho etapas de desarrollo*. Antes, pues, de su puesta en práctica, es preciso recorrer un conjunto de etapas además de que se asegure que el programa respeta la lógica inherente al desarrollo de las competencias.

3.2. PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Promover el desarrollo de las competencias requiere no disociar, por un lado, los contenidos que se considera necesario adquirir y, por otro, el tratamiento y tareas en que se van a aplicar. La situación que ocupa la interacción en el aula y la propia metodología didáctica cambian aquí. No se trata por un lado de planificar el currículum y, por otra, su tratamiento en el aula. En la medida que las tareas y situaciones forman parte constituyente del aprendizaje “situado” de las competencias, por decirlo así, la metodología didáctica es parte esencial del diseño del currículum, no sólo lo que los alumnos van a aprender sino cómo van a aprenderlo. La cuestión es qué tareas y actividades en el aula pueden contribuir mejor a que los alumnos y alumnas construyan y desarrollen competencias.

Enseñar al alumnado a responsabilizarse de su propio aprendizaje es una tarea común o transversal: pertenece a todas las áreas curriculares, a lo largo de las etapas educativas, y exigen un trabajo en equipo o colaboración del profesorado. En segundo lugar, no se trata de emplear sólo técnicas o métodos que contribuyan a aprender mejor [resúmenes, mapas conceptuales, estrategias de recogida de datos, etc.], para dirigirse a cómo ser mejores aprendices. Como comentan Martín y Moreno [2007: 57]: “Sin dejar de interesarnos por avanzar en los resultados – el aprendizaje–, dirigimos nuestros reflectores hacia el propio proceso –la acción de aprender–. Con una nota distintiva esencial: el protagonista de esta reflexión sobre el aprendizaje es el propio estudiante, qué piensa sobre su esfuerzo, sus conocimientos, sus lagunas, sus estrategias, sus frustraciones, su interés...”.

El desarrollo de las competencias acontece confrontando a los alumnos con *situaciones-problema* variadas y con creciente grado de complejidad, que impliquen la movilización de lo adquirido.

Por eso, el profesor tiene un papel de preparar y organizar situaciones didácticas y actividades que permitan al alumno, al resolverlas, construir conocimientos a partir de la movilización. En una comunicación de la Comisión Europea [2008] sobre el tema se dice que, de acuerdo a una consulta realizada en los centros escolares europeos, para la enseñanza de las competencias:

“Los enfoques propuestos incluyen nuevas pedagogías, enfoques interdisciplinarios para complementar la enseñanza por materia y una mayor participación de los estudiantes en el diseño de su propio itinerario de aprendizaje. La reforma de los planes de estudio para mejorar las competencias requiere un enfoque global en el que el aprendizaje se realice tanto verticalmente [materias individuales] como horizontalmente [varias materias relacionadas entre sí], que incluya una enseñanza explícita de las competencias, nueva formación de profesores y nuevos enfoques y didácticos, y, sobre todo, que cuente con la plena participación de los profesores, los alumnos y otros actores” [2.4 y 2.5].

Desde una perspectiva de *aprendizaje situado* [Lave y Wenger, 1991], por un lado, el verdadero aprendizaje acontece en el mismo contexto en el que se aplica; por otro, en comunidades de práctica donde se mueve el sujeto. El aprendizaje real se produce en función de la actividad, el contexto y la cultura en la que tiene lugar. Por eso, el desarrollo de las competencias clave tiene lugar también fuera de las instituciones de la educación formal, aunque estas pueden desempeñar una función de coordinación y facilitación del trabajo entre la escuela y la sociedad. Las distintas concepciones del aprendizaje [aprendizaje situado, constructivismo cognitivo, constructivismo social, etc.] comparten al menos dos grandes creencias: el aprendizaje es constructivo más que reproductivo y, primordialmente, es un proceso social, cultural e interpersonal, gobernado tanto por factores sociales y situacionales como cognitivos. Las tareas de la enseñanza, desde este enfoque, cambian de manera radical: los alumnos tienen ahora un papel activo en la enseñanza, comprometidos e interesados en la construcción de significado, trabajando con los compañeros en la construcción social del conocimiento. Es desde una perspectiva de aprendizaje situado y constructivista como mejor se puede fundamentar el aprendizaje de las competencias.

Se parte del presupuesto constructivista de que los estudiantes tienen ya *preconceptos* y *comprensiones* iniciales, que

deben ser la base de partida para los nuevos conocimientos. Los conocimientos aportados se harán a partir de las preconcepciones de los estudiantes, para que les sean significativas y el sujeto que aprende las pueda cuestionar, reemplazar o comprender a partir de ellas; reconstruyendo –desde ahí y con la imprescindible ayuda de un profesor o compañero mediador– su saber y su esquema cognitivo, actitudinal, experiencial y comportamental, estableciendo un nuevo y más complejo escenario para futuros aprendizajes. Por eso, un primer paso, es partir de las concepciones que alumnos y docentes tienen sobre el aprendizaje y la inteligencia.

El contexto de enseñanza y aprendizaje influye de manera determinante en la representación y utilización que se haga de los conocimientos. Las situaciones o contextos son parte esencial del conocimiento y del aprendizaje. De acuerdo con este enfoque, hay una estrecha relación entre lo que se aprende y el contexto en que se produce, justamente se denomina “situado” porque lo que se sabe se relaciona con las situaciones en que se produjo. Esto afecta directamente al aprendizaje de competencias, porque si las tareas y situaciones son exclusivamente escolarizadas, va a impedir su transferencia y movilización en otras situaciones de la vida cotidiana. Como dicen Brown, Collins y Duguid [1996: 46], en un buen trabajo de presentación, “la actividad en la que se desarrolla y despliega el conocimiento no puede separarse del aprendizaje ni de la cognición, ni reviste un carácter auxiliar. Tampoco es neutral, sino que forma parte de lo aprendido”.

En lugar de enseñar los conocimientos de un ámbito disciplinar, importan ahora las operaciones que definen ese ámbito. Dotar al alumnado de instrumentos cognitivos que le sirvan para enfrentar por sí mismos nuevas situaciones de aprendizaje. De modo similar al aprendizaje tradicional de los oficios, el docente como experto debe hacer mostrar los procesos con los que se opera para la resolución de las tareas, comenta Tedesco [2003], “de manera tal que el alumno pueda observarlos, compararlos con sus propios modos de pensar, para luego –poco a poco– ponerlos en práctica con la ayuda del maestro y de los otros alumnos. En síntesis, pasar del estado de novicio al estado de experto consiste en incorporar las operaciones que permiten tener posibilidades y alternativas más amplias de comprensión y solución de problemas”. Se trata de poner de manifiesto la forma cómo un experto desarrolla su actividad, para que los alumnos puedan observar y construir un modelo conceptual de los procesos necesarios para cumplir con una determinada tarea. Es preciso, pues, enseñar al

alumnado a regular [planificar, supervisar y evaluar] sus propios procesos de aprendizaje, lo que suele venir dado por un enfoque reflexivo y estratégico al enfrentarse con las tareas de aprendizaje [Martín y Moreno, 2007].

Aprender a aprender no se realiza *in vacuo*, sino trabajando sobre determinados contenidos que continúa siendo una tarea fundamental de la escuela. El asunto es cómo se trabajan esos contenidos en determinadas tareas. Estas pueden ser explotadas de dos formas: punto de partida o de llegada, engendrando *dos modelos didácticos complementarios* [Roegiers, 2006, 2008]:

1.- Presentar *primero las tareas o situaciones complejas*, para desarrollar a partir de ellas los recursos, en un sentido constructivista. Por ejemplo, la estrategia “aprendizaje basado en problemas” se situaría en este modelo. Estas situaciones problemáticas iniciales ejercen un papel de desestabilización constructiva que ayude a los estudiantes a progresar. Estos, distribuidos en grupos, son invitados a tratar de resolver tareas complejas, presentadas en forma de problemas. También el trabajo por proyectos o, en otro nivel, el enfoque comunicativo en la enseñanza de un idioma en que se parte de una situación. En este caso, podemos hablar de “situaciones previas”, porque los estudiantes adquieren conocimientos principalmente partiendo de situaciones.

2.- Presentar las tareas complejas *posteriormente a los aprendizajes de contenidos*, como medio para movilizar los recursos adquiridos, dependiendo de las competencias que debe adquirir el alumno. Este tipo de situación se llama “situaciones de integración” o “situaciones posteriores al aprendizaje de recursos”, como dice Roegiers [2008] expresando dichas tareas el perfil esperado del alumnado al final de curso. Los recursos son aprendidos y estructurados para ser, luego, en un “modulo de integración, utilizados en situaciones complejas. Implican situaciones complejas en que se pide a los alumnos que la resuelvan. Por esta propuesta opta la llamada “pedagogía de la integración”, que se aplica en una veintena de países.

En la propuesta de la llamada “pedagogía de la integración” del grupo de Roegiers, para trabajar las competencias de base por medio de tareas complejas, concretas y significativas propone la

siguiente *metodología alterna de trabajo*. Durante períodos de alrededor de 5 semanas, los docentes aportan a los alumnos conocimientos de recursos puntuales [saber, saber-hacer, técnicas de cálculo, reglas de la gramática, conjugación, etc.] necesarios para la resolución de situaciones complejas; posteriormente, en períodos de una semana [llamada “módulo de integración”]. Los alumnos se ven confrontados en situaciones complejas en todas las disciplinas, donde tienen que poner en juego los recursos aprendidos en las semanas precedentes. Las primeras situaciones se proponen al alumno con el objetivo de que haga frente a la complejidad, las tareas siguientes son propuestas en el marco de una evaluación formativa, donde se detectan sus dificultades. Del mismo modo a lo largo de curso, a continuación se volvería durante cinco semanas al aprendizaje de recursos, seguida de la semana de integración.

Por último, Elena Martín [2008] ha resaltado cómo se debe prestar atención a la dimensión emocional, especialmente en las atribuciones que realicen de sus éxitos y fracasos: “hay que ayudar a que los estudiantes atribuyan los resultados de su proceso de aprendizaje a causas que están bajo su control y que son modificables”. Es clave, como actitud y componente emocional, atribuir el error a la manera como lo ha resuelto, justamente como base para aprender a hacerlo. Si, por el contrario, se cree que no puede hacerlo, difícilmente va a aprender. Tres elementos clave [autoeficacia, autoestima y motivación] condicionan el interés por la tarea y la propia imagen como aprendiz autónomo.

4. LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA

¿Qué cambios supone la evaluación por competencias?. De entrada, en la evaluación por competencias –de un lado– *cambia la óptica*, el punto de mira, de lo que se quiere evaluar: si habitualmente se hace mirando al pasado anterior [qué se espera que los estudiantes hayan aprendido]; en las competencias, por el contrario, se hace mirando al futuro: con qué grado de éxito pueden poner en práctica lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos y habilidades en nuevos contextos.

De otro lado, hay una oposición entre una evaluación que tiende a cuantificar unos aprendizajes en un momento dado, viendo los conocimientos acumulados, y la evaluación que tiende a *documentar un recorrido de formación o de desarrollo*. En esta

segunda, como ha defendido Tardif [2006] y nosotros compartimos, se debe inscribir la evaluación de competencias. No cabe, pues, plantearla como un conjunto de test, concebidos aisladamente unos de otros, para establecer una apreciación de los aprendizajes alcanzados. La evaluación da cuenta, pues, de la progresión producida, o no, en una trayectoria de desarrollo, documentando dicho desarrollo mediante un conjunto de evidencias sobre los recursos manejados, y su movilización exitosa ante una familia de situaciones.

En la evaluación de competencias, se tiene que recurrir a *indicadores de desarrollo*, que determinen la progresión de los aprendizajes y la evolución de las competencias. Estos indicadores se vinculan a etapas particulares del desarrollo de la competencia, poniendo cada uno el acento en los aprendizajes críticos relativos a cada etapa, que vienen a evidenciar niveles de desarrollo. Aún cuando dicho desarrollo no termina, pues el aprendizaje se desarrolla a lo largo de la vida, los indicadores “terminales” son los criterios oficiales que, en un contexto de evaluación acreditativa, se esperan hayan conseguido todos los alumnos. Además, en un enfoque por competencias, los modos e instrumentos de llevar a cabo la evaluación adquieren una mayor relevancia: dado que es difícil ver los mecanismos [de transferencia o metacognitivos] que posibilitan movilizar los procedimientos o recursos, los docentes precisan instrumentos que les permitan evaluar la pertinencia de sus acciones pedagógicas.

La evaluación de competencias se inscribe mejor en un enfoque que se ha dado en llamar “*evaluación auténtica*”, entendida como una evaluación que plantea tareas que simulan cambios y situaciones complejas que ocurren en la vida cotidiana o en el mundo real. Este tipo de evaluación, opuesta a otras formas tradicionales de evaluación, quiere incidir en la transferencia de destrezas o competencias a situaciones de la vida, más allá de los ejercicios académicos del aula. Las condiciones de la evaluación guardan un grado de similitud con las que en la vida extraescolar se van a aplicar. Acorde con el enfoque de “aprendizaje situado”, quiere dar a los estudiantes la oportunidad de conectar sus aprendizajes y aplicar sus conocimientos a tareas y problemas del mundo real. La evaluación se plantea, entonces, en conexión con situaciones habituales que una persona suele afrontar en la vida normal.

Evaluar la competencia de Aprender a aprender requiere informaciones sobre lo que el alumno es capaz de hacer en

contextos reales, centrada en la “realización” [*performance*]. Requiere que los estudiantes construyan las respuestas, encajando distintas piezas, en lugar de seleccionar respuestas de opciones preexistentes. Por otra parte, se centra en actividades de un orden superior, que exigen destrezas mentales o cognitivas. Se precisan nuevos instrumentos de evaluación y los formatos mismos de informe de evaluación han de ser cambiados. De hecho cuando se planifica las situaciones de enseñanza que favorezcan el desarrollo de las competencias, ya se está previendo las formas como se manifestará su adquisición. En una buena guía práctica para el profesorado Gerard [2008] señala que éste debe ser competente en cuatro dimensiones o partes:

- 1.- Preparar a los alumnos para resolver situaciones complejas que correspondan con una competencia.
- 2.- Elaborar situaciones complejas para evaluar una competencia
- 3.- Tratar y analizar las producciones de los alumnos puestas en situación compleja
- 4.- Explotar los resultados de una evaluación de las adquisiciones de los alumnos a través de una situación compleja.

4.1. ¿CÓMO APRENDER A APRENDER A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN?

Formando parte las competencias de una situación de aprendizaje, esto obliga a planificar situaciones de aprendizaje en una lógica de complejidad creciente, así como, de otra parte, a desarrollar situaciones de evaluación que puedan dar cuenta de la progresión de aprendizajes realizados en una situación de formación determinada. Por eso mismo, la diferenciación entre el proceso de aprendizaje y el de evaluación se torna en un asunto puramente académica. *El proceso de evaluación se integra en el de aprendizaje.*

En una competencia como “Aprender a aprender”, la evaluación y la enseñanza constituyen actividades en permanente interacción. La evaluación no puede reducirse a una acción

episódica, disociada de la enseñanza. El currículum oficial de Québec habla de “situaciones de aprendizaje y la evaluación”, que integran la evaluación continua en una perspectiva de apoyo al aprendizaje y de juicio sobre el estado de desarrollo de las competencias [MEQ, 2006]. Cada una de las situaciones, pertenecientes a la misma clase o “familia”, pueden ser empleadas, indistintamente, para el aprendizaje o para la evaluación, dependiendo de la intención didáctica dominante. Las características y elementos constitutivos de una *Situación de Aprendizaje y Evaluación* son

- Un contexto asociado a una *problemática*, que puede ser un problema a resolver, una cuestión a tratar o algo a realizar.
- Una *tarea o conjunto de tareas* y de actividades de aprendizaje que requieren movilizar recursos, así como construir nuevos conocimientos.
- *Actividades de aprendizaje ligadas a los conocimientos*: adquisición y estructuración de los conocimientos necesarios para la realización de las tareas complejas.
- Permite a los alumnos movilizar los *recursos* [internos y externos],
- Integra *tres fases de cualquier situación didáctica* [preparación, realización, integración]
- Son *significativas, variadas, ampliadas*

Por ejemplo, los alumnos pueden “buscar soluciones para disminuir la contaminación en la ciudad”. Esta tarea puede emplearse tanto como medio el aprendizaje como para el reconocimiento de competencias mediante la evaluación. En uno y otro caso exigen estructurar los conocimientos necesarios para la realización de la tarea. Según el objetivo didáctico perseguido, una misma tarea se puede emplear para desarrollar competencias o para juzgar su estado de desarrollo o nivel de competencia alcanzado. En este segundo caso, con una función regulativa, permiten identificar fuerzas y dificultades, proporcionar las oportunas retroacciones o proponer vías de mejora.

Una *situación-problema* cabe entenderla como “toda tarea compleja, todo proyecto que plantea desafíos a los alumnos, para

cuya solución tiene que movilizar sus recursos” [Scallon, 2004: 112]. Situaciones y tareas a resolver, con distintos grado de complejidad [según nivel o ciclo], se constituyen en objetos e instrumentos útiles de evaluación. Explotar las situaciones existentes o crear otras nuevas, el asunto es que resulten significativas y atractivas a los ojos de los alumnos. Resolver una situación específica y particular, en sentido estricto, no indica por sí mismo la competencia, sino ser capaz de hacerlo en diferentes situaciones que tienen algo en común, es decir que pertenecen a la misma “clase” o “*familia de situaciones*”. Situaciones que pueden ser resueltas con la misma competencia tienen algo en común, aquello que –justamente – les permite pertenecer a la misma “familia” de situaciones o de tareas.

Scallon [2004] hace un análisis detenido de las características que deben reunir las situaciones planteadas para la evaluación [vid. Cuadro 3]; es decir, cómo hay que concebir las tareas para que sirvan efectivamente para ejercer la competencia y permitir la inferencia. Así, por ejemplo, la tarea planteada debe dar lugar a una producción o realización concreta [una exposición oral sobre un tema dado, resolución de un problema científico, un plan de acción, etc.], siendo una característica muy importante de la situación a crear. Dado que la realización debe tener algún grado de complejidad, no resultan válidas pruebas de evaluación tradicionales como exámenes o test.

Cuadro 3. Características de las situaciones-problemas o tareas complejas, concebidas para inferir las competencias

Características deseables	Descripción
<i>Dar lugar a una realización</i>	La producción o realización debe poder poner de manifiesto los índices de saber movilizar los recursos por los alumnos. Los criterios de evaluación deben relacionarse con esta producción y, sobre todo, con <i>saber movilizar</i> .
- <i>Realista [auténtica]</i>	La situación debe tener un sentido para el alumno y plantearle un desafío; dicho de otro modo, la situación debe estar <i>contextualizada</i>
- <i>Exigir la movilización de varios recursos</i>	Es necesario para delimitar las situaciones de habilidad, de saber-hacer o de estrategia; esta exigencia se puede traducir por unas <i>limitaciones</i> inherentes en la tarea a realizar.
- <i>Recursos bien delimitados</i>	Las situaciones debe ser debidamente planificadas en función de los recursos a movilizar.
- <i>Los problemas planteados pueden estar mal definidos o con falta de datos</i>	Los problemas planteados deben ser tales que su solución no es evidente. Para lograr esto, se puede recurrir a la mala definición o a datos que faltan o son superfluos en el problema. No obstante, la situación planteada debe estar en relación con los aprendizajes realizados.
- <i>Duración o amplitud</i>	Dando un carácter complejo a la situación, es preciso controlar su duración y permitir recurrir a una familia de situaciones para inferir la competencia, lo que puede exigir mucho tiempo.
- <i>Un contexto de autonomía del alumno</i>	Es difícil inferir una competencia en situaciones donde el alumno recibe mucha ayuda. Las orientaciones explícitas que acompañan a la tarea y el contexto de trabajo en equipo pueden interferir con esta preocupación.

Igualmente, cuando los problemas planteados son abiertos o están insuficientemente definidos o con falta de algunos datos fuerzan, en mayor medida, a ejercer una competencia. La complejidad de la tarea se mediría en función de los recursos a movilizar, característica esencial de la competencia. Cuando se plantea una tarea a los alumnos, es preciso saber qué recursos deberán movilizar para llevarla a cabo de manera satisfactoria. Esta acción, por último, se desarrolla en un contexto de plena autonomía, sin dirigir o inducir lo que ha de hacer, es decir, pensando por sí mismo los recursos que va a utilizar. Al fin y al cabo, es el individuo el que ha de realizar lo que sea para que se pueda inferir las competencias que deba construir o desarrollar.

4.2. ¿CÓMO SE EVALÚA ESTA COMPETENCIA?

