



HEZIBERRI 2020

MARCO DEL MODELO EDUCATIVO PEDAGÓGICO

ÍNDICE

Presentación	4
1. Finalidades educativas y perfil general de salida del alumnado para la Educación Básica	7
1.1. Principios y finalidades de la Educación Básica	7
1.2. Perfil general de salida: competencias básicas	9
1.3. Criterios para la selección de los ámbitos y familias de situaciones	12
2. Contenidos curriculares	15
2.1. Tipología de contenidos y criterios generales para su selección	15
2.2. Orientaciones para la selección de los contenidos declarativos: dimensión específica de la lengua y cultura vascas	17
2.3. Orientaciones para la selección de los contenidos procedimentales	22
2.4. Orientaciones para la selección de los contenidos actitudinales	24
3. Metodología	27
3.1. Orientaciones generales basadas en el enfoque de la educación por competencias	27
3.2. Orientaciones para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos declarativos, actitudinales y procedimentales	30
3.3. Orientaciones para el desarrollo del plurilingüismo sobre el eje del euskara	33
3.4. Orientaciones para la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje	36
4. Evaluación del aprendizaje del alumnado	39
5. Líneas estratégicas para implementar y mejorar el modelo educativo pedagógico	47
5.1. Educación inclusiva y atención a la diversidad	47
5.2. Formación inicial y continua del profesorado	52
5.3. Elaboración y uso de materiales didácticos	60
5.4. Autonomía y control de los centros educativos	62
5.5. Evaluación del sistema educativo e investigación	66
Anexo 1: Competencias clave o básicas	71
Glosario	77
Referencias bibliográficas	81

PRESENTACIÓN

El Plan **“Heziberri 2020”** responde a la idea de conjugar las líneas estratégicas de innovación y desarrollo establecidas en el marco europeo para el año 2020 con respecto a la educación y la formación, con los retos educativos propios de nuestro contexto y entorno, a fin de que las futuras generaciones estén bien preparadas para vivir en el País Vasco y en el mundo.

El Plan está elaborado teniendo en cuenta los objetivos educativos europeos para el 2020, la política educativa del Gobierno Vasco para la actual legislatura y los resultados del sistema educativo vasco.

El sistema educativo vasco dispone de investigaciones y datos que permiten la comparabilidad de sus resultados con los de la UE. En lo que se refiere al abandono escolar, según datos del INE Euskadi ha llegado en 2013 a una tasa del 8.8% de abandono temprano. La UE presentaba en 2011 una tasa del 13.5%. Todavía con mayor amplitud Euskadi ha superado el objetivo de la población de entre 30 y 34 años que finaliza la enseñanza superior. Mientras la UE presenta un porcentaje del 34.6 % en 2011 y se ha fijado como objetivo alcanzar el 40% en 2020, este porcentaje en Euskadi era ya del 61.3% en 2011. En consecuencia, en 2013 el sistema educativo vasco ya había alcanzado los objetivos educativos fijados por la UE para 2020.

El objetivo del sistema educativo vasco es mejorar incluso por encima de los objetivos europeos 2020. Los resultados de PISA 2009 ya alertaban sobre el margen de mejora evidente en la eficiencia de los resultados obtenidos. Los resultados de PISA 2012 han confirmado que este margen de mejora existe. Los resultados de las evaluaciones de diagnóstico han corroborado lo mismo y orientan hacia dónde deben dirigirse las medidas de mejora. En consecuencia, el sistema educativo vasco, alcanzados los objetivos europeos para el 2020, siempre mejorables, se orienta preferentemente hacia la introducción de mejoras cualitativas que se orienten a conseguir que el mayor número posible de alumnos y alumnas alcance el nivel de excelencia.

Para alcanzar esa meta no se parte de cero, sino que se han de incorporar las numerosas experiencias educativas que cuentan con un largo y fructífero recorrido, tales como las realizadas en torno al bilingüismo y el plurilingüismo, las tecnologías de la información y comunicación, la atención a la diversidad o la convivencia. Todas ellas han contribuido a la construcción de una cultura pedagógica compartida por la comunidad educativa. Uno de los hitos importantes en este recorrido han sido los proyectos del Curriculum Vasco y del Curriculum para Euskal Herria, que se caracterizan por ser iniciativas conjuntas de los agentes educativos sociales y políticos, que consensuaron un modelo educativo y curricular propio. Este modelo educativo sirvió de base para la formulación del Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Básica en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

El **“Marco del modelo educativo pedagógico”**, objeto de este documento, constituye el primero de los tres proyectos incluidos en el Plan **“Heziberri 2020”** del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco. Los objetivos estratégicos del **“Marco para la cooperación europea en el ámbito de la educación y de la formación 2020”** fundamentan y le dan cobertura al Plan, al existir

una estrecha relación y sintonía entre los objetivos estratégicos propuestos por el Consejo Europeo y el contenido de este primer proyecto.

Suele ser habitual distinguir en el sistema educativo dos grandes dimensiones: la dimensión curricular y pedagógica, en la que se plasma el **modelo educativo pedagógico**, y la dimensión institucional de la estructura organizativa y de la administración de los recursos y servicios educativos. Juntos conforman el sistema educativo. Aquí nos centramos en su parte curricular y pedagógica, que responde a la cuestión de para qué, qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. No obstante, se avanza las líneas que se consideran estratégicas para el desarrollo curricular, tales como la educación inclusiva y la atención a la diversidad, la formación inicial y continua del profesorado, la elaboración y uso de los materiales didácticos, la autonomía y control de los centros educativos y la evaluación del sistema educativo y la innovación. El Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura, asume el compromiso institucional de impulsar las mencionadas líneas estratégicas para hacer viable el desarrollo del modelo educativo pedagógico.

Cuando decimos “**marco**” del modelo educativo pedagógico, nos referimos a un documento en el que se plasmen las grandes líneas del modelo educativo pedagógico, que precisará otros niveles de concreción en su desarrollo curricular. Las grandes líneas del modelo educativo pedagógico que se plantean son válidas en gran medida para todas las etapas y modalidades de la educación que actualmente se pueden considerar básicos hasta los 18 años. Sin embargo, teniendo en cuenta que son distintos los perfiles de salida del alumnado de la Educación Básica Obligatoria, los del alumnado del Bachillerato y los del alumnado de Formación Profesional, la propuesta está adaptada al período de la Educación Básica Obligatoria, incluyendo la Educación Infantil.

En la elaboración, evaluación y propuestas de mejora del Marco del modelo educativo pedagógico han participado los siguientes agentes educativos:

- AICE/IZEA, Asociación independiente de Centros de Enseñanza
- BAM, Begoñako Andra Mari Escuela Universitaria de Magisterio
- CCDD/BEI, Centros Diocesanos
- BIHE, Asociación de centros públicos de directores-as de Institutos de Secundaria
- EHIGE, Asociación de padres-madres de centros públicos de Euskal Herria
- EIB, Eusko Ikastola Batza
- ERKIDE, Agrupación Sectorial de Cooperativas de Enseñanza
- EHU/UPV, Escuela Universitaria de Magisterio de Donostia y Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
- HUHEZI, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Mondragon Unibertsitatea
- IKASGILTZA, Federación de Cooperativas de Enseñanza Multilingüe
- IKASTOLEN ELKARTEA, Euskal Herriko Ikastolak, Sociedad Cooperativa Europea
- KRISTAU ESKOLA
- SAREAN, Asociación de centros públicos de Educación Infantil y Educación Primaria

Finalmente, la realización de este primer proyecto del Plan Heziberri 2020, sirve de base para iniciar el segundo proyecto de elaboración de los Decretos curriculares y abre el camino para ir esbozando las ideas sobre el tercer proyecto de la Ley Vasca de Educación.