Pasar de un sistema que evalúa conocimientos a un sistema que evalúa competencias implica un cambio de perspectiva, de mirada, que resitúa el papel del profesor, de las pruebas y del alumnado. Las competencias básicas pueden evaluarse en la práctica a condición de que se sitúen debidamente. Así, la competencia “Aprender a aprender” no puede evaluarse directamente, a menos que se concrete en un conjunto de criterios e indicadores. La evaluación de competencias debe intentar objetivar tres factores:

- El *nivel de desarrollo de las competencias*, dado que las competencias básicas se desarrollan durante varios años. Tardif [2006] distingue seis niveles de desarrollo de una competencia: principiante, novicio, intermediario, competente, maestro, experto.
- El *grado de dominio* o maestría en cada uno
- El conjunto de *situaciones* en las que se van a poner en obra

La evaluación exige conocer por qué y para qué se hace, determinando lo que se va a evaluar y cómo se va a hacer, fijando unos indicadores o referencias para poder analizar y estimar la producción de los alumnos. La Unión Europea, para hacer operativo en los sistemas educativos el enfoque de competencias clave, creó en 2005 el *Centre for Research on Education and Lifelong Learning* [CRELL¹]. Voy a referirme, específicamente, a este Proyecto europeo, como el caso ejemplar más logrado para evaluar esta competencia.

El proyecto de “Aprender a lo largo de la vida” nació dentro de la Red Europea de Responsables de Evaluación de los Sistemas Educativos, con objeto de evaluar la competencia transversal de aprender a aprender. El trabajo pionero fue llevado a cabo por Finlandia desde 1996. Recientemente, se ha aplicado parte de los tests finlandeses en Suecia, Holanda y Austria. El grupo de expertos de la Comisión Europea en competencias clave identificó Aprender a aprender como uno de los principales dominios en tales competencias por su papel crucial en el aprendizaje a lo largo de la

¹ Se puede ver web en: <http://crell.jrc.ec.europa.eu/>

vida, y sobre el que era necesario desarrollar un indicador específico. En septiembre de 2005, La Comisión constituyó un grupo de expertos que estudió la acomodación y ampliación del estudio al resto de estados europeos. En su informe final, aprobado por la Comisión Europea en junio de 2006 [*Final Report of the Learning to learn Expert Group to the European Commission DG EAC A6*] se acuerda llevar a cabo un estudio piloto para que proporcione datos para un futuro indicador europeo en esta competencia clave [Bonnet et al., 2006].

El CRELL se ha propuesto elaborar un test europeo para medir esta competencia [Hoskins y Fredriksson, 2008]. Las bases establecidas en PISA para la resolución de problemas, según ellos, son una base insuficiente para valorar esta competencia. Se precisan, además, un enfoque más amplio e interdisciplinar que recoja las dimensiones *afectiva, cognitiva y metacognitiva* de Aprender a aprender. Para construir esta definición formal y concebir el instrumento de evaluación se han apoyado en las experiencias previas existentes, en particular, el test *Effective lifelong learning inventory* [ELLI] de la Universidad de Bristol para los aspectos socioculturales, el proyecto finlandés el *L2 factor. Learning-to-Learn at School – A Key to Lifelong Learning* en la Universidad de Helsinki y el test de competencias transversales [*cross-curricular skills test* ou CCST] de la Universidad de Amsterdam para los aspectos cognitivos. Igualmente los trabajos relevantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid sobre la medida de las capacidades metacognitivas [Martín y Moreno, 2007].

Las primeras pruebas pusieron de manifiesto que no se pueden separar las dimensiones afectivas y cognitivas del aprendizaje, al tiempo que aparecían las diferencias culturales en las respuestas de los alumnos. Esto conducía a reforzar la dimensión interdisciplinar de la competencia, así como a articular más fuertemente las dimensiones formales y normativas de la competencia y, por otra parte, la multiplicidad de contextos en que se demanda esta competencia.

Se ha trabajado por el CRELL, igualmente, la relación entre los indicadores de aprender a aprender y los de las competencias cívicas [Hoskins y Deakin Crick, 2008]. En su informe analizan conceptual y empíricamente las relaciones para poner en evidencia las similitudes entre estas dos competencias, y en particular su importancia para actuar en sociedad: saber aprender para llegar a ser un ciudadano activo y las competencias cívicas para llegar a ser

un ciudadano activo. Considerando una y otra como complementarias, sugieren explorar las iniciativas y dispositivos existentes, como por ejemplo los trabajos de CitizED, comunidad de interés inglesa, dedicada a la formación inicial y continua de los docentes sobre las cuestiones de educación para la ciudadanía. Además, CRELL pretende elaborar un test internacional que sirva para evaluar el aprender a aprender, en continuidad con la encuesta de la IEA sobre educación cívica [*International Civic and Citizenship Education Study, ICCS*], inspirada de la experiencia precedente de 1999 [*Study of civic education o CIVED*]

El ELLI [*Effective Lifelong Learning Inventory*] ambiciona construir un instrumento para medir las competencias individuales en materia de aprendizaje a lo largo de la vida. Desde 2002, los trabajos del ELLI, coordinados por Ruth Deakin Crick, Patricia Broadfoot y Guy Claxton [Universidad de Bristol], se han concentrado sobre el concepto clave de “poder para aprender” [*learning power*], definido del siguiente modo: “*una mezcla compleja de disposiciones, de experiencias, de relaciones sociales, de valores, de actitudes y de convicciones que se fusionan para configurar la naturaleza del compromiso de un individuo en el momento en que se presenta una oportunidad de aprendizaje*”.

Las siete dimensiones constitutivas de este poder aprender [*changing & learning, meaning making, curiosity, creativity, learning relationships, strategic awareness and resilience*], permiten por sí mismas diferenciar, a groso modo, dos tipos de aprendices: los alumnos eficaces, comprometidos y dinámicos, por una parte; y los alumnos pasivos, dependientes y frágiles por otra [Deakin Crick, 2007]. El empleo de instrumento de medida elaborado en el cuadro del ELLI ha mostrado claramente que a medida que los alumnos avanzan en su escolaridad se convierten en más débiles en el conjunto de las siete dimensiones identificadas y, en particular, en la que concierne a la creatividad; en otros términos, que son más dependientes en sus aprendizajes.

El ELLI [*Effective Lifelong Learning Inventory*] es un cuestionario, compuesto de 72 items, que mide lo que el aprendiz dice de sí mismo en un momento determinado. Los siete factores, derivados del análisis factorial, representan disposiciones del “poder para aprender”, que podemos resumir en: orientación al desarrollo [aprendizaje y cambio], curiosidad crítica, dar significado, dependencia y fragilidad, creatividad, relaciones e interdependencia, conciencia estratégica [Deakin Crick, Broadfoot y Claxton, 2008]. El

marco que se ha propuesto para evaluar la competencia contiene dos dimensiones [cognitiva y afectiva], junto al componente metacognitivo, con las dimensiones que aparecen en el Cuadro.

Cuadro 4. Marco para Aprender a Aprender [CRELL]

<p><i>Dimensión afectiva:</i> tres subdimensiones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motivación por aprender, estrategias de aprendizaje y orientaciones hacia el cambio - Autoconcepto académico y autoestima - Entorno de aprendizaje
<p><i>Dimensión cognitiva:</i> cuatro subdimensiones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar una proposición - Usar reglas - Contrastar reglas y proposiciones - Emplear instrumentos mentales
<p><i>Dimensión metacognitiva:</i> tres subdimensiones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolución de problemas y seguimiento de tareas - Precisión metacognitiva - Confianza en sí mismo metacognitiva

El test está en fase piloto en ocho países europeos, para tener la versión y prueba definitiva en 2009. El test se dirige a medir lo que se puede llamar “el poder de aprender”: una forma de conciencia o subjetividad crítica, que dirige el aprendizaje, cambio y desarrollo y que se caracteriza por un particular grupo de disposiciones, valores y actitudes [Deakin Crick y Yu, 2008].

Queremos finalizar el trabajo, con unas palabras de Guy Claxton [2006], que lleva tantos años trabajando sobre el tema, en que dice:

Hay un sentimiento generalizado de que la vida en el siglo XXI presenta altos niveles de desafío, complejidad y responsabilidad individual. Como comúnmente se dice estamos en un siglo de elección, de resolución de problemas y de aprender. Si a los jóvenes les faltan los recursos personales para prosperar en tal contexto, entonces el trabajo educativo debe dirigirse a reforzar su capacidad para ser personas que saben elegir bien, resolver los problemas eficazmente y capacitados para Aprender a aprender. Muchas de las cosas que se aprenden quedan inservibles o anticuadas al poco tiempo. Pero la capacidad genérica de Aprender no tiene fecha de caducidad, vale siempre.

Ampliar la capacidad de aprender de los estudiantes es un objetivo de la educación válido y oportuno, encontrar los modos para convertir las buenas intenciones en cambios efectivos es un asunto urgente e importante [p. 2].

5. BIBLIOGRAFÍA

ALHEIT, P. y DAUSIEN, B. [2008]: Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1 [1], 24-48.

BECK, U. [1996]: Teoría de la Modernización Reflexiva. En Josetxo Beriain [comp.]. *Las consecuencias perversas de la modernidad*, Barcelona, Anthropos, 223-266.

BONNET. G.; SVECNIK, E., HAUTAMÄKI, J. et al. [2006]: *Final Report of the Learning to Learn Expert Group to the European Commission*. Directorate General Education And Culture A.6, European Commission, Paris/Brussels/Ispra.

BROWN, J., COLLINS, A. y DUGUID, P. [1996]: La cognición situada y la cultura del aprendizaje. *Kikiriki*, 39, 46-60.

- CLAXTON, G. [2006]: *Expanding the capacity to learn*. Keynote speech presented at the British Educational Research Association Annual [BERA] Conference. Warwick University
- COMISIÓN EUROPEA [2001]: Comunicación: *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. COM [2001] 678 final.
- COMISIÓN EUROPEA [2002]: *European Report on quality indicators of lifelong learning*. Fifteen Quality Indicators. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Report.pdf>
- COMISIÓN EUROPEA [2008]: *Mejorar las competencias en el siglo XXI: Agenda para la cooperación europea en las escuelas* [Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones]. Bruselas. Comisión de Comunidades Europeas.
- DEAKIN CRICK, R. [2007]: Learning how to learn: the dynamic assessment of learning power. *Curriculum Journal*, 18 [2], 135-153.
- DEAKIN CRICK, R., BROADFOOT, P. Y CLAXTON, G. [2008]: Developing and Effective Lifelong Learning Inventory: The ELLI project. *Assessment in Education* 11 [3], 247-272.
- DEAKIN CRICK, R. y YU, G. [2008]: Assesing learning dispositions; is the *Effective lifelong learning investory* valid and reliable as a measurement tool? *Educational Research* 50 [4], 387-402.
- FIELD, J. [2000]: *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- FLAVELL, J.H. [1976]: Metacognitive aspects of problem solving. En L.B. Resnik [ed.] *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 231-235.
- GERARD. J.-M. [2008]: *Évaluer des compétences. Guide pratique*, Bruxelles: De Boeck.
- GIDDENS, A. [1995]: *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Ediciones Península.

- HOSKINS, B. y DEAKIN CRICK, R. [2008]: *Competencies for learning to learn and Civic competence: different currencies or two sides of the same coin?* CRELL Research paper. European Commission: Italy.
- HOSKINS B. y FREDRIKSSON, U.[2008]: *Learning to Learn: What is it and can it be measured?*. Ispra: Centre for Research on Lifelong Learning [CRELL]. Research Paper. European Commission: Italy.
- LAVE, J. y WENGER, E. [1991]: *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARTÍN, E. y MORENO, A. [2007]: *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍN, E. [2008]: Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *Participación Educativa*, 9, 77-83.
- MEQ [Ministère de l'Éducation Québec] [2006]: *L'évaluation des apprentissages au Secondaire. Cadre de référence*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche [2006]: *Décret relatif au socle commun de connaissances et de compétences et annexe* [Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006]. Disponible en: <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>
- MORENO, A. y MARTÍN, E. [2007]: The development of learning to learn in Spain. *Curriculum Journal*, 18 [2], 175-193.
- OSSES, S. y JARAMILLO, S. [2008]: Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34 [1], 187-197.
- POZO, J.I. y MONEREO, C. [2000]: *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- ROEGIERS, X. [2006]: *¿Se puede aprender a bucear antes de saber nadar? Los desafíos actuales de la reforma curricular*. Ginebra: BIE/UNESCO, IBE Working Papers on Curriculum Issues, nº 3.

- ROEGIERS, X. [2007] : *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECl. Original 2001
- ROEGIERS, X. [2008] : Las reformas curriculares guían a las escuelas: pero, ¿hacia dónde?. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 [3]. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>
- RUBIO HERRÁEZ, E. [2008]: Aprendizaje a lo largo de la vida Vivir y trabajar en una Europa del conocimiento. *Participación Educativa*, 9, 17-32.
- RYCHEN D. y SALGANIK, L. [2006]: *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona [Málaga]: Ediciones Aljibe.
- SCALLON, G. [2004]: *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruselas: De Boeck.
- TARDIF, J. [2006]: *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation
- TARDIF, J. [2008]: Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 [3]. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>
- TEDESCO, J. C. [2003]: Los pilares de la educación del futuro. *Debates de educación*. Barcelona: Fundación Jaume Bofill; UOC. Disponible en <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>
- UNIÓN EUROPEA [2005]: *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas. Comisión de Comunidades Europeas.

COMPETENCIA EN TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y DIGITAL. CONCEPTO, COMPONENTES, RELACIONES Y RECURSOS

AMPARO ESCAMILLA GONZÁLEZ

UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE COMILLAS

Un amplio número de sistemas educativos, en distintos continentes, están redefiniendo sus elementos curriculares. Esos cambios van a afectar profundamente a los componentes organizativos: distintas prioridades exigen diferentes recursos. Encontramos, ahora, unos nuevos ejes de referencia: las competencias básicas. Constituyen un consenso sobre prioridades educativas en la política internacional que no tiene precedentes [Moya, 2007]. Objeto de controversia, aún, en algunos foros, debemos plantearnos qué suponen y de qué forma una, en particular, la competencia en ***el tratamiento de la información y digital*** puede contribuir a que la sociedad de la información llegue a ser sociedad del conocimiento.

1. ¿DÓNDE ESTAMOS? ¿HACIA DÓNDE QUEREMOS IR?

Los datos que encontramos en todos los medios relativos a la proliferación de información resultan verdaderamente impactantes. La expresión *sociedad de la información* identifica las realidades y capacidades de los desarrollos tecnológicos que se han consolidado desde el último tercio del siglo XX. Pero desde finales de los años noventa, se comienza a difundir la expresión *sociedad del conocimiento*, una concepción más integral. Mientras la primera, *sociedad de la información*, está relacionada con la idea de *innovación tecnológica*, la segunda supone *transformación social, cultural, económica y política*.

El problema al que nos enfrentamos no es ya la cantidad de información que niños y jóvenes reciben, sino su calidad. Nos preocupa, además, la urgencia de proporcionar una formación para buscar, seleccionar, organizar, tratar y construir aprendizajes de forma personal. En suma, es necesario aportar herramientas que permitan transformar la información en conocimiento.

Esta nueva realidad obliga a “revisar”: qué queremos, qué necesitamos, cómo enseñamos y aprendemos, con qué medios personales, ambientales metodológicos y materiales. Es necesario realizar profundos cambios en los objetivos, en los contenidos que se imparten, en las infraestructuras de los centros, en los medios y en la formación del profesorado.

2. ¿CÓMO RELACIONAMOS ESTOS PROPÓSITOS CON EL ENFOQUE COMPETENCIAL? ¿QUÉ SIGNIFICA COMPETENCIA EN TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y DIGITAL? ¿CUÁLES SON SUS CARACTERÍSTICAS Y SUS COMPONENTES?

En este contexto de prioridades estamos llegando a una necesidad de redefinir los propósitos y los medios educativos para responder adecuadamente a las demandas de esta realidad. Se habla, como hemos apuntado, de un consenso internacional, en la integración de las competencias en los programas, en su identificación como fin, después la selección de los medios responderá a los contextos.

Entendemos por competencia *un tipo de saber orientado a la acción eficaz, fundamentado en una integración dinámica de conocimientos y valores y desarrollado mediante tipos de tareas que permiten una adaptación ajustada y constructiva a diferentes situaciones en distintos contextos* [Escamilla, 2008: 30]

Entre sus características destacamos: complejidad, idoneidad, reflexión, responsabilidad, creatividad e innovación, integración y adaptación al contexto.

Respecto a la que nos ocupa de forma singular, tratamiento de la información y digital, podemos apreciar algunos matices, a nuestro juicio de relevancia, sobre la forma en que puede entenderse en diferentes ámbitos. Las recomendaciones del Parlamento y del Consejo Europeos presentan esta competencia como *competencia digital* y determinan que *entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información [TSI] para el trabajo, el ocio y la comunicación*. Se sustenta en las habilidades básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet.

En España, la identificación de la competencia se manifiesta como *tratamiento de la información y competencia digital*. Queda más abierta y vinculada a aprender a aprender (tratamiento de la información). Desde nuestro punto de vista, quedará conceptualizada como competencia instrumental. Reunirá una perspectiva de las tecnologías de información y comunicación [concepto, características, tipología y funciones] y, además, un trazado de base, de técnicas de análisis, síntesis y organización de la información de diversos tipos de texto.

Integraría, así, búsqueda, análisis (ideas principales, secundarias, datos relevantes, etc.), síntesis [resúmenes, esquemas, mapas, gráficos, etc.] de distintos tipos de textos [orales, escritos, audiovisuales] y en distintos tipos de soportes. Estos aspectos de la competencia se abordan, también, *en la competencia aprender a aprender*.

La definimos, en consecuencia, como el *conjunto de habilidades y destrezas relacionadas con la búsqueda, selección, comprensión, análisis, síntesis, valoración, procesamiento y comunicación de información en diferentes lenguajes [verbal,*

numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro] que integra conocimientos, procedimientos y actitudes que van, desde la disposición abierta y esforzada a buscar y contrastar información hasta su transmisión en distintos soportes (oral, impreso, digital .. multimedia), una vez tratada Escamilla [2008: 77].

Por otro lado, aunque apreciaremos que cualquier componente de los que acabamos de destacar incorpora, como en todo dominio de conocimiento, contenidos de *actitud*, la importancia que poseen en este terreno, nos ha llevado a presentar un bloque específico de contenidos de esta naturaleza. En esta línea se encuentran propuestas como la de Sarramona [2004] que, según indica, es la resultante del estudio coordinado por Pere Marqués [2003], en el marco institucional del *Consell Superior d'Avaluació* de Cataluña, y en el cual participaron ocho comunidades autónomas.

Se trata, además, de un ámbito especialmente sometido al cambio. La actitud flexible hacia él, deberá ser una constante. Por otro lado, es preciso tener en cuenta que estas tecnologías penetran a tal velocidad en el trabajo, en el hogar y en los centros que es muy difícil determinar su contenido. Sarramona [2004], en esta línea, subraya que aunque estas tecnologías se visualicen en los ordenadores no se agotan en ellos. Por esto, en la delimitación de los contenidos de esta competencia identificaremos algunos aspectos de diferentes medios (no podemos olvidar de qué forma *la informática y las telecomunicaciones convergen* hoy en los hogares). Las TICs aportan una gran variedad de recursos para todas las tareas que precisen búsqueda, obtención, procesamiento de información y comunicación entre personas, grupos y organismos.

3. ¿QUÉ CONTENIDOS PUEDE ABORDAR?

Considerando los argumentos destacados anteriormente, presentaremos un conjunto de dimensiones que partirán de la fundamentación respecto a los contenidos esenciales de las fuentes y técnicas para tratar información. Todas las dimensiones recogen conceptos, procedimientos y actitudes, pero como ya hemos apuntado mostraremos un bloque específico en este dominio para subrayar la necesidad de estimular su tratamiento verdaderamente formativo. Vamos a mostrar en cada dimensión algunos de los posibles contenidos que pueden ser tratados. Centros y profesores

deben determinar los momentos [etapas, ciclos, cursos] y recursos didácticos idóneos para desarrollarlos.

Dimensión 1. Tecnologías de información comunicación. Posibilidades y limitaciones. Recursos y técnicas

- Sociedad de la información. Información y conocimiento. Relaciones y requisitos.
- Fuentes de información. Medios de comunicación personal y medios de comunicación social.
- La informática y las telecomunicaciones. Convergencia en actividades.

Dimensión 2. Los sistemas informáticos [hardware, redes, software]

- Elementos físicos básicos del ordenador y de la impresora. Localización y funciones
- Distinción entre elementos de hardware y de software

Dimensión 3. El sistema operativo

- Elementos básicos del escritorio del ordenador. Programas, documentos y carpetas. Terminología básica del sistema operativo.
- Empleo de programas específicos para grabar información en diversos soportes.

Dimensión 4. Uso de Internet

- Utilización de los buscadores para localizar información específica en Internet. Acceso a lugares web.
- Recepción y envío de mensajes de correo electrónico. Inclusión de ficheros en mensajes [texto, imagen]
- Acceso a los foros telemáticos. Valoración crítica y respeto por las opiniones de los participantes en un foro telemático.

Dimensión 5. Uso de programas básicos

- Apertura y creación de documentos informáticos.
- Herramientas de corrección ortográfica.
- Empleo de funciones: seleccionar, cortar, copiar y enganchar un fragmento de texto.
- Ajuste de imágenes y gráficos en un documento.
- El formato de presentación de una hoja de cálculo [celdas, inserción de filas columnas, etc.].
- Reconocimiento y diferenciación de tipos de bases de datos.

Dimensión 6. Actitudes necesarias con las TIC

- Control del tiempo de utilización de los juegos y otros entretenimientos que proporcionan las TIC.
- Normas de cortesía y corrección en la comunicación que se establece por la red.
- Identificación y valoración en el contenido de las páginas de mensajes que puedan ser considerados discriminatorios por razón de sexo o raza.

4. ¿QUÉ RELACIÓN PUEDE MANTENER CON DISTINTAS ÁREAS Y MATERIAS?

Mantiene una vinculación sustantiva con las áreas/materias de Tecnologías, Lengua y literatura, y con el dominio de la acción tutorial. En ellas encuentra su soporte conceptual. Se desarrolla a partir de contenidos de la dimensión procedimental y actitudinal que le aportan las restantes áreas y materias. Presentamos algunos ejemplos:

Tecnologías

- El ordenador, aplicaciones esenciales: proceso de datos, hojas de cálculo, bases de datos, almacenamiento y manejo de información.
- Empleo de tecnología para obtener, recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información. La comunicación a través de foros.

Lengua/s y Literatura

- Tratamiento de la información: técnicas de análisis y síntesis.
- Acceso a bibliotecas, hemerotecas, archivos y TICs. Bibliotecas virtuales. Enciclopedias y diccionarios multimedia.
- Recursos audiovisuales para el aprendizaje de las lenguas.

Acción tutorial y orientadora

- Las TICs como herramienta para el conocimiento de uno mismo: intereses, capacidades, valores, necesidades.
- Las TICs y la comunicación entre personas y grupos. Uso adecuado.

Matemáticas

- Lectura comprensiva de textos continuos relacionados con el planteamiento y resolución de problemas.
- Representación e interpretación de diagramas de barras, histogramas, polígonos de frecuencias y diagramas de sectores que representen datos sobre acontecimientos del entorno.

Educación Plástica y Visual. Educación Musical

- Los recursos tecnológicos en el campo de la música. Conocimiento y dominio básico del hardware y el software musical. Los distintos formatos de sonido y de audio digital.
- Producción de mensajes musicales, audiovisuales y multimedia.
- Acceso a información: autores, biografías, obras. Acceso a eventos artísticos. Visitas reales y virtuales a museos, exposiciones, obras arquitectónicas.
- Programas de dibujo y diseño. Montajes audiovisuales. Posibilidades de la televisión digital.

Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza, Educación Física

- Empleo de tecnología multimedia para obtener, recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información: sociedad, naturaleza, tecnología, territorio, instituciones, cultura, arte (visitas y recursos multimedia), vivienda, historia (personajes, acontecimientos, líneas del tiempo).

- Búsqueda, obtención y procesamiento (organización distinción de datos y conceptos relevantes o irrelevantes, subjetivos y objetivos, reales, virtuales).
- Conciencia y comprensión de los aspectos técnicos y culturales de los medios de comunicación. Uso creativo y crítico.

5. ¿QUÉ PRETENDEMOS? ¿QUÉ ESCENARIO DIBUJAMOS PARA SU DESARROLLO?

Desde nuestra perspectiva, lo esencial es forjar la base de procesos de trabajo que supongan, por parte del alumno, un empleo inteligente y constructivo de la información, que impliquen determinar ante un determinado problema o situación de trabajo:

- ¿Cuál es el auténtico propósito del trabajo?
- ¿Qué información necesito: datos, conceptos, principios, procedimientos?
- ¿Dónde la encuentro, qué fuente/s son las más idóneas?
- ¿Qué estrategia de búsqueda empleo?
- ¿Cómo analizo la información para llevar a cabo una correcta selección?
- ¿Cómo reelaboro la información resultante?
- ¿Cómo la sintetizo y le doy el formato necesario –verbal, gráfico o multimedia?
- ¿Cómo lo difundo (texto impreso –apoyos-, presentación multimedia).

Estos interrogantes constituyen un reto; su resolución exige la conformación de un escenario. Marquès [2002] identifica las distintas alternativas. Interpretamos su sentido de la siguiente manera:

- Escenario tecnócrata. Las escuelas se adaptan realizando simplemente pequeños ajustes, aprender sobre las TIC, aprender de las TIC.
- Escenario reformista. Supone aprender sobre las TIC, aprender de las TIC y aprender con las TIC y para la realización de actividades interdisciplinarias y colaborativas.
- Escenario holístico. El empleo de las tecnologías implica cambios en las relaciones en la escuela, entre las personas y con la información, cambios en la forma de relacionarnos con

las personas y con la información en el entorno, todo ello en una interrelación dinámica.

6. ALGUNAS SUGERENCIAS RESPECTO A CONTENIDOS PARA SU APLICACIÓN EN EL AULA [a partir de Escamilla, 2009]

La identificación del concepto, características y componentes de la competencia en tratamiento de la información y digital y la apuesta por un desarrollo necesariamente interdisciplinar e intercompetencial, hace necesaria una labor de conjunto entre profesores; además debe estar perfilada de acuerdo a un contexto determinado [necesidades de los alumnos y posibilidades y limitaciones del entorno. Ello ha de conducirnos a perfilar proyectos en los que se pongan en práctica las habilidades y destrezas cognitivas, socioafectivas y comunicativas de las que venimos hablando, vamos a sugerir algunas alternativas en este sentido.

Los viajes

Posibles contenidos:

La información sobre un viaje en diferentes medios. Análisis comparativo: semejanzas y diferencias.

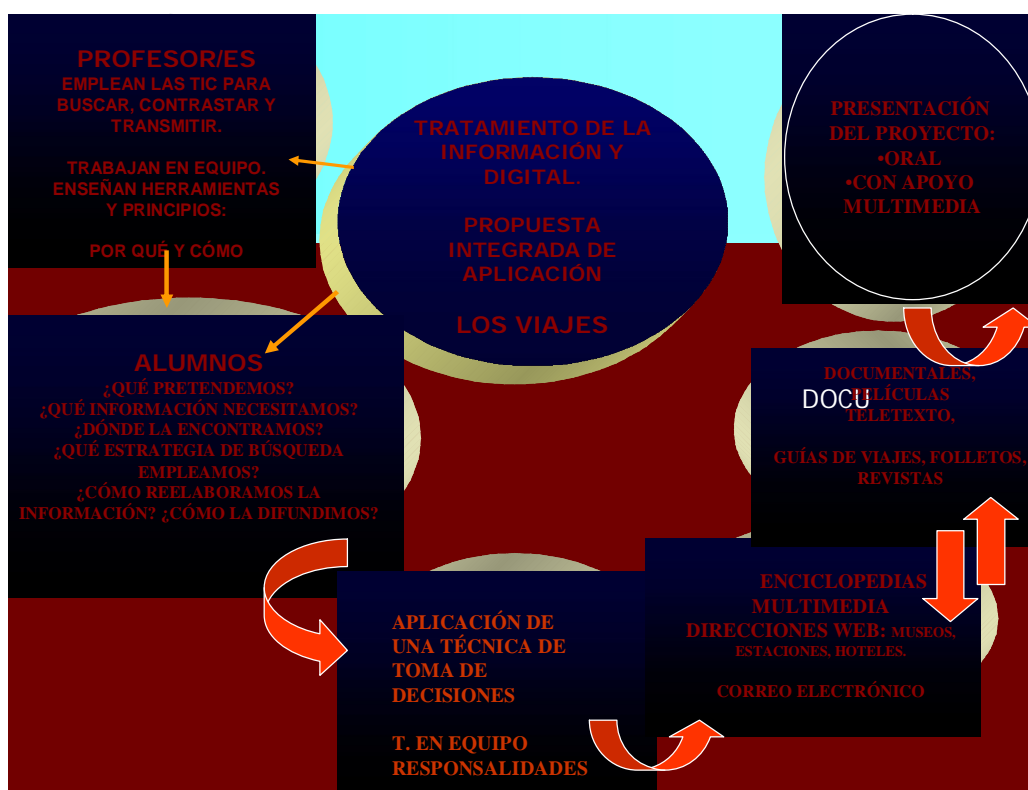
Diseño de un proyecto: dónde buscar, con quién, cuándo, cómo.

- Aplicación de una técnica de toma de decisiones (C y R, de De Bono) a la valoración de alternativas sobre destinos.
- Reparto de responsabilidades entre los miembros del equipo
- Búsqueda de información de utilidad para viajar en prensa (general o especializada), guías de viaje, radio, televisión, enciclopedias multimedia. Internet. Vds. (películas, documentales).
- Los mapas y los planos. Búsqueda, manejo en una enciclopedia multimedia, configuración del plano o mapa de interés.

- Información meteorológica en diversas fuentes (teletexto, Internet, prensa, radio...).

Configuración de un proyecto de viaje para su presentación oral con apoyo multimedia.

Gráfico 1. El gráfico representa la dinámica del proceso, la distribución del trabajo y los contenidos que podría materializarlo



7. EN SÍNTESIS

La orientación en el currículo hacia el desarrollo de competencias lleva consigo un cambio en el currículo y en la selección y organización de recursos. La competencia en *el tratamiento de la información y digital* puede contribuir a que la sociedad de la información llegue a ser sociedad del conocimiento. Ello requiere que se determinen sus necesarios vínculos de complementariedad con las restantes competencias. Su aplicación exige delimitar sus componentes, su relación con las áreas y sus

responsables. Los componentes son complejos, van más allá de habilidades mecánicas. Necesitaremos configurar propuestas de trabajo integrador: globalizador o interdisciplinar, según la etapa, para llevarlas a la práctica. De esta manera podremos hablar del desarrollo de habilidades que impliquen búsqueda, selección, síntesis, valoración y creación de propuestas en distintos formatos. La expresión del camino hacia el aprender a aprender, hacia la iniciativa y autonomía personal.

8. BIBLIOGRAFÍA

ESCAMILLA, A. [2008]: *Competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.

ESCAMILLA, A. [2009]: *Las competencias básicas en la programación de aula y en sus unidades didácticas*. Barcelona: Graó.

MAJÓ, J. y MARQUÈS, P. [2001]: *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: CissPraxis.

MARQUÈS, P. [2002]: "La revolución educativa en la era Internet". REVISTA ESCUELA ESPAÑOLA, 3529.

PÉREZ GÓMEZ, A [2007]: *Las competencias básicas y el currículo*. Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación.

ZABALA, A. Y ARNAU, L. [2007]: *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó

VV.AA. [2007]: *Introducción temprana a las TIC: estrategias para educar en un uso responsable en educación infantil y primaria*. Ministerio de Educación y Ciencia: Instituto Superior de Formación del Profesorado.

ÁREA, M.: "Las tecnologías digitales y la innovación pedagógica en la educación escolar".

PABLOS PONS, J. de: "La educación infantil y primaria en la sociedad del conocimiento: el aprendizaje mediado por las tecnologías de la información y la comunicación".

AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL, UNA COMPETENCIA PARA LA VIDA

ONOFRE RICARDO CONTRERAS JORDÁN
UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

1. INTRODUCCIÓN

Se entiende por competencia la capacidad para responder con éxito a exigencias complejas en un contexto particular, movilizando conocimientos y actitudes cognitivas y prácticas, y componentes sociales y comportamentales como actitudes, emociones, valores y motivaciones [Rychen y Salganik, 2006]. La competencia es, por tanto, un conocimiento funcional, lo que supone tener en cuenta que van más allá de la adquisición de conocimientos relacionados con las materias típicamente enseñadas en las escuelas. La funcionalidad se logra cuando los alumnos se dan cuenta de que el aprendizaje en la escuela les es útil para poder comprender mejor el mundo que les rodea e intervenir en él.

Desde este punto de vista no es extraño que algunos hayan identificado las competencias con las necesidades personales para dar respuesta a los problemas con los que se enfrentarán a lo largo de su vida [Zabala y Arnau, 2007,31]. Mientras que otros destacan su naturaleza de saber orientado a la acción eficaz, fundamentado en una integración dinámica de conocimientos y valores, y desarrollado mediante tipos de tareas que permiten una adaptación ajustada y constructiva a diferentes situaciones en distintos conceptos [Escamilla, 2006].

Por lo que se refiere a la competencia en autonomía e iniciativa personal hemos de indicar que posee un carácter holístico o sistémico, por lo que debemos entender que se encuentra presente en el resto de competencias y que sintetiza aspectos esenciales de todas ellas. También es conveniente destacar que los dos términos autonomía e iniciativa no parten en igualdad de condiciones ya que el primero es mucho más amplio y acaba por englobar al segundo. Es como si dentro del concepto marco de autonomía se hubiese distinguido uno de sus aspectos parciales.

La competencia en autonomía e iniciativa personal integra aspectos de lo que se ha dado en llamar inteligencia emocional en clara diferenciación de la educación tradicional más atenta al saber académico y disciplinar que a la propia vida, por lo que forman parte de la misma el conocimiento de sí mismo; el conocimiento de los otros; el conocimiento del contexto social y cultural; la toma de decisiones fundamentadas, o el desarrollo de una actitud positiva ante el cambio y la innovación. Pero veamos con detalle sus fundamentos.

2. SIGNIFICADO Y ALCANCE DE LA AUTONOMÍA

Del término “autonomía” se pueden predicar sus diferentes significados, alejados entre sí en relación a la temática, de manera que se puede hablar de autonomía como el recorrido que puede hacer un vehículo sin repostar, o de manera diferente autonomía como grado de autogobierno que ostentan los Ayuntamientos o Comunidades Autónomas en España. Ninguno de los significados enunciados nos da demasiada luz sobre el alcance de la autonomía como competencia susceptible de educación en el ámbito educativo, por lo que hemos de recurrir a otros instrumentos distintos al

diccionario para descubrir el sentido y alcance del término que nos ocupa.

Para ello me permitirán ustedes que cuente una historia, seguramente figurada del profesor Santos Guerra, que describe cómo un pequeño perro perdido en el campo y ante una amenaza de lluvia, encuentra un almacén abandonado, penetra en él para resguardarse de la incipiente lluvia, y cuando accede al interior descubre una jauría de perros que habitan en el desvencijado edificio. El cachorro al descubrir tan nutrida representación de camaradas experimenta una gran alegría que exterioriza con ladridos y saltos que, inmediatamente son correspondidos por el resto de canes que se muestran satisfechos de contar entre ellos con un joven colega.

Sin embargo, esta historia podría ser contada de manera muy distinta, ya que el perrito al penetrar en el viejo almacén y descubrir un gran número de congéneres de todo tipo y condición, se asusta y, como consecuencia, comienza a emitir ruidosos y agresivos ladridos para intimidar al resto de perros, lo que logra un efecto diametralmente contrario al pretendido, es decir, lejos de amilanarse la jauría de perros devuelve los ladridos con más brío, a la vez que comienzan a realizar gestos agresivos que culminan con la expulsión del lugar del cachorro.

¿Qué diferencia hay en el comportamiento de ambos canes?. No cabe duda que la respuesta hay que situarla en el amplio campo de la autonomía personal, es decir, cada uno afronta las diferentes situaciones sociales que le ha tocado vivir de una manera determinada, o dicho en otras palabras, la autonomía se expresa en el pleno derecho a participar en un proceso de diálogo con todos los demás implicados en la situación controvertida. En consecuencia, una de las notas que, sin duda, habrán de integrar la noción de autonomía ha de ser la de la capacidad de diálogo que permita alcanzar acuerdos con otros.

No obstante, este aspecto de la autonomía como diálogo, puede y debe ser transferida a aquel otro diálogo social que permite buscar y encontrar, en su caso, acuerdos libres que permitan universalizar las normas que se alcancen, consiguiendo así un efecto de mayor obligación de las mismas ya que se sienten como propias al haber sido elaboradas por uno mismo.

Pero junto a la función social de la autonomía adquiere relevancia la dimensión individual de la misma. Me permitirán ustedes un nuevo ejemplo. Carlos es hijo único de padres ya mayores, cuyo padre, viudo, se haya aquejado de una enfermedad terminal, que le hace sufrir intensos dolores, pese a que se le suministran importantes cantidades de calmantes para mitigar su dolor. La muerte del padre es cuestión de tiempo por lo que el equipo médico que le atiende solicita su permiso para dejar de administrar la medicación que le mantiene con vida y no poner obstáculo alguno al fin de sus días. Carlos se debate entre su pensamiento religioso y la presión de sus amigos que abogan por facilitar el mencionado final.

A la pregunta de ¿qué debe hacer Carlos ante esta situación humana tan controvertida? responde Kant² estableciendo un vínculo estrecho entre la moralidad de la acción y la autonomía, de forma que un acto será moral cuando lo dicta la propia conciencia, sin que tal decisión obedezca a leyes o disposiciones ajenas. Por tanto, un sujeto moral es autónomo cuando se da a sí mismo sus propias leyes y no depende de criterios que le imponen desde el exterior. La autonomía, en consecuencia, es darse a sí mismo leyes derivadas de la razón que obligan a la voluntad.

Pero no podríamos entender la autonomía en su más amplia expresión si no aludimos a un elemento inseparable del concepto, cual es la libertad. Hace ya bastantes años una noticia sacudió las páginas de los periódicos regionales en la que se informaba de que una profesora ayudante había recibido presiones por parte de su catedrático para que votara la candidatura de un determinado partido político en las elecciones generales que se celebraban, bajo la amenaza de que de no hacerlo no le sería renovado el contrato. La profesora en lugar de ceder a la presión la denunció públicamente y votó con arreglo a sus preferencias ideológicas.

Así pues, sólo es posible la autonomía cuando la persona actúa en libertad, aunque debe ser bien entendido que poder conducirse de forma autónoma no significa necesariamente querer y poder hacerlo. La libertad se relaciona directamente con la autonomía, pero la autonomía supone además la voluntad de serlo y la capacidad para lograrlo.

² Kant, I.: *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Espasa Calpe, Madrid, 1946.

Libertad, conciencia y diálogo son los tres ejes que permiten comprender la idea de autonomía en una trayectoria que va desde la más absoluta individualidad del pensamiento hasta el papel de pacificador social que juega en el ámbito colectivo.

3. EL NÚCLEO DURO DE LA COMPETENCIA EN AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL

Una vez que hemos constatado aquellos presupuestos que permiten el ejercicio de la competencia en autonomía e iniciativa personal conviene referirse a cómo se manifiesta dicha competencia, es decir, habría que responder a la pregunta ¿cómo es una persona competente que sabe actuar de manera autónoma?. No obstante, el contenido de dicha competencia habría de ser puesto en relación con aquellas cuestiones relevantes en el ámbito educativo.

En efecto, parece que el tener éxito en la vida y contribuir al buen funcionamiento de la sociedad son cuestiones que deberían integrar la idea de persona educada tal como pone de manifiesto la OCDE³, por tanto, para actuar de manera autónoma es preciso hacerlo desde la integración social, tomando conciencia del papel y funciones que realizan los diferentes agentes sociales y actuando en consecuencia.

Así pues, la autonomía posibilita la participación inteligente en el desarrollo social, a la vez que propicia un sentimiento de bienestar en los distintos medios sociales de los que se forma parte. Es de esta forma cómo se construye y adquiere la propia identidad que permite diseñar el futuro y “no seguir la corriente”. Sin embargo, este papel no se puede conseguir sólo por la mera voluntad, sino que es preciso conducir la propia vida de manera reflexiva y responsable.

La autonomía e iniciativa personal evoca el ideal del espíritu emprendedor como aquél que poseen las personas que son capaces de imaginar realidades nuevas y que, además, cuentan con la perseverancia y arrojo necesarios para llevarlas a cabo. De ahí, que el conjunto de valores y actitudes ligados a esta competencia sean muchos por lo que su enumeración puede ser larga como es el caso de la responsabilidad, perseverancia, autocrítica, control emocional,

³ OCDE: *Definition and Selection of Key Competencias: Executive Dummmary*.
<http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/index.htm>

autoestima, capacidad de elegir, de calcular riesgos, afrontar problemas, capacidad de demorar la satisfacción inmediata de necesidades, aprender de los errores o asumir riesgos.