Cristina URIARTE TOLEDO

Consejera de Educación, Política Lingüística y Cultura

Vitoria-Gasteiz, 26 de febrero de 2014

1. FINALIDADES EDUCATIVAS Y PERFIL GENERAL DE SALIDA DEL ALUMNADO PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

Las finalidades educativas definen las metas que señalan la dirección y dan sentido a todo el proceso educativo. El perfil general de salida del alumnado define las competencias básicas que ha de lograr el alumnado al finalizar la Educación Básica Obligatoria para alcanzar las finalidades educativas y saber desenvolverse en los distintos ámbitos y situaciones de la vida. El nivel de formulación del perfil general de salida se irá derivando en forma evaluable en ulteriores niveles de concreción.

La definición de las finalidades y del perfil general es importante para que todos los agentes educativos (familia, escuela, medios de comunicación, asociaciones e instituciones socioculturales) que se relacionan con el alumnado a lo largo de su proceso educativo, tengan una representación clara, unívoca y compartida de las metas y de las características esperadas del alumnado y puedan actuar de forma coordinada.

En concreto, el perfil general de salida constituye para el centro educativo el eje articulador para definir el carácter propio o identidad de su Proyecto Educativo, así como para orientar los planes de mejora, la programación, desarrollo y evaluación de todas las etapas de la Educación Básica y planificar la formación del profesorado.

1.1. Principios y finalidades de la Educación Básica

1

Principios educativos

La Educación Básica ha de garantizar el derecho a la educación de todas las personas, por lo que, desde un planteamiento ético en clave de equidad y justicia social, la educación debe proporcionar igualdad de oportunidades sin discriminaciones de ningún género y desempeñar un papel compensador de las diferencias económicas, sociales, culturales y personales. Este presupuesto implica que, tanto la Administración y los responsables educativos como los profesionales y todos los miembros de la comunidad educativa, se guiarán por el principio de la inclusión, promoviendo una educación comprensiva y personalizada hasta la finalización de la educación básica y obligatoria. De forma complementaria, ha de ser un reto del sistema educativo conseguir que el mayor número posible de alumnos y alumnas alcance el nivel de excelencia.

De acuerdo con la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989), la responsabilidad primordial de proporcionar, dentro de sus posibilidades, las condiciones de vida que sean necesarias para el desarrollo de las personas menores de edad corresponde principalmente a los padres/madres o tutores, y subsidiariamente a la sociedad, a través de las administraciones públicas, que de acuerdo con sus medios deben adoptar las medidas para ayudar a los padres/madres o tutores a dar efectividad a ese derecho del o de la menor. En concreto, el derecho a una educación básica gratuita es un derecho humano reconocido en numerosos tratados internacionales, cuyos titulares son el alumnado y sus padres y madres o tutores y la sociedad, a través

de las administraciones educativas u otras instituciones, que son responsables de proveer la estructura y los recursos para garantizar la educación.

Es corresponsabilidad de todos los agentes educativos (familia, escuela, administración pública, gobiernos locales, medios de comunicación, asociaciones e instituciones socioculturales, etc.) contribuir, cada agente desde su propia responsabilidad y de forma colaborativa, más allá de la escolarización, a la adquisición y dominio de las competencias clave para el logro de las finalidades de la educación. En este proceso educativo, la escuela comparte su función con todos los agentes educativos, situando su modelo educativo dentro del planteamiento de la “comunidad educadora”, que acoge e interrelaciona procesos educativos formales, no formales e informales con la mira puesta en la formación, promoción y desarrollo de todas las personas a lo largo de su vida, dando prioridad a la infancia y a la juventud. Se trata de plasmar el derecho de todas las personas a la educación, estableciendo, en concreto, sinergias entre las comunidades educativas de los centros docentes, las políticas municipales y las intervenciones de los agentes socioculturales.

2

Finalidades de la Educación Básica

La educación es el proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar el máximo desarrollo de las capacidades del ser humano en todas sus dimensiones, integrando su condición de sujeto individual y de persona activa, comprometida con el desarrollo social y el desarrollo sostenible del medio ambiente. Tal como se señala en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional presidida por Jacques Delors (1996): *“En todo el mundo, la educación, en sus distintas formas, tiene por cometido establecer entre los individuos vínculos sociales procedentes de referencias comunes. Los medios empleados varían según la diversidad de las culturas y las circunstancias pero, en todos los casos, la finalidad principal de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social. Se define como vehículo de las culturas y los valores, como construcción de un espacio de socialización y como crisol de un proyecto común”*

La Educación Básica es la etapa de la educación en la que se debe preparar a las nuevas generaciones para la vida adulta, estableciendo las bases sólidas para la educación para toda la vida y para que sean capaces de dirigir con sentido sus propias vidas, elegir sus propios destinos, ser responsables de sus propias elecciones e integrarse en la sociedad, participando de manera activa, crítica y responsable.

Las finalidades de la educación señalan, para todas las personas, las metas que dan sentido a todo el proceso educativo. Son finalidades de la Educación Básica:

- a) La alfabetización para la adquisición de los elementos básicos de la cultura, integrando de forma equilibrada todas las dimensiones, desde la particular vasca hasta la universal, y la utilización consciente e integrada de esos conocimientos para resolver las situaciones y problemas de los distintos ámbitos de la vida y crear nuevas oportunidades de mejora.
- b) El desarrollo integral de la persona en todas sus dimensiones: desarrollo físico, cognitivo, comunicativo, social, cultural, moral, afectivo y emocional, estético y espiritual.

- c) La preparación para su incorporación a la vida adulta y para que sean capaces de vivir una vida plena como sujetos individuales, como miembros activos comprometidos en el desarrollo de una convivencia armónica y en la construcción de una sociedad más justa y equitativa y como personas comprometidas con la conservación de la naturaleza y el desarrollo sostenible.
- d) La preparación para su incorporación a estudios posteriores y/o para su inserción laboral con las debidas garantías.
- e) La motivación y la preparación para que puedan seguir aprendiendo y formándose a lo largo de toda la vida.

1.2. Perfil general de salida: competencias básicas

Las finalidades o metas de la Educación Básica se alcanzan mediante el logro de las competencias básicas.

3

Definición de competencia y competencia básica

De acuerdo con la OCDE, DeSeCo (2005), *“Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular”*

Las competencias básicas o clave, según la propuesta de la Comisión de las Comunidades Europeas (2006), son *“aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Al término de la educación y formación iniciales, los jóvenes deben haber desarrollado las competencias clave en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta y deben seguir desarrollándolas, manteniéndolas y poniéndolas al día en el contexto del aprendizaje permanente”*. De forma complementaria, en la propuesta DeSeCo (2002), para que una competencia pueda ser seleccionada como clave o básica, se considera que debería cumplir tres condiciones: *“contribuir a obtener resultados de alto valor personal o social, poder aplicarse a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes y permitir a las personas que la adquieren superar con éxito exigencias complejas”*. Es decir, las competencias son básicas o clave cuando resultan valiosas para la totalidad de la población, independientemente del sexo, la condición social y cultural y el entorno familiar. En conjunto, configuran aquellos aprendizajes imprescindibles para moverse en el siglo XXI en la vida social sin riesgo de verse excluido.

4

Propuesta de competencias básicas

Hay distintas propuestas de formulación de las competencias básicas. La propuesta que presentamos en el **ANEXO 1** se inspira en dos grandes referencias: a) El informe a la UNESCO, presidido por Jacques Delors (1996), en el que se plantean cuatro pilares o bases de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser; b) La recomendación de las competencias básicas presentada por la Comisión de las Comunidades Europeas (2006), que ha servido de base para su formulación en España: 1.- Comunicación en lengua materna; 2.- Comunicación en

lenguas extranjeras; 3.- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4.- Competencia digital; 5.- Aprender a aprender; 6.- Competencias interpersonales y cívicas; 7.- Espíritu emprendedor; 8.- Expresión cultural.

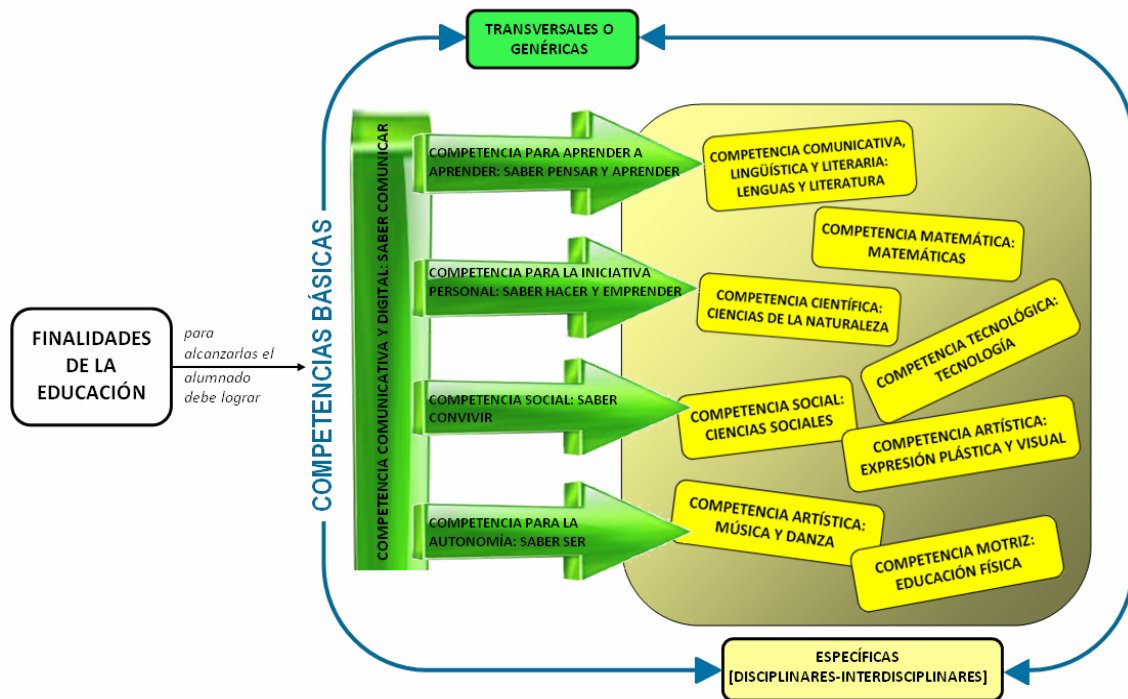
Los cuatro pilares de la educación propuestos por la UNESCO son transversales o comunes a todas las áreas disciplinares y, en general, necesarias en todos los ámbitos y situaciones de la vida. Así mismo, entre las competencias básicas propuestas por la Comisión de las Comunidades Europeas, hay algunas que son transversales (comunicación lingüística, competencia digital, aprender a aprender, competencias interpersonales y cívicas, espíritu emprendedor) y otras que son específicas de una o varias áreas disciplinares (competencia matemática, competencia científica, competencia tecnológica, expresión cultural).

Todas ellas son competencias básicas, es decir, necesarias e imprescindibles para la vida, pero conviene diferenciarlas y relacionarlas. Diferenciarlas, ya que las competencias básicas transversales sólo se pueden aprender y evaluar integrándolas en el proceso de aprendizaje de los contenidos propios de las áreas que desarrollan las competencias básicas disciplinares. Pero a su vez relacionarlas, ya que para el logro de las competencias básicas disciplinares se precisa la mediación de las competencias básicas transversales.

Competencias básicas transversales o genéricas: son aquellas que se precisan para resolver problemas de forma eficaz en todos los ámbitos y situaciones de la vida (personales, sociales, académicas y laborales), tanto en las situaciones relacionadas con todas las áreas disciplinares, como en las situaciones de la vida diaria. Las competencias transversales deben ser promovidas y potenciadas en el trabajo conjunto de todas las áreas o asignaturas y se adquieren y se aplican integrándolas en todos los ámbitos y situaciones de la vida.

Competencias básicas disciplinares/interdisciplinares o específicas: son aquellas que se precisan para resolver de forma eficaz problemas relacionados con ámbitos y situaciones de la vida (personales, sociales, académicos y laborales), que precisan la movilización de recursos específicos relacionados con alguna de las áreas disciplinares. Las competencias disciplinares tienen una matriz disciplinar de base y se adquieren a través de las situaciones-problema propias de alguna de las áreas, aún cuando tienen también capacidad de transferencia y son multifuncionales puesto que se pueden aplicar para la resolución de situaciones-problema relacionadas con una o varias áreas disciplinares

Como se representa de forma gráfica en la imagen de la siguiente página, las competencias básicas transversales, en la medida que se integran en las áreas disciplinares, son mediadoras u operadoras tanto para el logro de las finalidades educativas como para la consecución de las competencias básicas disciplinares. De esta forma, se posibilita la adquisición de las Competencias Básicas que recomiendan el Parlamento y Comisión Europea (2006) y que establecen las dos últimas Leyes Orgánicas de España (2006, 2013), así como el logro de las finalidades educativas.



5

Contextualización de las finalidades educativas y de las competencias básicas

Las finalidades educativas y las competencias básicas que configuran el perfil de salida del alumnado de la Educación Básica (ANEXO 1) son muy semejantes en su formulación en los distintos países de nuestro entorno, pero su proceso de adquisición y de desarrollo varía de acuerdo con las características del medio natural y sociocultural del contexto particular en el que se ubica el alumnado. El alumnado se ubica en un contexto determinado, se construye a sí mismo y construye su vida interactuando con las necesidades individuales y sociales que se producen en ese contexto físico-natural y socio-cultural que es mediado por el lenguaje.