Pero una imagen puede valer más que toda la larga y aburrida enumeración de actitudes y valores que conforman la competencia que nos ocupa. Me estoy refiriendo a Adolfo Suárez como personaje de la más próxima historia de España que ha conseguido un gran consenso general acerca de las virtudes que integran la autonomía e iniciativa personal. En efecto, el gran proyecto nacional de la transformación de España en un Estado democrático ya supone de por sí una iniciativa que muestra la actitud emprendedora determinada por la capacidad de imaginar algo nuevo y tener la habilidad y el ímpetu para llevarlo a cabo.

El Presidente Suárez encarna como nadie el sentido de la responsabilidad para desde el poder propiciar la elaboración de la Constitución del 78 reuniendo grandes acuerdos capaces de integrar en su texto la gran mayoría de lo que ahora se conoce como sensibilidades; supone la perseverancia ante los innumerables obstáculos que aparecieron en el camino desde los distintos poderes fácticos; la autoestima al creer en sí mismo y su capacidad para llevar adelante el proceso; el control emocional ante la cantidad de información que reunía y debía guardar en secreto; la capacidad de calcular riesgos y afrontar problemas en relación a los nacionalismos, partido comunista, ejército, etc.

4. La enseñanza de la competencia de autonomía e iniciativa personal

Enseñar competencias supone utilizar formas con virtualidad de dar respuestas a situaciones, conflictos y problemas de la vida real lo que exige un conocimiento metadisciplinar que permita la reflexión, y el estudio teórico de los contenidos con una orientación funcional decisiva. En este sentido, no existe una metodología propia para la enseñanza de las competencias, pero sí unas condiciones generales sobre cómo deben ser las estrategias metodológicas en las que cabe destacar el enfoque globalizador de las mismas.

Desde este punto de vista hemos de desechar la clase magistral y los métodos similares ya que sólo sirven para la adquisición de competencias de carácter académico. De manera diferente hemos de adaptar la enseñanza a las necesidades del alumnado, contando con sus aportaciones y conocimientos, ayudándoles a encontrar sentido a lo que están haciendo. Por ello es preciso establecer retos y desafíos a su alcance, promover su propia actividad cognitiva y los canales de comunicación, potenciando la autonomía.

4.1. LA DELIBERACIÓN MORAL

La deliberación está basada en la argumentación razonable para solucionar situaciones controvertidas. La deliberación orienta el pensamiento en tres grandes direcciones complementarias, por una parte se hace comprender la realidad, por otra se facilita su percepción desde el punto de vista de los demás, y por último se formulan juicios de valor. La deliberación, por tanto, es una actividad propia de la conciencia moral autónoma en la medida en que logra pensar libremente sobre cuestiones complejas sin verse sometida a posiciones autoritarias que la limiten.

El diálogo entre las diferentes posturas se convierte en una exigencia esencial de la autonomía y la deliberación moral, ya que permite a las personas afectadas participar en la resolución conjunta de sus problemas, buscar acuerdos y formas de vida en común aceptables por todos.

4.1.1. LA DISCUSIÓN DE DILEMAS MORALES

Los dilemas morales son breves narraciones que plantean un conflicto de valores. Son historias cortas que se refieren a hechos problemáticos, es decir, plantean situaciones cuya disyuntiva no tiene fácil arreglo ya que es preciso optar entre valores diferentes y en consecuencia deseables. Es por ello que no hay una solución única, ni clara lo que obliga a reflexionar, razonar y argumentar.

Desde la Educación Física se trata de plantear dilemas morales que tienen que ver con el deporte a través de historias

inventadas a tal efecto, tal como la que se describe a continuación en un caso tomado de Peiró Velert [2001]:

Un futbolista profesional llamado Pedro está jugando un partido contra un equipo en el que su mejor amigo, Luis, es el portero. Pedro sabe que su amigo está pasando una mala racha debido a una enfermedad grave de su hijo [Luis está casado y tiene dos hijos], por ello no se concentra del todo en los partidos y últimamente le han metido varios goles. También sabe que a Luis le echarán del club si su equipo pierde el partido, lo que acabaría hundiéndolo pues ya es algo mayor y seguramente no encontraría otro equipo en el que jugar. El partido está empatado, pero quedando cinco minutos para terminar, Pedro recibe un pase, regatea al defensa y se queda sólo delante de Luis, al ir a chutar piensa de repente en la situación de su amigo Luis y en lo que pasaría si le metiera un gol.

Esta historia u otra similar, puede servir para que el profesor plantee preguntas con el propósito de promover un debate que estimule el razonamiento moral de sus alumnos. De esta manera podemos realizar una pregunta inicial ¿Debe Pedro intentar meter gol o debe echar el balón fuera con disimulo?, dicha cuestión suscitará un debate en el que unos y otros irán exponiendo y confrontando sus opiniones siendo fundamental que expliquen que motivos justifican sus respuestas. En determinados momentos, se pueden introducir nuevos factores para la reflexión y el debate moral ¿y si Luis no fuera su mejor amigo que debería hacer Pedro?, ¿si Pedro decidiese no meter gol y sus compañeros de equipo se diesen cuenta de ello que deberían hacer?, ¿debería haber jugado Pedro el partido sabiendo la situación de Luis y lo que podría pasar?, etc.

Unos padres con problemas económicos a los que un hijo o hija pide unas zapatillas muy caras como las de sus amigos. Para comprarlas debe renunciar a adquirir otro objeto de mayor necesidad vital. Si no las compra, el hijo tendrá envidia de sus amigos y se sentirá mal por ello, ¿qué han de hacer?, y si el hijo sabe de los problemas económicos familiares ¿hace bien en pedir las?.

Estas cuestiones y otras similares, además de inducir al razonamiento moral, conectan con problemas reales generados por la cultura del consumo.

Otra posibilidad de fomentar el razonamiento moral radica en utilizar los hechos notorios que sucedan en el terreno deportivo, en

los que la causa de la resonancia pública que adquieren radique en una base moral. Así, por ejemplo, el caso que nos muestra Velázquez [2001] *en un campeonato del mundo de ciclismo que tuvo lugar hace algunos años, la victoria de Olano fue puesta en entredicho debido a que, según se decía, Indurain no se había esforzado todo lo que podía debido a que si intentaba alcanzar a Olano, otro corredor extranjero que estaba situado justo detrás de él podría siguiendo su estela, aprovechar su esfuerzo y obtener la victoria. Es decir, se decía que Indurain había preferido que ganase un compañero español, antes que arriesgarse a intentar ganar él y poder favorecer con ello la victoria de un corredor extranjero.* Esta situación dio lugar, en su momento, a un amplio debate, y puede ser utilizada para estimular el razonamiento moral de manera similar a los dilemas. ¿Hizo bien Indurain al no comprometer la victoria de Olano?, ¿Y si el corredor que llevaba detrás hubiera sido también español, aunque no fuera su amigo?

Con cierta frecuencia suelen darse situaciones de este tipo que además de servir para promover procesos de razonamiento y desarrollo moral, tienen un gran potencial motivador al ser sucesos de la vida real e involucrar a ídolos deportivos, lo que favorece enormemente la implicación y la participación del alumnado, aún cuando el debate tenga lugar en la clase de educación física.

4.2. EL APRENDIZAJE POR PROYECTOS

La fragmentación del currículum en asignaturas dificulta en no pocas ocasiones los procesos de generalización del conocimiento y acaba dando paso a un currículum rígido que impide considerar los problemas reales en toda su complejidad. Estas limitaciones abogan por un cambio hacia un currículum que supere los límites expresados y que estimule el uso de teorías y procedimientos de distintas áreas de conocimiento que permitan comprender y dar respuesta a los problemas planteados.

La introducción del trabajo por proyectos apunta directamente a estas formulas organizativas que reclama la nueva escuela, especialmente en su contribución a la formación de una personalidad autónoma que integre aspectos tales como aprender a ver la complejidad de las cosas y situaciones, aprender a gestionar la información, aprender por ensayo y error, aprender a aprender,

aprender valores, en definitiva, aprender a pensar por sí mismo en un mundo de cambio.

4.2.1. APRENDIZAJE POR PROYECTOS EN EDUCACIÓN FÍSICA

El planeamiento del aprendizaje basado en proyectos es un modelo de instrucción en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá de la clase. En ellos se establecen actividades de largo plazo y centradas en el estudiante, en lugar de lecciones cortas y aisladas. Las estrategias de instrucción basadas en proyectos tienen sus raíces en la aproximación constructivista del aprendizaje.

No hay un único modelo de proyecto, ni una definición muy acotada de lo que debe ser un proyecto, pero podemos decir que es un trabajo educativo más o menos prolongado, de tres a cuatro semanas como mínimo, con fuerte participación de los alumnos en su diseño y seguimiento. El aprendizaje por proyectos está ligado a actividades como experiencias desencadenantes, que tienen como fin familiarizar a los alumnos con el mundo en que viven; o las fichas autocorrectivas que permiten a cada estudiante avanzar a su propio ritmo.

Aprender a partir de un proyecto supone vincular los aprendizajes con el entorno físico, social y cultural próximo del alumnado ya que la cultura académica no debe poner al estudiante en contacto con los conceptos abstractos de las materias sino realizar referencias concretas a su utilidad práctica. De esta manera la enseñanza en la escuela ha de permitir el acceso de todos los alumnos a las prácticas sociales de referencia, que en el caso de la Educación Física, están constituidas por las diferentes actividades físicas, deportivas y artísticas que forman parte de la dimensión cultural de un territorio en un momento determinado.

Desde este punto de vista las mencionadas prácticas sociales deben integrar los contenidos de la Educación Física a cuyo fin el profesor ha de realizar las operaciones necesarias para adecuarlas a las exigencias y necesidades del marco escolar institucionalizado, de manera que es la situación social de referencia el momento donde cobra significado cultural la actividad emprendida.

A partir de situar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la realidad del contexto sociocultural, el interés del alumnado se ha de ver reforzado por su participación e implicación en el desarrollo de las situaciones de clase, es decir, en la posibilidad de elegir contenidos o tareas de enseñanza, en definitiva a la adquisición de una mayor autonomía en el manejo de la cultura física.

En esta forma de proceder no es el profesor quien lleva la iniciativa, ni tampoco impone el ritmo de los aprendizajes, sino que es el proyecto del alumno dotado de apertura y creatividad el que conduce la dinámica de los aprendizajes. El profesor por su parte acompaña al alumno en dicho proceso ofreciéndole la ayuda que precise para resolver los problemas que aparecen, a la vez que le estimula, apoya, da confianza, le pide el mayor esfuerzo posible y lo valora justamente.

No obstante, estos efectos no se producen únicamente por la proposición de practicar en la escuela los elementos de la realidad cultural, sino que de manera diferente requieren de la manipulación del profesor, cuya primera y, tal vez, más importante, es transformar el objeto cultural en objeto de enseñanza, tal como ocurriría si transponemos la “Carrera de Media Maratón de San Juan” que se celebra todos los años en la ciudad de Albacete en un objeto de enseñanza cual es la carrera de larga duración.

Ahora bien, esta transposición didáctica debe hacerse con un marcado carácter educativo, tal como corresponde a la escuela, de forma que se identifiquen con claridad aquellos principios de intervención propios de la Educación Física, como son el aprendizaje de valores, la consideración de la persona como globalidad, el fomento de estilos de vida saludables o la visión crítica de la actividad física.

Pero también, el proceso de enseñanza-aprendizaje incorpora aprendizajes específicos, como son en el caso del ejemplo anteriormente mencionado las técnicas de carrera, los métodos de entrenamiento de la resistencia, las limitaciones propias de la edad o el medio ambiente para la práctica de la carrera y los consejos que deben ser aprendidos por el alumno en relación al calzado deportivo, lo que requiere de una planificación individualizada que ha de adquirir el alumno.

En definitiva, podemos afirmar que un proyecto de enseñanza pretende conectar e integrar las actividades de la escuela con las

que se desarrollan fuera de ella y que tienen relevancia cultural. Es, por tanto, una forma de entender la enseñanza, caracterizada por su globalidad y significatividad. Aunque para algunos autores [Arpin y col. 2001], el aprendizaje por proyectos es una simple estrategia de enseñanza, para otros [Hernández, 2004] suponen una concepción global de la educación que rompe con un currículum cerrado.

Los proyectos entendidos de esta manera inducen a considerar el aprendizaje como un conjunto de relaciones entre alumnos, profesores, y conocimiento de las diferentes disciplinas, lo que permite conectar el proceso de escolarización con la vida real, las expectativas del estudiante y de la propia comunidad.

La organización del proceso de enseñanza-aprendizaje de un proyecto debe seguir las siguientes fases de acuerdo con Generelo y col. [2005]:

a) Primer contacto con la actividad.

Es aquélla en la que se transforma el objeto cultural en objeto de enseñanza. El objetivo de esta fase es fomentar el primer contacto con la actividad mediante situaciones abiertas, participativas y motivantes. En el contexto escolar son variadas las situaciones que nos pueden servir para acercar a nuestro alumnado a un objeto cultural determinado como pueden ser “El festival de Navidad”, “Los Carnavales”, “El día de la resistencia”, etc. Para una mayor eficacia se deben coordinar todas las acciones con el club o escuela deportiva a la que pertenecen los niños a fin de que los planteamientos metodológicos sean similares, a la vez que se incrementan las horas de práctica. Las primeras sesiones deben tener un importante componente lúdico intentando favorecer la motivación hacia el contenido.

b) Conocer el nivel de partida.

La siguiente fase se orienta a conocer el nivel de partida del alumno, por lo que debemos valorar el nivel de competencia general del grupo con respecto a la actividad que vamos a proponer a fin de determinar los objetivos a conseguir. Esta evaluación diagnóstica se ha de realizar a través de la elaboración de situaciones iniciales de evaluación o situaciones de referencia.

Las situaciones de referencia expresan una conexión con la práctica social a través de actividades que reproducen la esencia fundamental del proyecto, pero con efectivos reducidos y una reglamentación adecuada. En definitiva, es una propuesta que contiene todos los elementos significativos de la actividad que el maestro quiere enseñar a los niños. En el ejemplo que estamos mostrando a lo largo del texto el test de carrera continua durante cinco minutos podría servir como situación de referencia para conocer el nivel de partida.

Las situaciones de referencia permiten establecer un diagnóstico, a partir del cual pueden elaborar un proyecto que se plasma en un contrato de progreso con los alumnos y, finalmente, la realización de un balance de las transformaciones operadas.

c) Aprender y progresar.

Del nivel del alumnado, del tiempo disponible y de los medios a nuestra disposición podremos reelaborar el proyecto que habíamos empezado a generar. No obstante, debemos tener en cuenta que la etapa inicial y final responden a exigencias muy particulares, que serán tanto más elevadas cuanto más a largo plazo sea el proyecto.

Sin embargo, lo más importante es que después del debate que se ha de mantener en clase, el alumnado, sabe porqué se hacen las cosas y tienen sentido para ellos dentro de un proyecto más global. A partir de ahí se marca la evolución en el aprendizaje y las fases por las que vamos a pasar, de forma que los alumnos saben en todo momento, en qué punto nos encontramos en la evolución del aprendizaje, ya que es muy importante que estén informados cuando serán las pruebas de control de aprendizaje, para que puedan constatar su evolución y que aprendan que la exigencia es progresiva en función del paso del tiempo. En esta fase es determinante para conseguir la premisa de aprender y progresar la elección de las tareas o situaciones de aprendizaje por parte del docente.

d) Valorar los progresos.

En esta fase se compara la situación actual con la inicial puesta de manifiesto en la situación de referencia con una doble pretensión, por una parte, ayudar al alumnado a valorar su progreso al final del período de práctica, por otra, valorar el grado

de satisfacción de dicho período y su intención de seguir mejorando alguna competencia.

En muchas ocasiones la exposición de los resultados suele ser pública y en presencia de otros significativos, iguales, padres, amigos, etc. El docente deberá gestionar muy bien ese momento poniendo por encima el proceso al producto obtenido. Una vez finalizado el proyecto, llega el momento de las valoraciones, de discutir el grado de satisfacción con respecto al objetivo marcado, renombrar las necesidades y marcarse nuevos retos en otro proyecto, siempre bajo el criterio de la estructuración del currículum en espiral.

UNIDAD DIDÁCTICA

1. Práctica social de referencia.

- Media Maratón de San Juan [Albacete].
- Movimiento popular en torno a las carreras de larga duración no competitivas.
- La carrera como actividad física dirigida a la superación personal
- Vinculada a la salud
- Para alumnos de Tercer Ciclo de Primaria [10-12 años].

2. Objetivos.

- Identificar la carrera como una práctica cultural que incorpora valores de esfuerzo y superación.
- Correr durante un tiempo prolongado adaptando el esfuerzo a las propias posibilidades.
- Descubrir el ritmo adecuado de carrera.
- Conocer algunos conceptos que contribuyan a mejorar el rendimiento.
- Alcanzar un dominio de los procesos que permita la autogestión del trabajo de resistencia.

3. Contenidos de aprendizaje.

- Conceptuales
 - . Conocer la técnica de la carrera.

- . Adquirir conocimientos en relación al calzado adecuado, hidratación e ingesta.
- . Frecuencia cardíaca y respiratoria como control del esfuerzo.
- . Conocer la función del calentamiento.
- Procedimentales.
 - . Identificar el propio ritmo uniforme que permita correr la distancia prevista
 - . Realizar un trabajo autónomo para alcanzar el objetivo previsto.
 - . Gestionar adecuadamente el esfuerzo.
 - . Realizar un pequeño calentamiento
- Actitudinales.
 - . Valorar el esfuerzo y la superación personal.

	Contenido	Tareas	Materiales curriculares
1	Las carreras populares como manifestación sociocultural	Visionado del DVD "La carrera de San Juan". Comentario grupal	DVD "La carrera de San Juan". Ficha cuestionario sobre el DVD. [Anexo I]
2	La frecuencia cardiaca. El calentamiento.	Partes del calentamiento. Control de la frecuencia cardiaca	Toma de pulsaciones individual. Registro con pulsímetros en algunos niños.
3	Evaluación diagnóstica inicial	Correr el máximo de distancia durante cinco minutos. Un cronometrador lleva el tiempo de paso cada 50 mts. Un anotador registra la frecuencia cardiaca inicial y final, así como los tiempos de paso.	Cronómetros "Mi cuaderno de carrera" [Anexo III] Conos rojos y blancos
4	Análisis del punto de partida individual. Plantear objetivos de aprendizaje. Correr a un ritmo uniforme durante más tiempo.	Análisis de los cambios en la frecuencia cardiaca. Análisis de las sensaciones. Realizar agrupamientos. Propuesta de retos	"Mi cuaderno de carrera"
5	Asumir un reto Trabajo de búsqueda de ritmo uniforme a través de las fichas de tareas.	Firma del reto. Explicación del trabajo con la "ficha de tareas" del programa individual. Trabajo autónomo por grupos Reflexión final.	Ficha firma del reto [Anexo II] Ficha de tareas Cronómetros Conos
6	Mantenimiento de un ritmo uniforme. Comprobar la realización correcta de agrupamientos y las intensidades de trabajo.	Programa individual Valoración del trabajo y consecución de los objetivos.	Ficha de tareas del programa individual. [Anexo IV] Cronómetros Conos
7	Mantener un ritmo uniforme durante un tiempo prolongado superando posibles crisis de fatiga.	Programa individual. Estrategias para superar las crisis de fatiga. Reflexión final: detectar posibles problemas durante la carrera.	Ficha de tareas del programa individual. [Anexo IV] Cronómetros Conos
8	Solucionar problemas de técnica de respiración y de carrera. Mantener el ritmo de carrera.	Ejercicios de técnica de carrera. Ejercicios de control de respiración	Ficha de tareas del programa individual. [Anexo IV] Cronómetros Conos
9	Mantener un ritmo uniforme de carrera durante un tiempo prolongado con control del espacio recorrido.	Programa individual Reflexión sobre el trabajo	Ficha de tareas del programa individual. [Anexo IV] Cronómetros Conos
10	Afrontar el reto asumido. Reforzar el proceso de aprendizaje ya superado	Situación reto correr sin pararse 10, 15 o 20 minutos.	Planilla de registro final. [Anexo VI] Cronómetros Conos
11	Vivenciar una carrera popular	Media Maratón de San Juan	Cámara de fotos.

5. LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DE AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL

Resultará difícil, cuando no imposible, hablar de competencias de modo independiente de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, cuando hablamos de su evaluación aparece en primer lugar la idea de establecer una serie de criterios para hacerlo, para medir los resultados obtenidos en el citado proceso, y establecer una nota o calificación.

Tal método es el resultante de una lógica en la que si la competencia está ligada a una acción concreta que permita comprobar que ha sido adquirida, lo que nos acerca a la pedagogía por objetivos, de manera que podemos repetir para este sistema lo dicho para tal pedagogía, y es que el alumno aprende más de lo que el profesor enseña, al igual que no todo lo que el alumno aprende es reducible a una realización inmediata y comprobable. Observar y calificar sólo lo que el alumno hace es reducir su capacidad de aprender y, por tanto, su competencia cognitiva.