Es evidente que las necesidades básicas de los seres humanos son muy semejantes y, que en un mundo cada vez más globalizado en el que se están diluyendo las fronteras espacio-temporales, las respuestas culturales a esas necesidades son cada vez más similares. Por ello, el alumnado que vive en el País Vasco ha de prepararse y disponer de las competencias básicas para vivir en el mundo cada vez más globalizado y en interdependencia. Sin embargo, es igualmente evidente que las respuestas culturales a esas necesidades básicas y comunes han sido y son muy diversas. En el País vasco, hay manifestaciones culturales propias e integradas como propias. Exponentes de estas respuestas históricas y/o actuales son, por ejemplo, las características de la alimentación y la gastronomía, las formas de vestir, las formas de poblamiento, los sistemas de producción, la organización social y política, las normas de convivencia social y el derecho, el lenguaje y la literatura oral y escrita, los juegos y deportes, las fiestas, música y danza, la religión, los mitos y símbolos.... Estas manifestaciones también son históricas, dinámicas y múltiples en los distintos territorios del País Vasco. Asimismo, las personas procedentes de otras culturas que viven en el País Vasco

también tienen sus respuestas culturales específicas ante las mismas necesidades básicas.

Es importante el reconocimiento de la similitud de las necesidades de los seres humanos, para percatarnos de nuestra semejanza. Pero también es importante conocer las respuestas que ofrece cada cultura a esas necesidades. Por otro lado, es importante conocer las respuestas a estas necesidades que ofrece cada cultura, a fin de evitar los riesgos del etnocentrismo y valorar o apreciar las aportaciones de otras culturas mediante planteamientos educativos de interculturalidad e inclusión cultural que impulsen el respeto y el diálogo entre las distintas culturas.

1.3. Criterios para la selección de los ámbitos y familias de situaciones

6

Ámbitos y familias de situaciones

La acción competente supone la movilización integrada de todo tipo de recursos para resolver diferentes situaciones que suponen un reto o problema. La “situación” hace referencia al entorno o contexto con sus circunstancias, dentro del cual se realiza una actividad o se desarrolla un acontecimiento, y el “problema” designa la cuestión, tarea, proyecto, reto, etc. que hay que resolver en dicha situación mediante acciones competentes. El concepto de situación y la selección de situaciones significativas con respecto al perfil de salida, es una cuestión central en el planteamiento de la educación basada en competencias, puesto que sin problemas a resolver en una situación, no hay ocasión para la acción competente. En ese sentido es una oportunidad para replantearse la función de la educación básica obligatoria integrándola en la educación para toda la vida y, más en concreto, frente a la persistencia de acumulación de conocimientos en los currículos oficiales, es una oportunidad para reenfocar los aprendizajes fundamentales, en función de las situaciones relacionadas con la adquisición de las competencias básicas.

El campo de las **situaciones** es tan amplio como la propia realidad de la vida, y las formas de clasificación de esa realidad siempre serán discutibles. Sin embargo conviene tener un esquema de clasificación que ayude a identificar y seleccionar las situaciones más significativas con respecto al perfil de salida, evitando el reduccionismo habitual de limitar las situaciones al ámbito académico. Con esa intención presentamos la siguiente propuesta de situaciones, organizada en cuatro ámbitos:

1. **Ámbito personal:** Situaciones relacionadas con el desarrollo intrapersonal y el interpersonal del entorno más próximo, como son el hogar, la familia, las amistades y todas aquellas situaciones que incluyen problemas que afectan a nivel individual.
2. **Ámbito social:** Situaciones relacionadas con la comunidad local, las instituciones y organizaciones y todas aquellas situaciones que incluyen problemas que afectan como miembros de una sociedad global y respetuosa con otras culturas.
3. **Ámbito académico:** Situaciones relacionadas con el centro escolar y todas aquellas situaciones que incluyen problemas que afectan como alumnos o alumnas.

4. Ámbito laboral: Situaciones relacionadas con el mundo del trabajo y todas aquellas situaciones que incluyen problemas que afectan como trabajadores o trabajadoras.

En su detalle toda situación es singular e irreductible a cualquier otra. Una competencia que corresponda a una situación totalmente singular no tiene el menor interés, por lo que es necesario pensar en familias de situaciones con las que se relacione eficazmente una misma competencia. Cada competencia precisa la movilización de un conjunto de recursos (conocimientos declarativos, procedimentales, actitudinales) que se aplican en la resolución de una situación-problema. Un conjunto de situaciones constituye una familia si la persona puede abordar y manejar cada una de esas situaciones con una determinada competencia, utilizando para ello más o menos los mismos recursos. En consecuencia, las situaciones-problema que conforma una familia de situaciones deben tener un nivel de dificultad y complejidad similar. Las situaciones-problema de nivel de dificultad y complejidad similar conforman una **familia de situaciones**.

La selección de situaciones/problema y de familias de situaciones será muy distinta según las prioridades que se marquen con respecto a las finalidades educativas. En este sentido, el criterio de selección no puede ser otro que las competencias básicas que se hayan definido en el perfil de salida del alumnado.

Las formas de interpretación y comprensión del mundo no son las mismas en la Educación Infantil y en la Educación Secundaria Obligatoria, por lo que los centros de interés y las situaciones de aprendizaje no pueden ser las mismas. En el período de la Educación Infantil y Primaria las situaciones de la vida tienen que ver básicamente con lo que sucede dentro de la clase y en su entorno próximo, es decir, las vivencias del propio alumnado, por lo que las situaciones vitales están relacionadas con las necesidades, intereses y experiencias de los alumnos y de las alumnas. A medida que se va avanzando en la Educación Básica, se han de incorporar de forma significativa y motivadora las situaciones que se relacionan con la preparación para la vida adulta.

2. CONTENIDOS CURRICULARES

Así como las finalidades y el perfil general de salida del alumnado responde a la cuestión del para qué de la educación, los contenidos curriculares responden a la cuestión de qué enseñar/aprender. La respuesta a esa cuestión, tal como se expone a continuación, depende de muchos factores, pero en el modelo educativo pedagógico que se propone, la referencia fundamental para validar la pertinencia de los contenidos seleccionados será su contribución al logro de las finalidades de la educación y de las competencias clave o básicas que precisa el alumnado para saber desenvolverse en los distintos ámbitos y situaciones de la vida, tanto personales y sociales como académicas y laborales.

2.1. Tipología de contenidos (recursos) y criterios generales para su selección

7

Tipología de contenidos

Se entiende por contenido curricular el conjunto de elementos que componen lo que se aprende y lo que se enseña. En el modelo educativo pedagógico que se presenta se asume la herencia de la cultura pedagógica ampliamente aceptada de diferenciar tres tipos de contenidos curriculares (contenidos declarativos, actitudinales y procedimentales). En la terminología del enfoque por competencias los contenidos son recursos que precisa el alumnado para mostrar la competencia en la resolución de la situación-problema:

- Contenidos de tipo declarativo, relacionados con el cuerpo de conocimientos teóricos sobre datos, hechos, conceptos y principios correspondientes al saber organizado en materias curriculares.
- Contenidos de tipo actitudinal, que consisten en tendencias, hábitos o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas que se fundamentan en conocimientos, creencias, sentimientos, preferencias, valores..., sobre un determinado objeto, persona o situación.
- Contenidos de tipo procedimental, que se refieren a las estrategias o pasos ordenados que se precisan para la adquisición tanto de los contenidos declarativos como de los actitudinales y que se traducen en habilidades o destrezas.

Como se explica en el apartado 3.2 de la metodología, conviene diferenciar los tipos de contenidos, ya que cada tipo de contenido se enseña y aprende de forma distinta, pero es preciso insistir en la relación inseparable de los tres tipos de contenidos en el proceso de aprendizaje.

8

Criterios generales para la selección de contenidos

Se asumen como válidos los criterios generales para la selección de contenidos:

- **Relevancia socio-cultural:** los contenidos deben someterse a un cuestionamiento periódico con vistas a incorporar de forma actualizada los saberes del

patrimonio cultural, los exigidos por las transformaciones sociales y los que contribuyen al proceso de socialización del alumnado. Los contenidos han de seleccionarse de acuerdo con el contexto social en que se imparten y deben tener relevancia social. Han de posibilitar la comprensión de los problemas críticos de cada comunidad y la implicación como miembro activo y agente de la mejora de la calidad de la vida humana y de la creación cultural.

- **Relevancia científica:** los contenidos han de corresponder al estado actual de los conocimientos científicos o bien tener un alto poder explicativo, (ser relevantes para los miembros de la comunidad científica y académica y), ser nucleares para la comprensión de las áreas y materias curriculares y para los aprendizajes posteriores.
- **Funcionalidad y significatividad:** Los contenidos han de ser funcionales, es decir, han de ser aplicables en situaciones actuales o futuras y favorecer la comprensión de otros contenidos que se pueden emplear en otras situaciones de la vida. Además, han de ser significativos, adecuándose a las formas de comprensión y al nivel de desarrollo cognitivo y afectivo del alumnado, así como a sus intereses.
- **Pertinencia pedagógica:** los contenidos han de ser coherentes y contribuir al desarrollo del enfoque educativo adoptado, que en este caso es el de la educación basada en competencias. Desde este enfoque adquiere relevancia el criterio de la transferibilidad, es decir, la priorización de los contenidos con mayor poder de aplicación en situaciones diferentes a aquellas en las que se aprenden.

9

Los contenidos desde el enfoque de la educación basada en competencias

En el planteamiento de la educación basada en competencias hay un cambio de enfoque con respecto al paradigma académico-logocéntrico. La adquisición de los conocimientos declarativos académicos sigue siendo necesaria e imprescindible pero no es suficiente. Para ser competente se precisa, además de disponer del conocimiento pertinente para la resolución del problema en cuestión, saber movilizar de forma integrada los conocimientos declarativos adquiridos de acuerdo con las características de la tarea y disponer además de las actitudes y habilidades procedimentales que requiere su resolución.

La relevancia científica sigue siendo necesaria como referencia para la selección de los contenidos declarativos, pero en la medida que sea un recurso necesario para la adquisición de las competencias básicas. Hay un cambio de enfoque puesto que no se parte de la materia, sino que se seleccionan aquellos contenidos que se precisan para el logro de las competencias clave.

Este nuevo criterio para la selección de los contenidos, que da a su vez un nuevo sentido a la Educación Básica, trata de encontrar una respuesta adecuada a las demandas educativas derivadas de los cambios que se producen en la sociedad. Como consecuencia de dichos cambios, la situación y el contexto educativo han cambiado. Por una parte, se han ampliado las funciones que tradicionalmente se han atribuido a la Educación Básica. La función tradicional de la escuela ha sido la función instructiva

de alfabetización y transmisión de los conocimientos elementales organizados en áreas disciplinares. Actualmente las funciones son más numerosas y complejas, ya que además de las mencionadas, se pide a la escuela que contribuya en la función educativa del desarrollo total de la persona en todas sus dimensiones (físicas, cognitivas, estéticas, comunicativas, sociales, afectivas, espirituales...), que contribuya en la formación para el empleo y en la formación de una ciudadanía responsable. Por otra parte, el número de conocimientos se incrementa y se especializa con tanta rapidez que provoca su caducidad, dificultando la selección de los contenidos que puedan considerarse relevantes y estables. Además, la concepción de la educación permanente a lo largo de toda la vida, hace que la adquisición de los conocimientos académicos se relativice y se incluyan dentro de un marco temporal más amplio.

En todo caso, el enfoque de la educación basada en competencias, no ha de ser pretexto para relegar a un segundo plano la función que tiene la educación básica de asegurar la transmisión de los contenidos culturales que se consideren relevantes. No todos los contenidos declarativos se han de traducir forzosamente en recursos para el desempeño de las competencias, sino que pueden contribuir a consolidar el bagaje cultural que sirva para conformar la identidad personal y social de las personas, así como su forma de ver e interpretar la realidad.

2.2. Orientaciones para la selección de los contenidos declarativos: dimensión específica de la lengua y cultura vascas

10

Equilibrio entre las distintas dimensiones del currículo

El conjunto de los contenidos curriculares que conforman la herencia cultural, es el resultado de la aportación de múltiples dimensiones que están en ósmosis: personal, familiar, local comunitario, territorial, estatal, europea y universal, cuyo entramado forma parte del currículum que ha de recorrer el alumnado.

Cada una de esas dimensiones es a su vez heterogénea, ya que son diversas las respuestas y expresiones culturales generadas en cada una de ellas. Ello no obsta para reconocer la existencia de un agregado lingüístico y cultural propio, de un espacio denominado País vasco, que deberá ser tenido en cuenta a la hora de diseñar un currículum que sea respetuoso con la multiplicidad de dimensiones y facilite el diálogo entre las culturas.

La realidad cultural vasca es suma de diferentes culturas que se superponen, complementan, mezclan y es reflejo de la diversidad ideológica, social de una población en la que el concepto de identidad más que un punto de encuentro se convierte en elemento de polaridad. Este equilibrio entre las diferentes formas de entender la cultura vasca se ve a su vez influenciado por la llegada de algunas culturas con una fuerte tendencia homogeneizadora y uniformizadora de la sociedad y sus individuos. Procesos de aculturación que cuentan con el apoyo de los grandes medios de comunicación y que pretenden que todos escuchen la misma música, vean el mismo cine o lean a los mismos autores.

Es por ello que debe reforzarse el desarrollo de la cultura vasca frente a la homogeneización consecuencia de la globalización, de forma que cada persona de esta sociedad tenga la posibilidad de llegar a un conocimiento teórico/emocional/técnico

de la misma. A partir de este aprendizaje de la cultura de referencia habrá que implementar mecanismos de apertura a otras culturas y a los soportes de difusión masiva, es decir, a las redes sociales. La pervivencia de los modelos culturales no va a depender únicamente de la transmisión generacional o de la adscripción ideológica o identitaria de las personas, sino de su funcionalidad y adaptación a los nuevos modelos comunicativos (sociedad de la información y redes sociales). A partir de un sustrato tradicional hay que recrear un nuevo modelo cultural vasco que sea moderno, funcional, estéticamente atractivo y que engarce con los mecanismos que regulan los procesos de relación e intercambio de información actuales.

Es en esta situación donde se ha de reconstruir una nueva forma de conocer, entender, sentir y relacionarse con la cultura vasca. Es en este ámbito en el que el sistema educativo tiene que ofrecer un modelo, un currículo de referencia que asegure la adquisición paulatina de todas las competencias para desenvolverse en los diferentes ámbitos que configuran la cultura vasca.

Pero este proceso ha de ser totalmente respetuoso con el resto de culturas de contacto o emergentes. Estas otras expresiones culturales se analizarán y se estudiarán como elementos positivos, que enriquecen la cultura propia, y que la abren al mundo y ofrecen al alumnado la posibilidad de construir su propia identidad o sus múltiples identidades en función de sus experiencias e itinerario vital.