Como quiera que las competencias, y la de autonomía más aún, tienen un carácter complejo, global y su aplicación no responde a un patrón fijo, necesitamos inventar otros recursos que se ajusten a las exigencias que derivan del nuevo enfoque, en donde lo importante será la observación, el análisis y la valoración de las producciones de los alumnos. De forma que para actuar coherentemente, la evaluación debe estar integrada en el proceso de aprendizaje y, por tanto, en el desarrollo de la competencia. Lo que no parece posible es que se pretendan aplicar ideas nuevas con los instrumentos de antes para seguir haciendo lo mismo.

Es por ello que nos debemos preguntar ¿qué debe cambiar en la enseñanza?, ¿qué debe cambiar en la evaluación del aprendizaje de los alumnos?, la respuesta no es otra más que la evaluación debe estar como primera previsión al servicio de quien aprende, es decir, la evaluación debe ser fuente de aprendizaje. Por ello, la evaluación hay que entenderla como una oportunidad para la mejora y no sólo como un instrumento de control sobre lo realizado.

Así, si la enseñanza se centra en la competencia de autonomía, la evaluación debe también centrarse en el desarrollo de esta competencia por los alumnos a fin de comprobar si la han adquirido y en que grado. En el momento de la evaluación, los profesores deben valorar la aplicación de las competencias, deben

recoger evidencias de aprendizaje. En este sentido, el examen deja de tener validez en tanto que basado en un recurso de control, de carácter estático, para pasar a la dinámica de la participación, del diálogo y del intercambio, en la que la información sea relevante para la construcción del aprendizaje y para superar las dificultades, incluidos los errores.

En situaciones de la vida cotidiana, evaluamos siempre con la intención de mejorar, de aprender, de tomar las decisiones adecuadas y justas, sacamos conclusiones de los errores y los aciertos, tanto de los propios como de los ajenos. Toda buena evaluación de algo conlleva aprendizaje. Porque constantemente estamos aprendiendo, constantemente estamos evaluando.

Si la enseñanza gira en torno al aprendizaje de la competencia de autonomía, en la evaluación, los alumnos han de tener la oportunidad de mostrar sus habilidades, y los exámenes tradicionales no ofrecen esa posibilidad. Las pruebas objetivas y test no parecen ofrecer garantías, por lo que debemos buscar instrumentos distintos que nos permitan evaluar la competencia de manera fiable.

Tradicionalmente al sujeto que aprende no se le da margen de iniciativa y autonomía para participar responsablemente en este proceso y asumir las obligaciones y los compromisos que de aquellas se derivan. Sin embargo, en una evaluación formativa y continua el sujeto debe aprender con ella y a través de ella merced a la información crítica y relevante que el profesor, cuando evalúa, debe ofrecer al alumno con el ánimo de mejorar el propio trabajo o el proceso educativo.

En esta función esencial, el ejercicio de la evaluación debe ser un refuerzo y apoyo en el proceso de aprendizaje del que sólo se espera el beneficio para el que aprende. La tarea del profesor persigue de este modo asegurar siempre un aprendizaje reflexivo, en cuya base está la comprensión de contenidos valiosos de conocimiento. Los llamados “cuadernos del alumno” sirven a este propósito ya que deben contener los trabajos y tareas que el alumno va realizando a lo largo del curso, y será él, en diálogo con el profesor quien de la razón y cuenta de los contenidos acumulados en el mismo.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M.[2008]: “Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias” en la obra colectiva de GIMENO SACRISTÁN, J. [Comp.] *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*. Morata. Madrid.
- ARPIN, L. Y CAPRA, L. [2001]: *L’aprentissage par projets*. Cheleriere/ Mc Graw-Hill. Montreal [Québec].
- ESCAMILLA, A. [2006]: *La LOE, perspectiva pedagógica e histórica*. Barcelona: Graó.
- ESCAMILLA, A. [2008]. *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- OCDE: *Definition and Selecttion of Key Competencias: Executive Dummary*. <http://www.portal-stat.admin.ch/deseeco/index.htm>
- GENERELO, E.; ZARAGOZA, J.; JULIÁN, J.A. [Coord.] [2005]: *La Educación Física en las aulas: aprender a partir de un proyecto*. Gobierno de Aragón.
- PUIG, J.Mª Y MARTIN, X. [2007]: *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza Editorial.
- RYCHEN, D.S. Y SALGANIK, L.H. [2006]: *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Barcelona: CEAC.
- KANT, I. [1946]: *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa Calpe.
- VELÁZQUEZ GARCÍA, R. [2002]: “Educación deportiva y desarrollo moral: algunas ideas para la reflexión y para la práctica” *Tándem* nº 7. Barcelona: Graó.
- ZABALA, A. Y ARNAU, L. [2007]: *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA EDUCADORES

PABLO FERNÁNDEZ-BERROCAL

DESIREÉ RUIZ ARANDA

ROSARIO CABELLO

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se han producido grandes cambios en el estudio de las emociones [Izard, 2009]. Si bien han estado con nosotros desde el principio, no siempre se les ha otorgado la misma relevancia en la vida del ser humano.

En la actualidad, los aspectos racionales y emocionales comienzan a relacionarse asumiendo que no se trata de dos polos opuestos sino que son sistemas complementarios. Al igual que las emociones van a influir en nuestros pensamientos, nuestros procesos cognitivos van a influir en nuestros estados emocionales.

De hecho, nuestro sistema educativo se ha centrado hasta hace bien poco en crear estudiantes académicamente preparados, sin prestar atención a los aspectos socio-emocionales implicados en el proceso educativo. Es por ello que han ido apareciendo diferentes programas de alfabetización emocional, pero sin demasiada fundamentación científica y con una coordinación insuficiente, poco controlados y evaluados [Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008; Greenberg et al., 2003].

En este artículo realizamos un breve repaso de los diferentes modelos teóricos propuestos de inteligencia emocional y a continuación exponemos las medidas e instrumentos de evaluación que existen actualmente. Finalmente, analizamos las implicaciones para los educadores del desarrollo de sus habilidades emocionales y la repercusión que esto supondría en el alumnado.

2. MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

La primera formulación teórica de la inteligencia emocional aparece en 1990 de la mano de Salovey y Mayer. Los autores tratan de unir las diferentes líneas de investigación sobre inteligencia y emociones, definiendo el constructo de una manera explícita y clara y revisando las áreas de investigación que pueden ser relevantes para el concepto como la neurociencia y la psicología clínica.

En 1995, Daniel Goleman [psicólogo y periodista del New York Times] popularizó el término con su conocida obra "Inteligencia Emocional" entrando con fuerza este concepto tanto en el contexto académico como en el ámbito popular dando lugar a la proliferación de numerosos textos de divulgación y libros de autoayuda lo que llevó a una cierta desvirtuación del término. El autor retoma la definición propuesta por Salovey y Mayer en 1990 pero lo mezcla con otros conceptos como la motivación y las habilidades sociales. La gran difusión mediática de este término dificultó el avance científico en este campo, ya que las afirmaciones populares y pseudocientíficas desprestigiaron los primeros adelantos en este terreno.

Pese a todo, los estudios científicos seguían apareciendo y Mayer y Salovey plantean una reformulación de su modelo en 1997 [Mayer y Salovey, 1997]. Paralelamente, comienzan a surgir

diversos instrumentos de medida del concepto desde diferentes enfoques y definiciones del concepto.

En la actualidad, la inteligencia emocional se conceptualiza desde diversas posturas teóricas, a partir de las cuales se han generado diferentes instrumentos de medición [Brackett y Geher, 2006; Matthews, Zeidner y Roberts, 2002]

En la literatura especializada podemos encontrar una distinción entre aquellos modelos de inteligencia emocional que se focalizan en las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo [modelos de habilidad] y aquellos que combinan o mezclan habilidades mentales con rasgos de personalidad tales como persistencia, entusiasmo, optimismo, etc. [modelos mixtos]. Esta diferencia conceptual es de gran relevancia, ya que según los modelos de habilidad, los diferentes aspectos de la inteligencia emocional se podrían mejorar a través de diversos programas de entrenamiento especializados [Extremera y Fernández-Berrocal, 2004], mientras que según los modelos mixtos, algunos aspectos relacionados con la propia personalidad son difícilmente modificables.

Tras estos artículos iniciales, Mayer y Salovey reconocieron que su estructura teórica era mucho más útil si separaba el concepto de inteligencia emocional como habilidad mental de otros rasgos de personalidad también importantes, como la cordialidad, la sociabilidad, etc. Al considerar estas estructuras por separado es posible determinar y analizar el grado en que influyen en el comportamiento de las personas y en su competencia general [Mayer y Salovey, 1993; 1997, Mayer y Ciarrochi, 2006].

Por tanto, los tres modelos teóricos con más apoyo científico son: el modelo de habilidad de Mayer y Salovey [1997; Brackett y Salovey, 2006], el modelo de Bar-On de Inteligencia Emocional-Social [IES; Bar-On, 2006], y el modelo de competencias emocionales de Goleman [Goleman, 1998; 2001; ver también Boyatzis, 2006].

En nuestro país, el modelo que más repercusión ha tenido en el contexto universitario ha sido el modelo de habilidad de Mayer y Salovey.

2.1. PROPUESTA TEÓRICA DE REUVEN BAR-ON

En el modelo de Bar-On la inteligencia emocional se entiende como un grupo de rasgos emocionales y de personalidad que interactúan de forma conjunta en el individuo y que le van a facilitar su adaptación al medio. En este modelo la inteligencia emocional estaría integrada por cinco factores de orden superior que se descomponen en quince subfactores. Recientemente, Bar-On [2000] ha reconducido su modelo y lo ha definido como un modelo comprensivo y una medida de inteligencia social y emocional. En él se han incluido una amplia serie de habilidades sociales [e.g., asertividad], rasgos de personalidad [e.g., control de impulsos] y estados de ánimos [e.g., felicidad, optimismo]. Algunos de estos componentes propuestos por Bar-On están relacionados de forma indirecta con los procesos emocionales [e.g., solución de problemas], aunque otros se refieren a la manera habitual de comportarse de las personas [e.g., responsabilidad social] [Neubauer y Freudenthaler, 2005].

2.2. EL MODELO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE GOLEMAN [GOLEMAN, 1998; GOLEMAN 2001; BOYATSI, GOLEMAN Y RHEE, 2000]

Dentro del campo de la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, el modelo de Goleman ha sido ampliamente utilizado en diversos trabajos científicos. En su primer libro, Goleman afirma que la inteligencia emocional estaría integrada por cinco componentes : 1] Conocimiento de las propias emociones, 2] Manejo emocional, 3] Auto-motivación, 4] Reconocimiento de las emociones en otros y 5] Manejo de las relaciones interpersonales [Goleman, 1995]. Unos años más tarde, Goleman propone un nuevo modelo a fin de atender las demandas surgidas en el ámbito empresarial en relación al tema de la inteligencia emocional [Goleman, 1998]. En este modelo, propone cinco dimensiones de Inteligencia Emocional divididas en 25 competencias. En una última revisión, estas dimensiones quedan reducidas a cuatro [que a su vez son divididas en 20 competencias]: 1] Auto-conciencia, 2] Auto-manejo, 3] Conciencia social y 4] Manejo de las relaciones [Boyatsis, Goleman y Rhee, 2000].

2.3. PROPUESTA TEÓRICA DEL MODELO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL FORMULADO POR SALOVEY Y MAYER

Desde el modelo teórico de Mayer y Salovey la inteligencia emocional es concebida como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea. La inteligencia emocional definida por estos autores es evaluada mediante tareas de habilidades emocionales de igual manera que el CI clásico es evaluado a través de tareas cognitivas. Desde esta perspectiva teórica, la inteligencia emocional se plantea como un acercamiento general que incluye las habilidades específicas para comprender, regular y experimentar las emociones de forma más adaptativa [Mayer y Salovey, 1993].

En una primera conceptualización del concepto se considera la IE como una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar, discriminar y usar la información de las emociones, tanto propias como ajenas, de cara a guiar nuestro pensamiento y comportamiento de forma eficaz [Salovey y Mayer, 1990]. El modelo original distingue un conjunto de habilidades emocionales adaptativas y conceptualmente relacionadas. En 1997, Mayer y Salovey reformulan su modelo anterior manteniendo la misma estructura que ya presentaron en 1990, pero priorizando más el valor de la cognición sobre la emoción. Los autores consideraban que su primera conceptualización quedaba incompleta debido principalmente a que dejaban de lado la capacidad para reflexionar sobre las propias emociones [Mayer y Salovey, 1997]. La definición de inteligencia emocional queda algo más matizada en esta reformulación siendo descrita como *“la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual”* [Mayer y Salovey, 1997; p.10]. Se trata de un modelo jerárquico en el que para llegar a las habilidades de mayor complejidad [regulación emocional] son necesarias cada una de las habilidades anteriores más elementales. Hasta la fecha, esta conceptualización es la aportación con mayor rigor científico sobre el tema de la inteligencia emocional.

A continuación, pasamos a definir detenidamente cada una de estas habilidades:

Percepción, evaluación y expresión de las emociones: Esta habilidad hace referencia a la precisión con la que los individuos pueden identificar las emociones en uno mismo con los correspondientes correlatos fisiológicos y cognitivos que éstas conllevan. Las emociones pueden ser reconocidas no sólo en uno mismo, sino también en otras personas y objetos [obras de arte, sonidos,...]. También incluye la capacidad para expresar las emociones de una manera adecuada, así como para discriminar con precisión la honestidad o no de las emociones expresadas por los otros. Los individuos que saben acerca de la expresión y manifestación de emociones también son sensibles a las expresiones emocionales falsas o manipulativas que muestran otras personas.

La emoción facilitadora del pensamiento: Esta habilidad hace referencia a los eventos emocionales que ayudan al procesamiento intelectual, es decir, a cómo las emociones actúan sobre nuestro pensamiento y nuestra forma de procesar la información. Las emociones van a determinar y mejorar el pensamiento porque dirigen la atención de los individuos hacia la información importante. Las variaciones emocionales nos van a permitir adoptar diferentes puntos de vista y múltiples perspectivas de los problemas.

Comprensión y análisis de las emociones: conocimiento emocional: La tercera rama del modelo hace referencia a la capacidad para comprender emociones y utilizar el conocimiento emocional. Incluye la capacidad para etiquetar las emociones e identificar las relaciones que se dan entre las palabras y el significado de la emoción. Abarca también la habilidad para comprender emociones complejas así como aquellas que se producen de modo simultáneo.

Regulación de las emociones: La última rama del modelo hace referencia al proceso emocional de mayor complejidad. Incluiría la capacidad para estar abierto tanto a los sentimientos agradables como a aquellos que nos resultan menos placenteros. Para que podamos aprender de las emociones es necesario que atendamos a los sentimientos positivos y negativos. De ahí que la primera habilidad dentro de la rama de regulación emocional sea precisamente la apertura a los sentimientos. Incluye la capacidad para reflexionar sobre las emociones descartando o utilizando la información que nos proporcionan en función de su utilidad. Hace referencia también a la habilidad para manejar las emociones en uno mismo y en los demás moderando las emociones negativas y

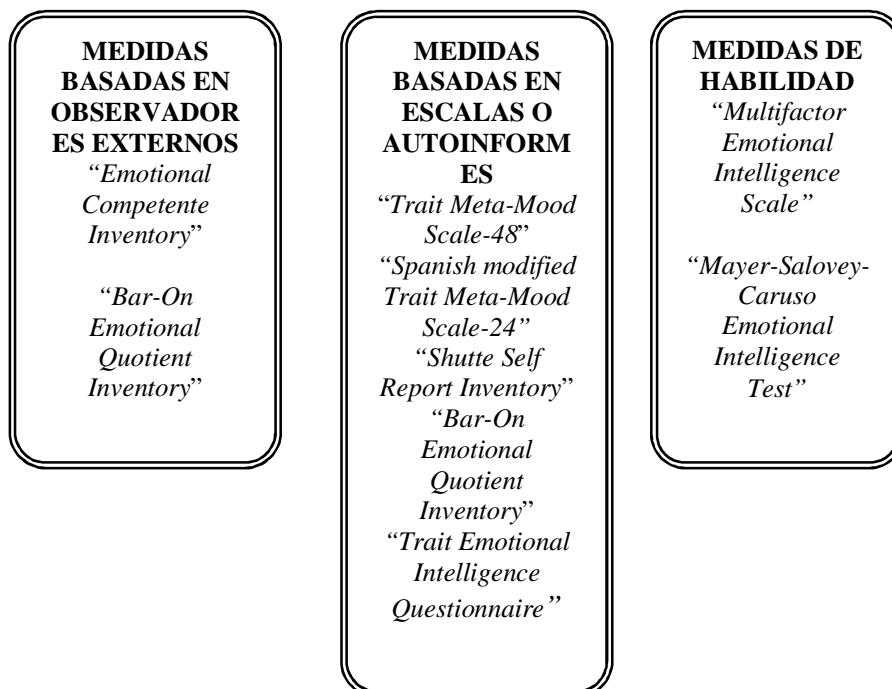
aumentando las positivas sin reprimir o exagerar la información que ellas conllevan.

Podemos apreciar cómo entre la segunda rama [asimilación emocional] y las otras tres existe una distinción. Tanto la percepción, evaluación y expresión de las emociones [rama primera], como la comprensión emocional [rama tercera] y la regulación [rama cuarta] hacen referencia al proceso de razonar acerca de las emociones, mientras que la segunda rama [asimilación emocional] incluye el uso de las emociones para facilitar el pensamiento.

3. MEDIDAS DE EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Actualmente en la literatura podemos encontrar tres procedimientos a la hora de llevar a cabo la evaluación de la inteligencia emocional [ver Figura 1].

Figura 1. Métodos de evaluación de la inteligencia emocional.



Medidas basadas en escalas o autoinformes: Estos instrumentos están basados en la estimación que hace la propia persona sobre sus niveles de inteligencia emocional a través de una serie de ítems en una escala tipo Likert con varias opciones de respuesta. Existen varios instrumentos sobre inteligencia emocional percibida como el TMMS [Salovey, Mayer, Goldman, Turvei y Palfai, 2005; adaptación al castellano de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004]; el “*Shutte Self Report Inventory*” [Shutte, et al., 1998; adaptación al castellano por Chico, 1999], el inventario EQ-i de Bar-On [1997, adaptado al castellano por MHS, Toronto, Canadá].

Medidas basadas en observadores externos [o evaluación 360º]: Este método nos permite evaluar aspectos más interpersonales de la inteligencia emocional, es decir, el nivel de habilidad emocional que es percibida por los demás. Para ello, se solicita la opinión de los compañeros sobre cómo nos perciben ellos a la hora de manejarnos en situaciones emocionalmente intensas o en la solución de conflictos. Algunos cuestionarios como el EQ-i de Bar-On [1997], incluyen un instrumento de observación externa complementaria al cuestionario que debe cumplimentar el alumno.

Medidas de habilidad: Estas escalas están formadas por diversas tareas emocionales y ejercicios de solución de problemas que la persona debe resolver. Estas medidas están basadas en la capacidad de ejecución de una persona y no tanto en cómo de hábil se percibe. Existen dos medidas de habilidad para evaluar la IE, el MEIS [Mayer, Caruso y Salovey, 1999] basado en el modelo de Salovey y Mayer [1990] y su versión mejorada, el MSCEIT [Mayer, Salovey y Caruso, 2002].

El uso de las medidas de ejecución conlleva un problema inherente que está relacionado con la dificultad para conocer la idoneidad de las respuestas dadas, es decir, cómo saber que la respuesta de un individuo a un ítem es correcta o incorrecta.

Con todo, ambas evaluaciones son necesarias. Incluso de forma independiente son buenos predictores de los niveles de adaptación de las personas. Es interesante analizar la percepción de autoeficacia emocional y observar si existen diferencias entre personas con una elevada puntuación en las medidas de ejecución, pero con diferentes grados de percepción sobre la eficacia de sus habilidades.

4. IMPLICACIONES EDUCATIVAS PARA LOS EDUCADORES

En los últimos años se ha puesto bastante énfasis en un nuevo enfoque de la educación desde una perspectiva del manejo inteligente de nuestras emociones. La IE ha mostrado sus efectos positivos en diversas dimensiones de la vida cotidiana y diferentes colectivos y contextos [Mayer, Roberts y Barsade, 2008]. Las investigaciones recientes han estudiado el papel de la IE como factor protector de áreas tan importantes como la salud mental, el consumo de sustancias adictivas y el rendimiento académico de los adolescentes. Los resultados han mostrado que las carencias en las habilidades emocionales afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar [Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006; Trinidad y Johnson, 2002].

Si bien es cierto que las evidencias científicas han mostrado que la IE resulta beneficiosa para el alumnado en el sentido que permite una mejor adaptación de éstos consigo mismos y con su entorno, no es menos cierto que la formación del profesorado en habilidades socio-emocionales resulte harto beneficiosa, a pesar de que las evidencias empíricas que apoyan esta idea, aunque unánimes, no sean demasiado numerosas [Brackett y Caruso, 2007; Sutton y Wheatley, 2003].