La selección de contenidos que se realice ha de contribuir al desarrollo de la convivencia y de la inclusión cultural, es decir, ha de seguir el camino que aúna lo común y la diversidad. Dentro de ese marco común y compartido en torno a la lengua y cultura vascas, cada persona podrá hacer su propia opción de prioridades entre las diversas opciones identitarias.

Aunar el respeto a la diversidad cultural de todos los pueblos, atendiendo al valor patrimonial material e inmaterial de los mismos, y la toma de conciencia del destino común de la humanidad, es una de las mejores maneras de garantizar la convivencia que conduce hacia la cultura de la paz. En este sentido es necesaria la colaboración y coordinación entre las distintas administraciones en aquellos aspectos que son comunes, tal como se reconoce en el Artículo 14 de la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias (5-11-1992)¹

11

Criterio de la medida o énfasis

En lo que respecta al criterio para establecer una mayor o menor presencia de la

¹ **Artículo 14: Intercambios transfronterizos**

Las Partes se comprometen a:

- a) aplicar los acuerdos bilaterales y multilaterales existentes que vinculan con los Estados en que se habla la misma lengua de manera idéntica o parecida, o procurar concluirlos si fuera necesario, de tal modo que puedan favorecer los contactos entre los hablantes de la misma lengua en los Estados correspondientes, en los ámbitos de la cultura, la enseñanza, la información, la formación profesional y la educación permanente;
- b) en beneficio de las lenguas regionales o minoritarias, facilitar y/o promover la cooperación a través de las fronteras, en particular entre colectividades regionales o locales en cuyos territorios se habla la misma lengua de manera idéntica o parecida.

dimensión de la lengua y cultura vascas con respecto a las restantes dimensiones, el **criterio de la medida o énfasis** puede servir de ayuda para tratar de racionalizar la toma de decisión en este empeño.

El criterio de la medida o énfasis se traduce en la cantidad de contenidos declarativos o temáticos que corresponden a cada una de las dimensiones (personal, familiar, local comunitario, territorial, estatal, europeo, universal). La cuestión es sin duda compleja. Una forma de resolverla es atribuirse el Estado en nombre de los principios de igualdad y universalidad la competencia exclusiva, obviando las dimensiones particulares. Otra forma es atribuir un porcentaje matemático de reparto entre el Estado y las Comunidades Autónomas.

En el caso de esta última opción, la cuestión es darle un contenido objetivo y verificable a la distribución porcentual: ¿Cómo se pueden objetivar y cuantificar dentro de esos porcentajes los contenidos que corresponden a la dimensión de la cultura específica vasca y española o francesa, en su caso, a la dimensión europea y universal, así como el tiempo que se precisa para su aprendizaje? ¿Cómo se puede verificar que lo que prescribe el Estado en el currículo básico o lo que desarrollan, en su caso, las Comunidades Autónomas se ajustan al porcentaje establecido? Ese criterio cuantitativo no responde al fondo de la cuestión, pero tiene la virtualidad de dejar zanjado que en las Comunidades Autónomas con lengua propia, el porcentaje de contenidos que corresponde a la Comunidad Autónoma y al Estado se ha repartido casi por igual (55% Estado, 45% Comunidad Autónoma con lengua oficial propia) desde la implantación de la LOGSE. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, ha alterado este reparto al cambiar el criterio de medida. Ahora se establece (Art. 6 bis 2.e.) que las asignaturas troncales, de competencia estatal, ocuparán , al menos, el 50% del horario total en la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Se ha pasado en estas asignaturas de poder añadir, entre la CAPV y el centro educativo, hasta un 45% del horario y de contenidos, a limitar la disponibilidad horaria propia de la autonomía de los centros puesto que el otro 50% es necesario para el resto de asignaturas, que no pueden eliminarse.

La fórmula de los porcentajes no es suficiente para responder a la cuestión del equilibrio entre las distintas dimensiones del currículo. Por una parte no se puede hacer el cómputo separado de los contenidos correspondientes a cada una de las dimensiones porque muchos de estos contenidos no se pueden distribuir en compartimentos estancos sino que están en ósmosis. Se trata de dimensiones interrelacionadas. Si se analizan los exponentes de la dimensión de la lengua y cultura vasca, tales como su lengua y literatura, música y danza, expresión plástica y visual, juegos y deporte, visiones del mundo y religiones, economía, derecho, historia, instituciones políticas, ciencia y tecnología etc., es fácil darse cuenta de que están conectadas y no pueden entenderse sin relacionarlas con los contextos en los que se ubican y se explican. Sería un sinsentido enseñar de forma aislada los contenidos relacionados con la dimensión de la lengua y cultura vasca, pero sería igualmente absurdo negar su realidad y no enseñarlos. Ambas posturas son excluyentes, la primera por su etnocentrismo y la segunda por su afán de uniformidad. Uno de los retos importantes del modelo educativo pedagógico que se propone es integrar de

forma equilibrada la dimensión vasca del currículum con las restantes dimensiones del ámbito personal, familiar, local y comunitario, estatal, europeo y universal.

Volviendo a la cuestión de la medida o énfasis de cada una de las dimensiones, no se puede establecer una norma general que sea válida para todos los casos, ya que varía el influjo de cada una de las dimensiones en las distintas situaciones. Es evidente que en el mundo globalizado e interdependiente en el que vivimos un porcentaje elevado de los contenidos declarativos, sobre todo, en el ámbito de las ciencias exactas y naturales, así como en la tecnología, son universales, pero incluso los contenidos universales se aprenden en ámbitos y situaciones de contextos particulares. Hay otros contenidos curriculares, no sólo la lengua vasca, que corresponden al acervo cultural colectivo propio.

Reconociendo la complejidad de la aplicación del criterio de la medida o énfasis, se proponen las siguientes orientaciones para tratar de ajustar de forma equilibrada los contenidos declarativos correspondientes a las distintas dimensiones:

- Asegurar la presencia de contenidos declarativos relacionados con la dimensión específica de la lengua y cultura vascas.
- Asegurar asimismo la presencia de contenidos declarativos relacionados con las restantes dimensiones.
- Establecer relaciones y conexión de los contenidos temáticos que están conectados en distintas dimensiones, poniéndolos en convergencia y dando una visión integrada de los mismos.
- Dar mayor relevancia al plano más significativo y explicativo.
- Hacer un planteamiento de concreción curricular abierto y flexible para posibilitar el intercambio multicultural entre alumnado de diversas etnias como enriquecimiento para todos y todas.

12

Criterio del enfoque

Como hemos señalado, el principal principio que ha de guiar la selección de los contenidos declarativos es tratar de asegurar la presencia equilibrada de todas las dimensiones al finalizar el proceso de selección, de acuerdo con la incidencia mayor o menor de cada una de las dimensiones en la comprensión de la cuestión que se trate. Otra de las decisiones se refiere **al enfoque** o a la forma de mirar los contenidos declarativos y de privilegiar una mirada u otra. Con respecto a este criterio hay al menos dos cuestiones a tener en cuenta:

a) Desde lo particular a lo universal

Uno de los principios, que se debe asegurar mediante el currículum es el derecho a la igualdad y la universalidad de la enseñanza obligatoria para todo el alumnado. Los principios teóricos de igualdad y universalidad de la enseñanza obligatoria son difícilmente cuestionables, pero su aplicación resulta más cuestionable cuando en nombre de los grandes valores como la igualdad, se impone la homogeneidad y en nombre de la universalidad, la uniformidad. La aplicación del principio de igualdad y universalidad se puede realizar de distintas formas y desde distintos puntos de partida.