Sin embargo, existen diversas razones teóricas y empíricas para incluir el desarrollo socio-emocional en el profesorado como parte de su formación básica y permanente. Por un lado, no es posible que docentes que no han llegado a alcanzar y asimilar las competencias socio-emocionales puedan enseñar a los alumnos dichas competencias. Por otro lado, entendiéndose que el docente es un referente para los alumnos, la adquisición de habilidades socio-emocionales por parte de los profesores deviene en un doble beneficio. Primero, los docentes perciben menor nivel de estrés laboral [Brackett, Palomera y Mojsa, en preparación], lo que se traduce, en segundo lugar y de manera indirecta, en mayor calidad de su enseñanza y rendimiento de los alumnos [Vanderberghe y Huberman, 1999] y relaciones interpersonales profesor-alumno menos negativas [Yoon, 2002].

Además, al elevado estrés laboral percibido por los docentes se le suma que la frecuencia de emociones negativas es mayor que la de emociones positivas [Emmer, 1994]. De este modo, que los profesores aprendan a mantener los estados emocionales positivos

y a reducir el impacto de los negativos puede verse reflejado en un mayor bienestar docente y en el mejor ajuste de sus alumnos.

5. CONCLUSIONES

En este artículo se han descrito los diferentes modelos y medidas de evaluación de la IE, así como las principales implicaciones educativas para los educadores.

El modelo teórico propuesto por Mayer y Salovey basado en el procesamiento emocional de la información aparece como el modelo más riguroso y con una estructura más coherente. Además, este enfoque de la inteligencia emocional como una inteligencia genuina dentro de las teorías clásicas de la inteligencia, se encuentra respaldado por más de quince años de investigaciones y diversas revisiones teóricas del concepto [Mayer, Roberts y Barsade, 2008].

En cuanto a los programas de mejora de la inteligencia emocional, el modelo de habilidad enfatiza la presencia de competencias y habilidades adquiridas que pueden ser aprendidas y mejoradas con la experiencia. Sin embargo, los modelos mixtos enfatizan la presencia o ausencia de rasgos estables de personalidad o disposiciones temperamentales difícilmente modificables. Parece difícil, por tanto, que la inteligencia emocional pueda ser mejorada si se concibe como un conjunto estable de rasgos de personalidad. Además la inteligencia emocional podría constituir los cimientos para el desarrollo de otras competencias esenciales y más complejas que cumplen un importante papel como predictores del logro vital.

Desde las teorías de la IE se trata de enseñar a los adolescentes una forma inteligente de sentir. Para ello, es fundamental la implicación de la comunidad educativa y que no sea la iniciativa aislada de unos profesores entusiasmados con la educación emocional. El entusiasmo es un requisito para este tipo de proyectos, pero también se necesita de la implicación de las autoridades educativas locales y los directores de los centros y el apoyo explícito de los padres de los alumnos.

Los aspectos relacionados con la pertinencia y la calidad de la formación de los docentes son centrales para garantizar el éxito de

la implementación. Por ejemplo, es indispensable que los educadores de cada centro dispongan de una formación adecuada y personalizada para que se puedan convertir en los modelos de la gestión emocional de sus alumnos. Para ello, los docentes van a necesitar de programas formativos específicos para facilitar y mejorar tanto su propio crecimiento y desarrollo emocional como el de sus alumnos [Fernández-Berrocal y Ramos, 2004; Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Salguero, 2008; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004].

6. BIBLIOGRAFÍA

BAR-ON, R. [1997]: *The emotional Quotient Inventory [EQ-i]: A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.

BAR-ON, R. [2000]: Emotional and social intelligence: insights from the emotional quotient inventory. En R. Bar-On y J.D.A. Parker [eds.], *Handbook of Emotional Intelligence* [pp. 363-388]: San Francisco: Jossey-Bass.

BAR-ON, R. [2006]: The Bar-On model of emotional-social intelligence [ESI]: *Psicothema*, 18, 13-25.

BOYATZIS, R. [2006]: Using tipping points of emotional intelligence and cognitive competencies to predict financial performance of leaders. *Psicothema*, 18,124-131.

BOYATZIS, R., GOLEMAN, D. y RHEE, K. [2000]: Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory [ECI]: En R. Bar-On y J.D.A. Parker [eds.], *Handbook of Emotional Intelligence* [343-362]: San Francisco: Jossey-Bass.

BRACKETT, MA. y CARUSO, D.R. [2007]: *Emotionally literacy for educators*. Cary, NC: SEL media.

BRACKETT, M. A., y GEHER, G. [2006]: Measuring emotional intelligence: Paradigmatic diversity and common ground. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas & J. D. Mayer [Eds.], *Emotional intelligence in everyday life* [2nd ed.] [pp. 27-50]: New York, NY: Psychology Press.

- BRACKETt, MA., PALOMERa, R. y MOJSA, J. [en preparación]: Emotion regulation ability, burnout and job satisfaction among secondary school teachers.
- BRACKETt, MA., RIVERS, S.E., SHIFFMAN, S., Lerner N. y Salovey, P. [2006]: Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795.
- BRACKETT, M.A. y SALOVEY, P. [2006]: Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test [MSCEIT]: *Psicothema*, 18, 34-41.
- CHICO, E. [1999]: Evaluación psicométrica de una escala de inteligencia emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.
- EMMER, E. T. [1994]: Toward an understanding of the primary of classroom management and discipline. *Teaching Education*, 6, 65-69.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. [2004]: ¿Cómo mejorar la inteligencia emocional?. En J.L. Zaccagnini [Ed.] *¿Qué es la inteligencia emocional? La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana [pp.147-165]*; Madrid: Biblioteca Nueva.
- FERNÁNDEZ-BERRROCAL, P., EXTREMERA, N. y RAMOs, N. [2004]: Validity and reliability of Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Report*, 94, 47-59.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y RAMOS, N. [2004]: *Desarrolla tu Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y RUIZ-ARANDA, D. [2008]: La Emotional intelligence in the school context. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15.
- GOLEMAN, D. [1995]: *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- GOLEMAN, D. [1998]: *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós: Barcelona

- GOLEMAN, D. [2001]: Emotional Intelligence: perspectives on a theory of performance. En C. Cherniss y D. Goleman [eds.], *The Emotional Intelligence Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- GREENBERG, M. T., WEISSBERG, R. O., O'BRIEN, M. U., ZINS, J., FREDERICKS, L., RESNIK, H. Y ELIAS, M. J. [2003]: Enhancing school-base prevention and youth development trough coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- IZARD, C. [2009]: Emotion, Theory and Research. Highlights, Unanswered Questions and Emerging Issues. *Annual Review of Psychology*, 60, 1-25.
- MATTHEWS, G., ZEIDNER, Z. y ROBERTS, R. D. [2002]: *Emotional Intelligence: Science and myth*. The MIT Press.
- MAYER, J., CARUSO, D. y SALOVEY, P. [1999]: Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- MAYER, J., CARUSO, D. y SALOVEY, P. [2005]: *The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test-Youth Version [MSCEIT-YV]*: Toronto, Canada: Multi Health Systems.
- MAYER, J. D. y CIARROCHI, J. [2006]: Clarifying concepts related to emotional intelligence: A proposed glossary. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas, y J. D. Mayer [Eds.] *Emotional intelligence and everyday life [pp. 261-267]*: New York: Psychology Press.
- MAYER, J. D., ROBERTS, R. D. y BARSADÉ S. G. [2008]: Human Abilities: Emotional Intelligence. *The Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- MAYER, J. D. Y SALOVEY, P. [1993]: The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- MAYER, J. D. Y SALOVEY, P. [1997]: What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter [eds.]: *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators [pp. 3-31]*: New York: Basic Books.

- MAYER, J.D., SALOVEY, P. Y CARUSO, D. [2000]: Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg [ed.], *Handbook of intelligence* [pp. 396-420]: New York: Cambridge.
- MAYER, J. D., SALOVEY, P., Y CARUSO, D. [2002]: *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test [MSCEIT]: User's Manual*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.
- NEUBAUER, A.C. Y FREUDENTHALER, H.H. [2005]: Models of Emotional Intelligence. En R. Shulze y R. D. Roberts [Eds.]: *Emotional Intelligence. An international Handbook* [pp. 31-50]: Ashland, OH: Hogrefe y Huber Publisher.
- RUIZ-ARANDA, D., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., CABELLO, R. Y SALGUERO, N. [2008]: Educando la inteligencia emocional en el aula: Proyecto Intemo. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, REIPE, 15.
- SALOVEY, P. Y MAYER, J.D. [1990]: Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- SALOVEY, P., MAYER, J. D., GOLDMAN, S. L., TURVEY, C. Y PALFAI, T. P. [1995]: Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker [ed.]: *Emotion, disclosure and health* [pp. 125-154]: Washington: American Psychological Association.
- SCHUTTE, N.S., MAIOUFF, J.M., HALL, L.E., HAGGERTY, D.J., COOPER, J.T., GOLDEN, C.J. Y DORNHEIM, L. [1998]: Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- SUTTON, R., Y WHEATLEY, K. [2003]: Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15,327–358.
- TRINIDAD, D.R. Y JOHNSON, C.A. [2002]: The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality y Individual Differences*, 32, 95-105.

VANDENBERGHE, R. Y HUBERMAN, A.M. [1999]: *Understanding and preventing teacher burnout*. Nueva York: Cambridge University Press.

YOON, J.S. [2002]: Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: stress, negative affect and self efficacy. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30 [5], 485-493.

ZINS, J. E., WEISSBERG, R.P., WANG, M.C. Y WALBERG, H.J. [2004]: *Building academic success on social and emotional learning: what does the research says?* New York: Teachers College Press.

A CIDADANIA COMO DESAFIO ESCOLAR

SÉRGIO CLAUDINO

UNIVERSIDADE DE LISBOA

1. UMA SOCIEDADE URBANA E FRAGMENTADA

De forma mais ou menos explícita, a Escola sempre teve por finalidade a promoção de um determinado modelo de pessoa e cidadão. Nas sociedades contemporâneas, a progressiva transferência da socialização primária das famílias e dos grupos de vizinhança para a Escola [Tedesco, 2002] reforça a responsabilidade desta no desenvolvimento da competência social e cidadã. Interessa, pois, reflectir, sobre os desafios colocados à Escola neste âmbito, no que valorizaremos alguns exemplos da realidade portuguesa.

A informação estatística confirma que a maioria da população mundial habita já em cidades ou em áreas urbanas. Mesmo nos países e regiões em que o mesmo não sucede, a liderança dos centros urbanos na organização do território e na alteração dos

modos de vida social é indiscutível. Os modos de vida urbano difundem-se i) através dos actores sociais mais dinâmicos, geralmente como uma escolarização obtida nos pólos urbanos; ii) por pressão dos agentes económicos, para quem a expansão do mercado está associada à diferenciação entre produtores e consumidores e à aquisição de novos hábitos de consumo; iii) e, em grande medida, por acção dos *mass media* – um dos factos que mais nos continua a surpreender é o acesso por parte de populações de áreas consideradas periféricas à informação veiculada pelos principais canais de rádios e televisão internacionais.

A globalização caminha a ritmos diferenciados, conforma se trate dos domínios político, social, cultural, económico ou financeiro. No entanto, é indiscutível que podemos aplicar à escala mundial a visão de Albet i Mas [1993] sobre o desenvolvimento das relações de dominação dentro e entre as regiões: estas surgem cada vez mais como construções sociais marcadas pela actuação do grupo social dominante, que se expandem e absorvem aquelas menos dinâmicas do ponto de vista sócio-económico. Os valores urbanos aparecem, pois, cada vez mais representados junto das próprias comunidades rurais.

Expressão desta evolução de comportamentos, a população mundial cresce a um ritmo decrescente – ainda que globalmente continue a preocupar todos os que se debruçam sobre as questões de sustentabilidade do planeta. Na Europa, as previsões do EUROSTAT apontam para uma assinalável diminuição da sua população – o que suscita a questão do seu rápido envelhecimento. Estamos, também por esta via, a falar de sociedades de famílias cada vez mais reduzidas, em que os laços de solidariedade se reduzem drasticamente, ao mesmo tempo que cresce a população envelhecida e carente de solidariedade. A marginalização desta população, já hoje frequentemente acantonada em instituições de acolhimento de idosos, tenderá a acentuar-se. Na destruição da família tradicional, também os mais jovens tendem a ser remetidos para instituições de ensino a quem se exige, de forma crescente, que preencha os respectivos tempos livres e assumam funções de socialização antes desempenhadas pela família. É nesta sociedade fragmentada, em que a apologia do respeito do indivíduo se sobrepõe ao do respeito pelos grupos, que emerge hoje o desafio do desenvolvimento da competência social e cidadã.

2. UM ENSINO POR COMPETÊNCIAS

Os anos 90 foram marcados internacionalmente pela crescente pujança económica dos Estados Unidos da América, em desconfortável contraste com uma União Europeia (e um Japão) incapaz de apresentar uma expansão da sua economia que viesse ao encontro do incontestável sucesso dos seus sucessivos alargamentos a mais países europeus. É neste contexto que 1996 é declarado, apressadamente, de *Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida*; no discurso utilitário que o marca, surge a referência às competências sociais[Gass, 1996]. No mesmo ano, sai o Livro Branco, *Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva*, em que se reclama a aproximação escola-empresa – num discurso economicista de que os ministros da Educação se demarcam⁴. O aprofundamento das preocupações económicas por parte da União Europeia levam à aprovação, em 2000, da Estratégia de Lisboa, com que se pretende que, em 2010, a Europa seja a *economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo*⁵ - a educação/formação confirmam-se como a chave do desenvolvimento económico. Esta Estratégia, entretanto revista, enquadra o programa de *Educação e Formação 2010*, aprovado entre 2001 e 2002⁶, e outros documentos posteriores da Comissão.

É neste contexto que, nos vários sistemas educativos nacionais, surge o discurso de um ensino por competências – como ocorre em Portugal, através da reorganização curricular do ensino básico de 2001⁷. O currículo é, agora, definido como *o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos* (nº 1 do Artigo 2º), sendo que a educação para a cidadania é identificada como a primeira das formações transdisciplinares – de alguma forma, as preocupações por uma formação humanista e cidadã continuam a matizar o discurso educativo oficial educativo. A competência surge como saber em acção, mobilizando conhecimentos, capacidades e atitudes na resolução de problemas. Esta é, em qualquer caso, uma modificação de discurso que surge a partir das autoridades educativas para os docentes e a comunidade

⁴ Os ministros da Educação dizem rezear que a tónica deste documento seja centrada nos *aspectos económicos da actividade humana... deduzindo que existe uma relação linear entre o resultados da aprendizagem e o desenvolvimento da economia e do emprego - Conclusões do Conselho de 6 de Maio de 1996 relativas ao Livro Branco intitulado "Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade de aprendizagem" - JO nº. C 195/1*

⁵<http://www.estrategiadelisboa.pt/InnerPage.aspx?idCat=337&idMasterCat=334&idLang=1&site=estrategiadelisboa>, consultado em 16 de Junho de 2009

⁶ Jornal Oficial da União Europeia, C 104, de 30.4.2004 (2006/962/CE)

⁷ Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro

escolar, em geral - com os problemas de apropriação que daí decorrem.

3. COMPETÊNCIA SOCIAL E CIDADANIA

A União Europeia apresenta uma visão abrangente das competências, ao definir o quadro de referência das competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida como *combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes adequadas para uma determinada situação*⁸. Define, então, oito competências essenciais (ou, mais correctamente, conjuntos de competências essenciais), entre as quais as competências sociais e cívicas, que remete para o conhecimento das noções e das estruturas sociais e políticas para a uma participação construtiva na vida social e profissional.

O esforço de conceptualização de um ensino por competências tem levado a um esforço de sistematização e de categorização das mesmas. O Projecto Tuning⁹, que constitui uma importante referência à escala europeia, agrupa as competências em três domínios:

- . instrumentais - habilidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas e linguísticas
- . interpessoais - habilidades individuais e capacidades sociais (interacção social e cooperação)
- . sistémicas – habilidades e capacidades relativas globais (combinação de compreensão, sensibilidade e conhecimento).

A competência social e cidadã inclui-se nas competências interpessoais, que compreendem a relação entre pessoas. Ao encontro desta definição, o Illinois Early Learning Project define, simplisticamente, a competência social como a capacidade de uma pessoa se relacionar com outras pessoas¹⁰ e enfatiza a importância da relação que uma criança é capaz de estabelecer com outras crianças e com os adultos para o desenvolvimento da sua competência social. O sucesso pessoal surge, entretanto, como medida do desenvolvimento da competência social, designadamente quando se defende que a competência social *É a condição necessária para mobilizar as capacidades sociais, emocionais e intelectuais e os comportamentos necessários para se ser bem*

⁸ Jornal Oficial da União Europeia de 30.12.2006, L 394/13

⁹ <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>, consultado em 10 de Abril de 2009

¹⁰ <http://illinoisearlylearning.org/faqs/socialcomp.htm>, consultado em 2 de Abril de 2009

*sucedido como membro da sociedade.*¹¹ – sendo que essa ideia de sucesso é repetida por outros autores, defendendo-se mesmo que o insucesso escolar é reveladora de uma falta de competência social. Bernard [1995]¹² privilegia na sua definição de competência social um comportamento positivo diante dos outros:

Compreende a capacidade de responder, especialmente de dar respostas positivas aos outros; a *flexibilidade, incluindo a capacidade de articular a cultura primária e a cultura dominante (competência transcultural), a empatia, a atenção aos outros, capacidades de comunicação e sentido de humor.*

Esta definição revela-se mais exigente que as anteriores, mobilizando o próprio diálogo cultural e a empatia. João Pita Costa, em 2007, insiste na capacidade de adaptação a outros ambientes culturais, para além do espírito de equipa e da *boa capacidade de comunicação*¹³. Na Universidade do Algarve¹⁴, estabelece-se uma vinculação estreita das competências sociais aos comportamentos manifestados numa relação com os outros em que a manifestação de sentimentos, desejos, opiniões, etc, é feita de forma adequada – contribuindo para a resolução imediata de problemas e gerando satisfação na interacção social que se estabelece. Philippe Zarifian [2004] insiste em que a competência social compreende a autonomia, a responsabilidade e a comunicação, numa perspectiva de reciprocidade e de partilha com os outros. Huddleston e Rowe [2003] sublinham a importância do diálogo e consideram que a capacidade de participar no debate público é um pré-requisito para a participação na sociedade democrática – o que aponta para a valorização do diálogo no exercício da cidadania. O papel da Escola é habitualmente considerado central no desenvolvimento destas competências, mas insistindo-se em que o desenvolvimento da competência social quando se consegue a transferência da respectiva competência social para além da mesma¹⁵.

4. MÚLTIPLOS DESAFIOS

Assim, e numa perspectiva global, a competência social não é (apenas) ter um comportamento positivo na relação com os outros, ser bem sucedido na Escola e fora desta, para se situar na

¹¹ <http://www.answers.com/topic/social-competence>

¹² <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/atrisk/at6lk6.htm>

¹³ http://joaopitacosta.googlepages.com/competencias_sociais

¹⁴ <http://www.sas.ualg.pt/sasgpap/csociais.htm>

¹⁵ <http://www.dundee.ac.uk/eswce/research/projects/socialcompetence/definition/>

mobilização de conhecimentos, de capacidades e de atitudes de intervenção na sociedade. Definiríamos a competência social numa dupla dimensão: uma primeira, mais centrada no relacionamento responsável com os outros, e uma segunda, de participação na resolução dos problemas comunitários. É neste última dimensão que a competência social se confunde com cidadania, numa vinculação mais alargada que ao Estado-nação nascido no século XIX. Assim, Huddleston, Rowe [2003] defendem que os problemas sociais são problemas de cidadania. No aprofundamento desta posição, Wines e Coulter [2008: 298] defendem:

Democracia e educação são duas faces da mesma moeda. A Democracia fornece os contextos e as condições em que a liberdade e a acção podem ser aprendidas e concretizadas. A Educação fornece a disponibilidade, as capacidades e a compreensão para fazer a democracia.

Por seu turno, no quadro do QCA/QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY¹⁶, defende-se que a *cidadania fornece aos alunos o conhecimento, as capacidades e a compreensão para uma intervenção efectiva às escalas local, nacional e internacional* (a que Appiah, 2008, designa de cosmopolitismo). Na realidade, quando se vive a primeira crise da globalização, com reflexos locais por todo o mundo, acentua-se a noção de que a cidadania é crescentemente multiescalar – o que é reforçado pelos grandes desafios actuais, de escala planetária: o desenvolvimento sustentável, em que se equaciona particularmente a problemática ambiental e a depleção dos recursos; a justiça social e inclusão (com 20% da população mundial a mobilizar 80% dos recursos); a multiculturalidade, em sociedades crescentemente heterogéneas (como sucede em muitos países europeus); valorizando agora mais o contexto europeu, surge o da solidariedade intergeracional, numa Europa crescentemente envelhecida, como antes se referiu.