En todos los casos, sea cual sea el punto de partida, lo fundamental es respetar el criterio de la medida o énfasis antes señalado.

Tal como señala Edgar Morin (2000: 57)², lo particular y lo universal, la unidad y la diversidad, son polos inseparables, pero el punto de partida que se ha de privilegiar para elaborar el currículo es lo particular:

La educación deberá estar vigilante para que la idea de la unidad de la especie humana no oculte la idea de su diversidad y para que la idea de la diversidad no oculte la de la unidad (...) Aquellos que subrayan la diversidad de las culturas tienden a minimizar o a ocultar la unidad humana, aquellos que subrayan la unidad humana tienden a considerar como secundaria la diversidad de culturas. Por el contrario sería apropiado concebir una unidad que asegure y favorezca la diversidad, una diversidad que se incluya en la unidad. El doble fenómeno de la unidad y de la diversidad es crucial. La cultura mantiene la identidad humana en lo que se refiere a su especificidad, las culturas mantienen las identidades sociales en su especificidad (...) De esta manera la cultura está siempre presente en las culturas, pero “la” cultura sólo existe por la contribución de “las” culturas (subrayado del autor).

El principio teórico de la igualdad y la universalidad y el principio de integrar todas las dimensiones del currículo a partir de lo particular son perfectamente compatibles, elaborando el currículo desde abajo hacia arriba, es decir, partiendo del currículo específico de las culturas particulares. Esta fórmula podría ser una forma de aunar lo particular y lo universal, la unidad y la diversidad, tal como propone Edgar Morin.

Esta fórmula es aplicable a todas las situaciones, pero aún con más fundamento en lugares con lengua y cultura propia. Las necesidades humanas básicas son las mismas y un porcentaje muy elevado de los contenidos curriculares son comunes y compartidos en la civilización occidental y en el mundo globalizado en el que vivimos, pero es igualmente cierto que las respuestas culturales a las necesidades básicas son diferentes en cada una de las culturas particulares.

Para que los procesos educativos sean verdaderamente funcionales habrá que partir de un conocimiento significativo, que se apoye en situaciones y elementos cercanos al alumnado. La escuela no es un ente individual y aislado, sino que debe estar en continua interacción con el medio en el que desarrolla su labor. Precisamente esos alumnos y alumnas serán quienes en un futuro próximo tendrán que gestionar los diferentes ámbitos que conforman una sociedad: salud, cultura, infraestructuras, economía, educación etc. Por todo ello será positivo que la base de este trabajo parta del conocimiento de la realidad más próxima, emocionalmente más cercana al individuo para posteriormente posibilitar un acercamiento a otras realidades más complejas y globales (estatal, europea, universal).

b) Interpretaciones distintas o contrapuestas sobre una misma realidad

Sucede con bastante frecuencia que sobre un mismo hecho se den supuestos, versiones e interpretaciones divergentes. Sucede frecuentemente con cuestiones que

² MORIN, E. (2000): *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil, Paris (*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós Ibérica, 2001)

tienen una carga ideológica y que están relacionadas con las ciencias humanas y sociales, sobre todo con la historia, pero también con teorías de las ciencias empírico-naturales, ya que al existir múltiples racionalidades científicas, existen o pueden existir múltiples maneras de enfocarlas.

Las acciones humanas, tanto las individuales como las sociales, actuales e históricas, son acciones intencionales, por lo que para poder conocerlas, es preciso interpretar el sentido que atribuyen a dichas acciones los sujetos y grupos humanos que las realizan dentro del contexto en el que actúan. La racionalidad de las acciones humanas es siempre limitada, ya que las acciones humanas no se dejan aprisionar por un esquema determinista de causa a efecto.

Pero no todo cabe y es válido en la interpretación de las acciones humanas. Para que la interpretación de las acciones humanas sea rigurosa se precisa un distanciamiento de las sensaciones y de los prejuicios e interpretaciones apasionadas o aceptadas de forma acrítica. El conocimiento científico, también en las ciencias humanas y sociales, trata de minimizar la vaguedad e imprecisión de los conceptos para aproximarse a la univocidad de los mismos (racionalidad conceptual); trata de evitar contradicciones en el discurso (racionalidad lógica); trata de cuestionar, poner en duda y criticar, así como de justificar las interpretaciones (racionalidad metodológica); trata de demostrar el apoyo de su interpretación en programas de investigación consolidados (racionalidad ontológica).

En estas situaciones de posibles interpretaciones contrapuestas, la búsqueda de la racionalidad o verdad científica suele estar acompañada por la racionalidad práctica, donde la cuestión es optar por lo que es bueno y conveniente en cada momento. En este sentido, la deliberación y la toma de decisión compartida entre las administraciones educativas y los agentes educativos sobre lo que se considera currículo básico y prescriptivo, es una forma de dilucidar en caso de interpretaciones contrapuestas. Es competencia de los centros educativos la deliberación y la toma de decisiones sobre cuestiones particulares que atañen al proyecto educativo del propio centro, siempre sometido a los principios universales de respeto a los derechos humanos y de libertad de enseñanza.

2.3. Orientaciones para la selección de los contenidos procedimentales

13

Propuesta de contenidos procedimentales transversales y disciplinares

Congrega bastante unanimidad la aceptación de que la adquisición de las competencias básicas debe ser el eje vertebrador de la educación básica y de la educación para toda la vida. Ese reconocimiento queda en el plano del discurso y de las buenas intenciones si paralelamente no hay propuestas para llevarlas a la práctica. Para pasar de las ideas e intenciones a su plasmación se requiere de unos operadores o mediadores que posibiliten la adquisición de las competencias básicas, esto es, de formas de actuación, es decir, de procedimientos y de técnicas. Las habilidades son la aptitud para utilizar los procedimientos y las técnicas.

Por “**procedimiento**” se entiende, los pasos y pautas que hay que seguir para hacer algo de forma ordenada. Los procedimientos no son las acciones, sino los pasos y

pautas para la realización efectiva de esa acción. Los procedimientos son formas o moldes de actuación aplicables a diversas situaciones dentro de una misma familia o campo de actuación. De acuerdo con el criterio de aplicabilidad de los procedimientos, pueden ser:

- Transversales o genéricos*: comunes a los distintos tipos de contenido y válidos para el logro de todas las competencias básicas, tanto transversales o genéricas como disciplinares o específicas.
- Específicos o disciplinares/interdisciplinares*: específicos para el aprendizaje de contenidos y competencias propias de cada área disciplinar y utilizables en varias áreas y competencias disciplinares.

Para desarrollar el modelo educativo pedagógico que se propone sería necesario establecer a nivel indicativo un archivo de procedimientos relacionados con el desarrollo de cada una de las competencias básicas:



Las operaciones mentales relacionadas con los procedimientos tanto transversales como específicos, se efectúan a través de un proceso de comunicación. El proceso de comunicación media y sirve de filtro tanto en la recepción y comprensión del objeto como en la emisión del producto. En consecuencia, los procedimientos para la competencia comunicativa tanto verbal, no verbal como digital están presentes en el desarrollo de todos y en cada uno de los procedimientos.