Também numa óptica europeia, a Escola não pode ser alheia ao triplo desafio europeu da coesão: económica, social e territorial, na Linha do Tratado Reformador proposto em 2007. Esta coesão surge cada vez mais como um desafio partilhado pelos cidadãos, na linha dos desafios da governança, entendida como gestão dos assuntos públicos transparente e partilhada, ao arropio da perspectiva do Estado como prestador de serviços, denunciada por

¹⁶ www.inca.org.uk/

Patrice Canivez [1991]. Assim, o desafio é fazer da Escola um espaço privilegiado de cidadania.

5. UMA ESCOLA QUE RESPONDA ÀS NOVAS SOLICITAÇÕES SOCIAIS

Contudo, a Escola surge como uma construção do século XIX, mais direccionada para doutrinação dos jovens estudantes do que instrumento de educação universal. Ela herda, afinal, o modelo da revolução industrial, com ritmos e espaços rígidos, a condicionarem toda a produção escolar.

Ultrapassando as concepções tradicionais, a Escola tem de se assumir como uma instituição de projecto – o que implica seleccionar criteriosamente problema e apostar na sua resolução. Por outro lado, a escola tem de se assumir inequivocamente como espaço de participação; as questões do meio envolvente, são problemas vividos da própria escola, na perspectiva do desenvolvimento da competência social e cidadã. Tal significa que a escola tem de apostar na sua transformação como comunidade, ela própria, e na transformação das suas práticas escolares.

Na construção da escola como comunidade, surge como decisivo a identificação do aluno com a mesma, o que se consegue através da inclusão no grupo social (o *belonging*) e da adesão aos valores da escola (o *valuing*). Nesta definição de escola inclusiva, vale a pena citar o projecto idealista e abrangente definido por Wiens e Coulter [2008: 309]:

Schools are one of the few places where all are supposed to be welcomed and celebrated, no matter who they are or they show up. At their best, schools become sanctuaries where talented, responsible adults help children figure out who they are and who they want to become.

O funcionamento da Escola deve ser, ele próprio, transparente e inspirador de uma vivência democrática – o que não significa. Uma Escola como comunidade implica o abraçar de projectos, tanto de participação na resolução dos problemas comunitários por esta identificados, como de promoção de projectos de intervenção na mesma. Nesta concepção, a Escola tem de definir um projecto educativo claro e que vá ao encontro das características da comunidade escolar. Assim, e mobilizando um outro exemplo do

sistema educativo português, é importante o desenvolvimento de áreas curriculares não disciplinares apostadas na relação com o exterior – como sucede, presentemente, com a Área de Projecto, direccionado para o trabalho sobre aspectos e problemas do meio envolvente da Escola, numa lógica de pesquisa e de intervenção. Em qualquer caso, para o sucesso da relação da Escola com a comunidade é importante ter presente os seguintes postulados:

- . a resposta às características específicas da comunidade escolar;
- . o estabelecimento de parcerias com as instituições locais;
- . uma gestão do estabelecimento escolar participada pela comunidade.

Como noutros países, em Portugal tem sido em escolas de bairros problemáticos que mais se têm desenvolvido experiências de inovação social. O Ministério da Educação português tem promovido recentemente o alargamento do estatuto de Escolas TEIP/Território Educativo de Intervenção Prioritário, em face do sucesso obtido nalgumas das mesmas. A Atribuição deste Estatuto consagra uma maior autonomia na contratação de pessoal e recursos acrescidos – sendo particularmente conhecida a Escola de Vialonga, um subúrbio de Lisboa, frequentada por uma população multiétnica (fig. 1).



Fig. 1 – Mural da Escola Básica 2, 3 de Vialonga, uma escola multiétnica da periferia de Lisboa

Por outro lado, e na linha de Huddleston, Rowe [2003], que defendem a aula como fórum público, tem de assistir a uma renovação metodológica das práticas escolares.

A aposta o trabalho de grupo surge como fundamental, não só por propiciar o desenvolvimento de capacidades de pesquisa como pela promoção funcionamento em grupo e, em particular, da valorização do diálogo. Ainda na sequência das posições anteriormente referidas, o tratamento e a apresentação dos resultados da abordagem de temas polémicos, com apresentação de propostas concretas, surge como particularmente relevante. Enfim, a Escola tem de saber mudar de cultura, em direcção a um maior protagonismo dos alunos.

A construção da competência social e cidadã numa sociedade em que os laços de solidariedade tradicionais se atenuam constitui um desafio imperioso, mas exigente – é praticando a cidadania que a mesma se desenvolve e a Escola continua a ser, tem de ser, um espaço de resposta às principais necessidades sociais. Impõe-se, afinal, uma reconceptualização do papel da Escola e uma mudança da praxis escolar, ao encontro das próprias mudanças sociais.

6. BIBLIOGRAFÍA

ALBETI I MAS, A. [1993]: La nueva geografía regional o la construcción social de la región. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 13, 11-29.

APPIAH, K. A. [2008]: *Experiments in Ethics*. Cambridge: Harvard University Press.

CANIVEZ, P. [1991]: *Experiments in Ethics*. Campinas: Papirus.

HUDDLESTON, T.; ROWE, D. [2003]: Citizenship and the role of talk in teaching and learning. En L. Gearon [ed.]: *Learning to teach Citizenship in the Secondary School* [pp. 125-154]: London: Routledge.

TEDESCO, J. C. [2002]: O Novo Pacto Educativo. São Paulo: Atica.

WINES, J. R.; COULTER, D. [2008]: Epilogue: Democratic Eruptions. En D. Coulter, J. R. Wiens, G. R. Fenstermacher [Org.]: *Why*

do We Educate? [pp. 298-314]: Columbia: Columbia University.

ZARIFIAN, P. [2004]: *Le Modele de la Competence – Trajectoire Historique, Enjeux Actuels et Propositions*. Paris: Liaisons.

CODA

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS. REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS

ANA ISABEL CALLEJAS ALBIÑANA

ÓSCAR JEREZ GARCÍA

Durante los días 16, 17 y 18 de abril del año 2009 se celebró en la Escuela Universitaria Lorenzo Luzuriaga de Ciudad Real (Universidad de Castilla-La Mancha) el Primer Congreso Internacional de Competencias Básicas. Más de un centenar de aportaciones en forma de comunicación y póster se recogieron en una publicación de la Universidad de Castilla-La Mancha cuyo título es: *Las competencias básicas. Reflexiones y experiencias*, coordinada por E. Nieto López y A.I. Callejas Albiñana (I.S.B.N.: 978-84-692-0946-2). Las aportaciones de los participantes en dicho congreso se indican, de manera esquemática, en relación a las siguientes competencias básicas descritas por la normativa curricular vigente en la Comunidad de Castilla-La Mancha:

1. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Según el Decreto 68/2007, de 29 de junio de 2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, actividades como escuchar, hablar, conversar, leer y escribir son las habilidades lingüísticas que utiliza el alumnado para representar, interpretar y

comprender la realidad. Además utiliza estas habilidades para construir el pensamiento y para regular su propio comportamiento. Los conocimientos, destrezas y actitudes lingüísticas le permiten expresar sus pensamientos, emociones, vivencias y opiniones; dialogar; organizar las ideas; formar un juicio crítico y ético; preparar y presentar un discurso; disfrutar escuchando, leyendo o escribiendo.

Estas competencias lingüísticas están relacionadas con todas las lenguas que el alumno y la alumna utiliza, la lengua materna, diferente para los inmigrantes que no conocen el castellano, la primera, la segunda, la tercera...lengua extranjera. En contra de modelos que consideran independiente la formación en cada una de las lenguas, todas ellas conllevan las mismas estrategias de enseñanza y aprendizaje.

El alumnado ha de ser competente para expresar oralmente ideas, sentimientos, experiencias... de forma coherente, ordenada y clara; comprender textos orales y escritos, identificando Ideas principales, diferenciando hechos y opiniones, aspectos reales y fantásticos e interpretar mensajes no explícitos; leer en voz alta y silenciosa de forma eficaz; realizar composiciones escritas respetando los aspectos formales y el tipo de texto, con corrección ortográfica y de forma legible; identificar y clasificar las palabras por categorías gramaticales. Asimismo seguir órdenes y comprender textos orales y escritos asociados a imágenes, objetos y situaciones conocidas en lengua extranjera; utilizar fórmulas sociales y estructuras sencillas en situaciones de comunicación simuladas para saludar, preguntar, pedir ayuda... en lengua extranjera; leer de forma adecuada textos cortos, sencillos, adaptados a su edad e intereses y responder a preguntas sobre lo leído, en lengua extranjera; leer de forma habitual y disfrutar leyendo; valorar y respetar el uso de otras lenguas españolas y extranjeras e interesarse por su cultura; e identificar y evitar el uso del lenguaje para discriminar a otros (sexista, racista...).

En relación a esta competencia básica se han presentado un total de diez aportaciones, cuyos títulos y autores son los que se relacionan a continuación:

- 1) Esther Nieto Moreno de Diezmas: *Bases teóricas y metodológicas para la práctica interdisciplinar de la lectura comprensiva en secundaria*
- 2) Javier González García: *La imaginación como fuente de lectura en grupo*

- 3) Javier González García: *Inferencias narrativas: más allá de la información dada*
- 4) María del Carmen Arévalo Cáceres: *Las exposiciones orales como desarrollo de las competencias básicas en el currículo de educación secundaria para personas adultas*
- 5) Ángel Cano Vela: *Conexiones entre lectura y escritura: implicaciones para la enseñanza*
- 6) Apolonia Alcázar Guillén y María del Mar Alonso Pantoja: *Proyecto sobre la competencia lingüística. Experiencia: "nuestra amiga gloria fuertes"*
- 7) Helena Aikin Araluce: *Desarrollo de la competencia comunicativa mediante actividades artísticas en el aula de inglés*
- 8) Luisa Barchino Álvarez: *Taller de escritura creativa*
- 9) M^a del Prado García- Cano Lizcano: *Competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera. Experiencias de aula: my diary y the news.*
- 10) Uxía Garrido Filgueira y Francisco Xosé Candia Duran: *Desarrollo de una práctica formativa para la competencia en comunicación oral con un grupo de estudiantes de la escola universitaria de formación de profesorado de Lugo.*

2. COMPETENCIA MATEMÁTICA

Según el citado Decreto curricular, la competencia matemática del alumnado se demuestra, en un primer nivel, cuando el alumnado utiliza y relaciona los números, las operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático; y, en un segundo nivel, cuando es capaz de utilizar el razonamiento para interpretar la realidad desde los parámetros matemáticos y justificar su interpretación.

Al terminar la Educación primaria el alumnado será competente en el manejo de los números naturales, en establecer relaciones entre números; para utilizar de forma comprensiva y automatizada las operaciones básicas con esos números; para realizar estimaciones, medidas, cálculos, transformaciones y equivalencias con las distintas unidades de medida; para interpretar la realidad desde parámetros geométricos; y, sobre todo, para utilizar estos conocimientos y destrezas en la resolución de problemas supuestos y reales. Estas habilidades incluyen el disfrute con el

trabajo bien hecho y la precisión en el resultado, el uso de procedimientos de revisión del trabajo.

Sobre esta competencia básica se han presentado cuatro aportaciones, que son las que se relacionan a continuación:

- 1) Salvador Vidal Raméntol: *Competencia matemática. Trabajo experimental con los alumnos de magisterio primaria. Prueba piloto de la UIC.*
- 2) Ignacio González López, Antonia Ramírez García, Francisco Melara Gutiérrez, Esther Lorenzo Guijarro, Carmen de Frutos Delgado, María del Pilar Moros Molina: *Elaboración de un instrumento para evaluar la competencia matemática a partir de una metodología basada en grupos de nivel*
- 3) Antonia Ramírez García e Ignacio González López: *La operativización de las competencias básicas como paso previo a la elaboración de una programación didáctica. Un ejemplo concreto: la competencia matemática.*
- 4) Margarita Marín Rodríguez: *Las matemáticas de tu alrededor.*

3. COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO

Interactuar con el mundo que nos rodea para identificar sus elementos y comprender la dinámica de relación que entre ellos se establece, es una competencia básica para el alumnado desde las primeras etapas, pero cobra un papel fundamental en la Educación primaria. Según el Decreto curricular de Educación Primaria en Castilla-La Mancha, el alumnado, al terminar esta etapa, debe ser capaz de comprender las relaciones que se dan entre los distintos fenómenos de la naturaleza y entre ésta y la acción del hombre (clima y vegetación, recursos económicos, trabajo y vivienda, etc). Desde esta comprensión, su actuación competente estará dirigida a anticipar cualquier acción y poder elegir aquellas que tienen un efecto positivo para la conservación y la calidad de la vida. En este sentido, conoce su cuerpo y pone en práctica las acciones que favorecen o perjudican la salud; conoce el entorno y los rasgos más representativos de un paisaje natural o urbano y pone en práctica medidas que favorezcan la defensa del medio y la calidad de vida:

consumo racional del agua, ahorro de energía, selección y reciclado de residuos y respeto a las normas. En definitiva, es capaz de actuar de forma coherente en ámbitos de la salud, actividad productiva, consumo, y de interpretar el mundo dedicando sus esfuerzos, desde sus posibilidades, en asegurar el uso responsable de los recursos naturales, el cuidado del medio ambiente, el consumo racional y responsable, y la protección de la salud individual y colectiva.

En relación con esta descripción curricular de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico aparecen catorce capítulos en la citada publicación, cuyos autores y títulos se expresan a continuación:

- 1) Escobar Lahoz, E., González Cárdenas, E., Gosálvez Rey, R.U. y Becerra Ramírez, R.: *Interacción con el medio a través del itinerario didáctico: un paseo por la región volcánica del campo de calatrava.*
- 2) Ballester Vila, M.G. y Sánchez Santamaría, J.: *Programar y evaluar las competencias básicas: una propuesta sobre la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.*
- 3) Hidalgo, J., De La Blanca, S., Risueño, J. y Cecilia, L. M. : *Las competencias básicas desde los proyectos de trabajo en la educación infantil.*
- 4) Zamora Soria, F.: *El mapa topográfico nacional como herramienta imprescindible para la adquisición de la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico.*
- 5) Gómez, C.P.: *¿Conocemos el valor de un silencio ?*
- 6) Gómez, C.P.: *El ciclo del agua. El viaje de fresca.*
- 7) Casillas Cabana, M.: *La educación ambiental: propuesta de actividades dirigidas a alumnos/as de 3º ciclo de primaria.*
- 8) Osuna Benavente, P.G.: *Un enfoque constructivista del asesoramiento y la formación docente en el proceso de desarrollo de la competencia del alumnado en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural.*

- 9) Jerez García, O.: *El lenguaje cartográfico en los libros de texto de Portugal y de España. Una competencia para el conocimiento e interacción con el mundo físico.*
- 10) Sánchez Fernández, M.P.: *Una tienda de comercio justo en la escuela: una propuesta para el desarrollo de las competencias básicas.*
- 11) Navarro Martínez, O.: *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico en el currículo.*
- 12) Casado Romero, A.: *¿Cómo introducir las competencias básicas en la programación de aula?*
- 13) Ortega Rey, R.: LA ENERGÍA: “*La esencia del universo*”.
- 14) Sánchez Rodríguez, P.A., Alfageme González, M.B. y Miralles Martínez, P.: *Competencias básicas y habilidades con los videojuegos*

4. COMPETENCIA DEL TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL

Según el curriculum Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (Decreto 68/2007) el alumnado de Educación primaria ha de ser competente para buscar, localizar, organizar y comunicar información utilizando las tecnologías de la información y la comunicación como soporte. Es capaz de localizar y utilizar los elementos básicos del ordenador; de conectar los periféricos y realizar un mantenimiento sencillo; de Iniciar y apagar; de utilizar el sistema operativo para almacenar y recuperar, organizar en carpetas; usar antivirus; imprimir; utilizar procesadores de textos; navegar por Internet; comunicarse por correo electrónico; usar el chat... Esta habilidad conlleva el uso de distintos lenguajes (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y la competencia de integrarlos para comprender, razonar e interpretar la información antes de presentarla. También implica valorar sus posibilidades y evitar los riesgos tanto en lo relativo al acceso a páginas inaceptables o juegos negativos como ante el peligro de aislamiento social.

Sobre esta competencia básica han tratado un total de nueve trabajos cuyos autores y títulos se expresan en la siguiente relación:

- 1) Redondo Morera, F.: *Competencia digital. Tic´s, internet, y era digital.*
- 2) Camacho Espinosa, J.A.: *¿es posible desarrollar las competencias básicas sin biblioteca escolar?*
- 3) Fernández Prieto, M.S., Gómez García, M. y Vitaller Talayero, J.M.: *La competencia digital en entornos educativos*
- 4) Cruz González, R.: *La competencia digital, e-learning y m-learning: europodians*
- 5) Hernández Ramos, J.P., Martínez Abad, F. y Olmos Migueláñez, S.: *El desarrollo y evaluación de competencias a través de entornos lms (learning management systems)*
- 6) Trujillo Torres, J.M. y Tomé Fernández, M.: *Necesidades en torno al tratamiento de la información y las competencias digitales en docentes.*
- 7) Navarrete Ruperto, E.: *Impacto de las nuevas tecnologías en la optimización en los recursos de la educación permanente.*
- 8) López Menchero, J.L.: *Competencia para manejar información. Alfabetización informacional. “generación google”.*
- 9) Jiménez, M.: *Competencia digital y del tratamiento de la información en educación infantil*

5. COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA

La comprensión de la realidad social en que la se vive; la práctica de la cooperación, y la participación son habilidades básicas para la convivencia diaria y ejercicio posterior de la ciudadanía democrática. El alumnado de Educación primaria es competente para compartir materiales y objetos, comunes y personales; colaborar en el cuidado de los materiales y en la limpieza del entorno; participar en la elaboración de las normas de convivencia y cumplirlas; colaborar con los compañeros en la resolución de conflictos utilizando técnicas de diálogo, consenso y compromiso; participar de forma cooperativa con sus compañeros en la realización de tareas; rechazar de forma activa cualquier tipo de marginación y discriminación y participar en acciones solidarias hacia grupos desfavorecidos. También incluye el conocimiento de la organización social, política y territorial de su localidad, comunidad autónoma, nación y los acontecimientos históricos más relevantes y

representativos, situándolos en el tiempo. Igualmente forman parte de esta competencia las llamadas habilidades de relación social, que incluyen, en el caso del alumnado de la Educación primaria: respetar y utilizar las normas de comunicación: prestar atención, escuchar a los demás, pedir y respetar el turno y el tiempo de intervención; respetar y utilizar las normas de cortesía: presentarse, saludar y despedirse, dar las gracias, pedir perdón y aceptar disculpas; conocer y mostrar interés por los problemas de los otros, valorar sus logros; pedir y prestar ayuda; saber decir que no y formular quejas de forma educada.

Sobre esta competencia básica se han presentado un total de trece aportaciones, cuya relación de títulos y autores se expresa a continuación:

- 1) Guardiola Clemente, R. y Ortiz Lázaro, I.: *La escuela y los ciudadanos del siglo XXI*
- 2) Ávila Francés, M.: *Evolución de la competencia social y ciudadana en las leyes de educación y en la formación del profesorado. De la lge a los actuales títulos de maestro y profesor de educación secundaria.*
- 3) González García, E.: *La competencia social y ciudadana en los manuales escolares de educación para la ciudadanía*
- 4) Trujillo Barbadillo, G.: *Educando a la ciudadanía: unas notas para la reflexión sobre el caso español*
- 5) Naharro Gómez, J. y Díaz Sobrino, G.: *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*
- 6) Martínez Izaguirre, M.: *Metodologías aplicables para la promoción y desarrollo de la competencia social y ciudadana en la educación básica.*
- 7) Martínez Cano, A. y Rodríguez Laguía, F.J.: *Relevancia de la competencia social y ciudadana en la etapa de primaria en Castilla-La Mancha...*
- 8) Tornel Costa, N. y Navarro Medina, E.: *La formación de los docentes en la transmisión de la competencia social y ciudadana.*
- 9) Rayón Rumayor, L., Cascajero Garcés, A., de las Heras Cuenca, A.M.: *El sentido de la formación en competencias para la ciudadanía: la voz de los alumnos.*
- 10) González García, S. y Gallardo, T.: *Nos comunicamos y nos relacionamos. Programa de sensibilización para la resolución pacífica de conflictos.*

- 11) Rodríguez Martínez, J. y Quián Roig, A.I.: *La educación vial en el contexto universitario*
- 12) Verdera Albiñana, A.: *aproximación a la realidad social familiar desde la universidad.*
- 13) Bordallo Jaén, A.M., Ferrándiz Vindel, I.M. y González Geraldo, J.L.: *Educando en familia.*

6. COMPETENCIA CULTURAL Y ARTISTICA

Desde el acercamiento al mundo que nos rodea se debe producir el conocimiento, la comprensión, el uso y la valoración de las distintas manifestaciones culturales y artísticas de nuestro entorno ya que son parte activa de nuestro patrimonio. De igual manera se desarrollan competencias para comprender y expresar imágenes con distintos instrumentos y materiales. Utilizar el propio cuerpo como dispositivo de expresión capaz de generar y hacer sentir emociones y/o vivencias, la posibilidad de seguir un ritmo y manifestarlo e incluso aportar nuevas experiencias a través de ese sonido o representación simbólica de un paisaje arquitectónico, y la posibilidad de cantar al son de nuestras impresiones originadas de esa o esas percepciones captadas a través de nuestros sentidos y que conforman la competencia cultural y artística, ayudando a nuestros estudiantes a generar habilidades para disfrutar de sus posibilidades artísticas y recrearse de forma ociosa ante la grandeza cultural de su entorno.

En relación a esta competencia básica se han presentado 15 comunicaciones, que son las siguientes:

- 1) Lorenzo de Reizal, A. *La integración de competencias transversales y específicas en la educación musical superior: una propuesta metodológica.*
- 2) Peñalver Vilar, J.M. *Justificación y aportación de la improvisación musical a la competencia cultural y artística en el ámbito educativo de la educación Obligatoria.*
- 3) Pérez Aldeguez, S.; De Moya Martínez, M. V. *El ritmo y la emoción.*
- 4) Hernández Bravo, J. A; García Cobos, F. J; Moya Martínez, M.V.; *El mapa geográfico-musical y la competencia cultural y artística en educación primaria.*
- 5) Hernández Bravo, J.A.; Moya Martínez, M.V; Bravo Marin, R.; Cachinero Zagalaz, J. *La música nos hace personas.*

- 6) Peña Muñoz, P. *Educación es preparar para la vida.*
- 7) Santofimia Albiñana, M.; Laguna Aroca, A. *Propuesta de acercamiento y reconocimiento de las manifestaciones culturales del entorno inmediato. Propuesta educativa para primer y segundo ciclo de educación infantil.*
- 8) Ciudad González, A. *La cultura popular y las competencias básicas.*
- 9) Longueira Matos, S. *Aproximación al desarrollo de las competencias básicas desde la educación musical.*
- 10) Colino Alonso, E. *Cómo enseñar música en una lengua extranjera: Una estrategia pedagógica interdisciplinar que ayuda a ver la relación entre conceptos y las competencias que son propias de cada área.*
- 11) Grau Puig, N; Puig Gisbert, J.D. *Ars Musicandi*
- 12) Sobrino Fernández, M.E.; Mato Collazo, P. *Las competencias básicas en la educación musical.*
- 13) Pastor comín, J.J. *Modelos de escucha y práctica creativa de la audición musical para el desarrollo de la competencia cultural y artística.*
- 14) Rodrigo Villena, I. *Reconsiderando el lugar de la historia del arte en el currículo de primaria y las competencias básicas. Una experiencia didáctica desde el "pop art".*
- 15) López López, R. *Leonardo Da Vinci: Tratado de pintura desde la competencia cultural.*

7. COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER

Mediante esta competencia los estudiantes deben alcanzar una serie de habilidades que les permitan disfrutar a través del aprendizaje, a su vez este debe ser eficaz y sobretodo autónomo, deben ampliar estas destrezas de forma enérgica, adaptándolas a cada situación, para ello disponen de muy diversas estrategias como la observación, la manipulación, la exploración en pos de una mayor organización para su desarrollo en el mundo que les rodea y mejor y mayor conocimiento de este. Debe aprender a manejar la información, a organizarla, de acuerdo a sus cualidades formando relaciones de causa efecto y a anticipar las consecuencias de estas asociaciones, respetando unas normas básicas sobre el trabajo, el tiempo, el espacio y el uso de recursos. Contribuyendo en última instancia en la generación de un espíritu reflexivo y crítico.

Muchas de las aportaciones realizadas en el cauce del desarrollo de esta competencia presentan distintas formas y enfoques de adquisición productiva de esta competencia, citamos las expuestas en esta reseña:

- 1) Ortega Navas, M.C. *El perfil profesional como facilitador de estrategias innovadoras para aprender a aprender.*
- 2) García García, E.I.; Tomé Fernández, M. *La importancia de las competencias para el aprendizaje de habilidades. competencia para aprender a aprender.*
- 3) Diamant, A. *Viejas respuestas - hallazgos - a preguntas siempre vigentes o competencias para interpelar a una biblioteca docente*
- 4) Pardo Larrú, H. *Sentar las bases de futuros aprendizajes o una forma de entender la enseñanza*
- 5) Bejarano Franco, M. *El modelo de enseñanza ABP, y la competencia aprender a aprender.*
- 6) Palomares Ruiz, A.; Garrote Rojas, D.; Alonso García, S. *Competencias y curriculum en la práctica docente*
- 7) Riquelme Abad, C. *La competencia básica de aprender a aprender en el estudio de la unidad didáctica revolución industrial. nuevos enfoques metodológicos y directrices temáticas*
- 8) Palomares Aguirre, M.C. *Adquisición de competencias básicas en la eso. propuesta organizativa para alumnos "objetores escolares"*
- 9) Mora López, J. *El desarrollo integrado de las competencias desde la competencia de aprender a aprender.*
- 10) Alonso García, S. ; Garrote Rojas, D.; Palomares Ruiz, A. *La tutoría en el espacio de educación superior europeo.*

8. AUTONOMIA E INICIATIVA PERSONAL

La autonomía e iniciativa personal es una competencia básica que permite al estudiante comprenderse a sí mismo para conocer las propias oportunidades, planificar, decidir, asumir responsabilidades, innovar, aceptar los cambios, trabajar en equipo y realizar una autoevaluación de conocimientos y competencias. Los alumnos y las alumnas deben ir pasando a lo largo de sus distintas etapas por ejercicios de rutina hasta la manifestación de alternativas a través de actividades que evidencian su desarrollo y dominio en la ejecución de diversos ejercicios que requieran de cierta madurez para establecer metas a largo y corto plazo con capacidad de enjuiciarlas

de forma crítica y reflexiva, planificando acciones y concluyéndolas de forma individual o a través del desarrollo en grupo obteniendo la capacidad de poder evaluarlas de forma apropiada, valorando el esfuerzo realizado sabiendo relacionarse, cooperar y trabajar en equipo, valorando las ideas de los demás y dialogando y negociando, siendo capaz de liderar proyectos individuales o colectivos con creatividad.

Vinculadas a esta competencia se presentaron 6 trabajos:

- 1) Riquelme Jiménez, C.J., *El tratamiento de la competencia básica de autonomía e iniciativa personal en el marco de la formación profesional.*
- 2) Rodríguez Laguía, F. J. ; Martínez Cano, M.J. *Relevancia de la competencia de autonomía e iniciativa personal en la etapa de educación secundaria obligatoria en castilla la mancha.*
- 3) Blanco Encomienda, F.J.; Latorre Medina, M.J. *Autonomía e iniciativa personal: reto clave para personas con discapacidad.*
- 4) Quián Roig, A.; Rodríguez Martínez, J. *Autonomía y discapacidad en la educación superior.*
- 5) Quián Roig, A.; Rodríguez Martínez, J. *La vertiente personal de la orientación profesional.*
- 6) Macías Gómez, E.; Rodríguez Sánchez, M. ; Aguilera García, J.L. *La autonomía e iniciativa personal como competencia a desarrollar desde la tutoría universitaria en los futuros maestros de educación primaria.*

9. COMPETENCIA EMOCIONAL

La competencia emocional, es una competencia básica añadida por el currículo regional de Castilla-La Mancha en todas las etapas educativas y que no figura entre las competencias básicas establecidas por los Reales Decretos estatales de enseñanzas mínimas. Su desarrollo establece mecanismos de control hacia las emociones, generando estrategias de autocontrol para la intervención en situaciones de ansiedad y la posibilidad de conseguir sensaciones optimistas y de motivación para el aprendizaje. El objetivo establecido en la consecución de esta competencia es el equilibrio entre el autoconcepto y la autoestima en base a las características individuales del estudiante.

Su desarrollo se establece a lo largo de las tres etapas de educación, infantil, primaria y secundaria. Diferenciadas en la consecución de distintos objetivos que ayudaran a un total desarrollo de la persona de forma íntegra y equilibrada, sin olvidar la estrecha relación con los distintos contenidos y competencias establecidas a lo largo del desarrollo del currículum. Así, el autoconcepto se logra con un adecuado desarrollo en las relaciones con los demás, asociándose la autoestima a una interacción positiva y natural, principalmente durante la etapa infantil. A lo largo de la etapa de educación primaria se trabaja la consecución del aplazamiento de las demandas y recompensas y tolerar el fracaso. Durante la última etapa, secundaria, el estudiante adquiere una madurez que demuestra con actitudes de tolerancia, respeto a la hora de resolver problemas no solo ante sí mismo sino ante sus compañeros y el resto de personas que le rodean.

La importancia del desarrollo de esta competencia reside, fundamentalmente en que el equilibrio emocional facilita o dificulta el rendimiento escolar ya que intensifica o reduce interferencias en el aprendizaje.

Prueba de la repercusión de esta competencia, puesta en marcha a lo largo del curso académico 2008/09, es el número de comunicaciones presentadas, dieciséis, que pasamos a detallar:

- 1) Alcazar Guillen, A.; Alonso Pantoja, M.M. *Una iniciativa para trabajar la competencia emocional.*
- 2) Pardillo Sardina, V.; Morales Ramos, C.; Rayón Rumayor, L.; Cascarejo Garcés, A., De la Heras Cuenca, A.M.; Castillo, G. *La competencia emocional como elemento clave para una convivencia democrática: reflexiones desde la práctica educativa.*
- 3) Cejudo Prado, M.J. *Desarrollo de la competencia emocional como estrategia para la mejora de la convivencia en el centro.*
- 4) Serna Rodríguez, R.M.; Fernández Martín, M. *La competencia emocional en la escuela de padres.*
- 5) Moreno Ortiz, A.; Hurtado Molist, M.; Callejas Albiñana, A. I.; López Delgado, M. L. *Metaanálisis de los distintos modelos de inteligencia emocional, punto de partida para educar las emociones.*
- 6) Sánchez- Migallón Gómez, J. *Expectativas y atribuciones del alumnado de e.s.o. respecto a la evaluación de educación física.*
- 7) Corrales Carrero, M.R.; López Delgado, M.L. *Cómo educar emocionalmente a través del aprendizaje cooperativo.*
- 8) Mata Cabrera, F. *Desarrollo de competencias emocionales en los estudios de ingeniería.*

- 9) Guardiola Clemente, R.; Torres Gómez, A. *La inclusión de la competencia emocional en la programación didáctica y en el currículo de castilla la mancha.*
- 10) López Delgado, M .L.; Callejas Albiñana, A .I.; Gulias, R.; Molero Iglesias, C. *El aprendizaje cooperativo en el aula favorece la madurez de la inteligencia emocional. una experiencia en la enseñanza de la educación física en secundaria.*
- 11) González García, J. ; Jiménez Bolaños, C. *La inteligencia emocional en telesecundaria.*
- 12) Rodríguez Bausa, L. *Intervención educativa con niños enfermos y hospitalizados desde la competencia emocional*
- 13) Martín de la Sierra, G. *La competencia emocional desde la teoría del apego y la teoría de la mente. progresando hacia entornos educativos más competentes emocionalmente: “una herramienta en el aula una competencia en el espacio europeo”*
- 14) De la Blanca de la Paz, S.; Hidalgo Navarrete, J.; Risueño Martínez, J.J.; Gámiz, c. *Trabajar los miedos en educación infantil de forma transversal.*
- 15) Nieto Moreno de Diezmas, R.C.; *La enseñanza de la literatura como instrumento esencial para el desarrollo de la competencia emocional*
- 16) Aris Redó, N. *La competencia emocional en la formación de los futuros maestros.*

10. COMPETENCIAS GENERALES

Las competencias básicas, desde el proceso de enseñanza, son aquellos conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para que una persona alcance su desarrollo personal, escolar y social. Estas competencias las alcanza el alumnado a través del currículo formal, de las actividades no formales y de las distintas situaciones a las que se enfrenta en el día a día, tanto en la escuela, como en casa o en la vida social.

La competencia la demuestra el alumnado cuando es capaz de actuar, de resolver, de producir o de transformar la realidad a través de las tareas que se le proponen. La competencia, desde el doble proceso de enseñanza y aprendizaje, se adquiere y mejora a lo largo de la vida en un proceso que puede ser secuenciado y valorado en las distintas fases de la secuencia.

De lo expresado anteriormente y transcrito del anexo I del Decreto 68/2007 entendemos que las competencias se adquieren de

forma simultanea y no desvinculantes unas de otras, es decir de forma global, nos indica, por tanto, que existe también un estudio, una investigación más allá del propio concepto y sus relaciones, es decir, un metaestudio de la competencia como concepto aplicable de forma general y cuyo objetivo es el desarrollo de las competencias en su conjunto y la praxis teórica del mismo. De ahí el nombre de este apartado, en el que destacamos las siguientes presentaciones:

- 1) Guzner, C. *Un estudio descriptivo-exploratorio en relación a las competencias y la teoría curricular.*
- 2) González, M. *Consecución de competencias: nuevos retos, antiguas preocupaciones.*
- 3) Sierra, B; Mañana, J.; Méndez-Jiménez,A.;Inda Caro, M., Ogás, J.; Fernández, E.; López- Téllez, G.; Pérez, A. *Desarrollo de competencias básicas en primaria: hacia una metodología cooperativa e interdisciplinaria en la tarea docente.*
- 4) Comas Parra, M.A. *Competencias en Cataluña; ética profesional y sello de calidad.*
- 5) Comas Parra, M.A. *La necesidad de graduar el nivel de las competencias en la educación superior.*
- 6) Peñarroja Ros, M.; Comas Parra, M.A. *Competencias, la gran oportunidad de los desdoblamientos por ritmos de aprendizaje.*
- 7) Olmedo Moreno, E.M.; Pegalajar Moral, M.; Ruiz Rosillo, M.A. *El análisis de las competencias básicas en educación superior. estudio de un caso.*
- 8) Gallego Tarjuelo, R.; Espada Sesmero, C. *Hoy comemos en el cole.*
- 9) Poncet Souto, M. ; González Fernández, R. *Desarrollo de la competencia “trabajo colaborativo” en la formación del profesorado. una experiencia realizada en la escuela de magisterio de Lugo.*
- 10) Hernández Ramos, J.P.; Martínez Abad, F.; Olmos Migueláñez, S. *Una nueva pedagogía en la sociedad de la información y la comunicación: nuevas competencias, nuevas metodologías y nuevas formas de evaluación”*

11.LAS COMPETENCIAS BÁSICAS. REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS EN FORMA DE PÓSTER.

En este apartado hacemos alusión a aquellos trabajos presentados en formato póster, relacionados con las distintas competencias tratadas a lo largo del evento.

- 1) Casillas Cabaña, M. *¿Qué actividades de educación ambiental propones?*
- 2) García Guzmán, A.. López Báez, V. *Descubriendo el mundo digital a través de la escritura. una experiencia educativa.*
- 3) Latorre Medina, M.J.; Blanco Encomienda, F.J. *Promoción de conductas prosociales y formación del profesorado para trabajar en competencia social*
- 4) Arís Redó, N. *La competencia social y la comunicación en la formación de los maestros.*
- 5) Díaz,J.; Fischer, C. *“Conocerse conociendo”, un programa de socialización a través de la expresión creativa.*
- 6) Bravo Marín, R.; Hernández Bravo, J.R.; Hernández Bravo, J.A.; De Moya Martínez, M.V. *Reforzando la afectividad: crecer en mente y corazón.*
- 7) Pérez Aldeguer, S.,De Moya Martínez, M.V..*El ritmo y la emoción.*
- 8) De Moya, M.V.; Hernández Bravo, J.A.; Hernández Bravo, J.R.; Cózar Gutiérrez; R. *El docente, eje vital de la competencia emocional .*
- 9) García López, F.J.; García Cobos, F.J.; De Moya Martínez, M.V.; Cachinero Zagalaz, J. *¡Emociones, maestro! La música en la educación secundaria y la competencia emocional dentro del marco legislativo de castilla la mancha.*
- 10) Mato Collazo, P.; Sobrino Fernández, M.E. *Las competencias básicas en la educación/enseñanza de la música.*
- 11) López- Alacid, M.P; Conejero Amorós, E.; Marín Muñoz, J.E. *Relación entre motivación hacia el aprendizaje y técnicas cooperativas: un análisis bibliométrico.*

Del repaso de este evento podemos deducir, no solo la calidad de los trabajos presentados sino la generosidad de cada uno de los participantes al compartir gentilmente con la comunidad educativa sus experiencias, opiniones, estudios, indagaciones y un sinfín de curiosidades que quedan en la mente de los activos oyentes, no como mera fuente de conocimiento, sino como principio de otras muchas pesquisas y reflexiones sobre la educación en todos sus ámbitos y espacios. Sigamos compartiendo nuestros hallazgos en pro de nuevos y eficaces retos educativos.

NORMAS DE PRESENTACIÓN DE LOS ORIGINALES

– Los artículos propuestos para su publicación tanto en español, inglés, francés o portugués deberán ser originales e inéditos y serán enviados en papel y soporte informático antes del 31 de diciembre de cada año a la siguiente dirección:

Multiárea. E.U. de Magisterio de Ciudad Real. Universidad de Castilla-La Mancha. Ronda de Calatrava, 3. C.P. 13003, Ciudad Real (España). Tlfno. 926 29 53 00, ext. 3202
<http://www.uclm.es/cr/magisterio/revista.htm>
Correo electrónico: maria.pardo@uclm.es

– Extensión máxima: 20 páginas a espacio sencillo (unos 25000 caracteres) incluyendo gráficos, notas, figuras y referencias para artículos y 3 páginas (unas 800 palabras) para las reseñas. Todos los márgenes serán de 4 cms.

– La primera hoja incluirá: título de la comunicación, autor, breve CV y un resumen de 10 líneas (unas 300 palabras). Se evitarán los encabezados y numeración de páginas.

– Tipo de letra. Para cuerpo de texto: Arial, con un tamaño de 12 puntos a espacio sencillo. Para citas y bibliografía: Arial Narrow con un tamaño de 11 puntos y a espacio y sencillo. Notas a pie de página: Arial Narrow con un tamaño de 10 puntos en espacio sencillo.

– Las referencias bibliográficas serán incluidas bien en el cuerpo del texto, bien a pie de página entre corchetes, apellido del autor, año y número de página: [Mosston, 1982:13]

– La bibliografía completa se presentará al final del trabajo y no a pie de página, por orden alfabético con el siguiente formato:

– Libro: APELLIDOS, INICIAL DEL NOMBRE [año]: *Título*. Ciudad: Editorial.

Ej.: MOSSTON, M. [1982]: *La enseñanza de la educación física*. Barcelona: Paidós.

– Artículo en libro: Ej.: FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, I (1999): “Leísmo, laísmo y loísmo”. En: BOSQUE, I., DEMONTE, V. [1999]: *Gramática descriptiva de la lengua española (I)*. Madrid: Gredos, p. 1365.

– Artículo en revista: Ej.: GARCÍA MORALES, A [2001]: “Del ocio a la recreación”. *La Revistilla*, n.º 3, pp. 25-26.

– Documentos en Internet: APELLIDO, INICIAL DEL NOMBRE [año]:

«Título del documento» en [http:// www.\[URL completo\]](http://www.[URL completo]) (fecha en que se visitó la página. Ej. PASTOR COMÍN, J. [2005]: «La música en Cervantes» en <http://www.uclm/quijote2005/musica> (6 de agosto de 2005).

MULTIÁREA

SOLICITUD DE SUSCRIPCIÓN

SUBSCRIPTION ORDER FORM

Nombre – *Name*

Institución – *Institution*:

Dirección postal – *Address*:.....

País – *Country*:

Teléfono – *Phone*:

Fax:

Correo electrónico – *E-mail*:

Instituciones 15 euros *Institucional Rate 15 euros*

Particulares 18 euros *Personal Rate 18 euros*

DIRECCIÓN – ADDRESS

MULTIÁREA

E.U. de Magisterio de Ciudad Real. Universidad de Castilla-La Mancha

Ronda de Calatrava, 3. C.P. 13003, Ciudad Real (España)

Tlfno. 926 29 53 00, ext. 3202

Página web: <http://www.uclm.es/cr/magisterio/revista.htm>

Correo electrónico: maria.pardo@uclm.es