La aplicación de los procedimientos transversales se puede realizar de diferentes formas, de acuerdo con las prioridades de las finalidades de la educación y de la consecuente orientación metodológica. Se podría optar, por ejemplo, por dar prioridad a la finalidad educativa de “Aprender a convivir”. En tal caso, todos los procedimientos transversales girarían de forma complementaria en torno al eje de los procedimientos para aprender a vivir juntos, puesto que para convivir bien se precisa saber pensar y aprender, saber comunicar, saber hacer y emprender con los demás, ser uno mismo. El ejemplo es igualmente válido para los casos en los que se diera prioridad a otra finalidad educativa, como por ejemplo “aprender a aprender” o “aprender a ser uno mismo”. En todos los casos, se trata de hacer un planteamiento en el que sobre el eje de opción prioritaria se integren de forma complementaria todos los procedimientos transversales.

En el planteamiento de la educación basada en competencias, el eje de las finalidades educativas es “aprender a hacer y emprender”. Lo importante desde este enfoque es que el alumno y la alumna sepan y dispongan de recursos, pero, sobre todo, que sepan movilizar esos recursos de forma integrada para actuar con iniciativa y espíritu emprendedor y resolver de forma satisfactoria una situación problemática. En tal caso, el eje de los procedimientos transversales sería “aprender a hacer y emprender”, conjuntamente con “aprender a comunicar”, inseparable de todos los procesos de recepción, comprensión y valoración de la información, así como de la comunicación de los conocimientos.

Los procedimientos disciplinares son propios de cada una de las disciplinas y se han de aprender de forma sistematizada en los procesos de enseñanza y aprendizaje de cada una de ellas, pero los ámbitos y situaciones de uso de los procedimientos disciplinares son con frecuencia multidisciplinarios. Por ejemplo, los procedimientos matemáticos, plásticos, musicales, etc., se utilizan y aprenden usándolos en distintas disciplinas.

2.4. Orientaciones para la selección de los contenidos actitudinales

14

Propuesta de contenidos actitudinales

La formación de actitudes positivas relacionadas con las competencias básicas y de los hábitos que las acompañan es el mejor indicador y la mayor garantía de que el alumnado que termina la Educación Básica está preparado y dispone de bases sólidas para seguir aprendiendo y desarrollando sus capacidades a lo largo de toda la vida.

Se entiende comúnmente por “**actitud**” las tendencias, hábitos o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas que se fundamentan en conocimientos, creencias, sentimientos, preferencias..., sobre un determinado objeto, persona o situación y que impulsan a actuar de una determinada manera (hábitos) en

situaciones concretas de los diferentes ámbitos de la vida (personal, social, académica y laboral).

No se puede hablar de “actitudes” sin hacer referencia a los “**valores**” en los que se sustentan y fundamentan. El “valor” es del orden del entendimiento y consiste en lo que se considera apreciable o deseable. La “actitud” es del orden de la voluntad y se traduce en la disposición estable a actuar en coherencia con el valor. Los valores son la referencia que dan sentido a las actitudes.

Las actitudes son el resultado de la interacción de componentes cognitivos, afectivos y conductuales. Las opiniones, creencias e ideas previas cognitivas que suelen estar filtradas desde los sentimientos y patrones de valoración, conforman las actitudes que constituyen el motor o el freno del comportamiento.

Se puede considerar que las actitudes tienen las siguientes características:

- Las actitudes tienen un componente cognitivo, puesto que los objetos no conocidos o sobre los que no se posee información no pueden generar actitudes. La información que se puede adquirir de distintas fuentes (observación directa, adquiridas mediante fuentes externas o autogeneradas por procesos de inferencia) es la base para la formación de las opiniones, convicciones y creencias acerca de un objeto que proporcionan, a su vez, la base para la formación de una actitud. La veracidad y calidad de la información será un prerequisite para poder valorar adecuadamente y conformar opiniones y creencias válidas y fiables que eviten los estereotipos y las falacias.
- Las actitudes tienen un componente afectivo-emocional, puesto que las opiniones, convicciones y creencias suelen estar acompañados de sentimientos positivos o negativos, favorables o desfavorables, acerca del objeto que es valorado. Cuando las creencias se sustentan en informaciones erróneas acompañadas de sentimientos negativos o positivos, se convierten en prejuicios que constituyen el caldo de cultivo de las discriminaciones negativas.
- Las actitudes tienen un componente conductual o conativo, puesto que una predisposición acerca del objeto que es valorado de forma favorable o desfavorable, incide en la intencionalidad y en la probabilidad de la toma de decisión a nivel conductual sobre todo cuando a la predisposición subjetiva acompaña la aceptación o rechazo social del comportamiento en cuestión.
- Las actitudes tienen un carácter estable y duradero, puesto que las convicciones y creencias, aunque modificables, suelen ser consistentes.

La adquisición de actitudes no está separada de la adquisición de los contenidos declarativos y procedimentales, sino que la acompaña. La formación de las actitudes es consecuencia resultante del proceso de enseñanza y aprendizaje y al mismo tiempo es motor que impulsa nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje. Los contenidos actitudinales suelen tener una doble dimensión: por una parte, algunos de ellos tienen sustantividad propia, como puedan ser las actitudes propias de cada área o relacionados con sus contenidos; pero la parte más importante, más propiamente educativa, van implícitos en las *formas* como se transmiten los contenidos y en los modos de interacción social en clase. Hay actitudes de cada campo disciplinar que pueden ser legítimamente contenidos; pero las actitudes más formativas van unidas a

otros contenidos (conceptos o procedimientos) más por la *forma como* se trabajan que por la sustantividad propia que puedan tener. Así, aquellas propiamente científicas o del campo de estudio (por ejemplo, *actitud de investigar las causas, hábitos de trabajo en el campo científico, rigor y objetividad, etc.*), pero en otros muchos casos es *la forma misma de trabajar los contenidos habituales* la que primariamente hace educativa una actividad, por *la forma/modos* mismos como se regulan y expresan.

Es cierto que no hay una única propuesta de valores y de actitudes que sean válidas para todas las situaciones y todas las personas, pero para desarrollar el modelo educativo pedagógico que se propone es necesario establecer a nivel indicativo un banco de valores y actitudes relacionados con el desarrollo de cada una de las competencias básicas.

3. METODOLOGÍA

Se entiende por metodología el camino o estrategia que se elige para gestionar el proceso de aprendizaje teniendo en cuenta todos los elementos que intervienen en dicho proceso. Responde a la cuestión de cómo enseñar. La metodología es la resultante y síntesis de las opciones realizadas con respecto a las variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De entre las distintas variables destacamos las opciones adoptadas con respecto a las siguientes cuestiones y sus derivaciones metodológicas:

- Enfoque educativo de la educación basada en competencias
- Enseñanza y aprendizaje de los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales.
- Desarrollo del plurilingüismo sobre el eje del euskara.
- Integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3.1. Orientaciones basadas en el enfoque de la educación por competencias

15

Compatibilidad de diversos enfoques metodológicos

El enfoque de la educación basada en competencias es fruto de la contribución multidisciplinar (lingüística, psicolingüística, psicología cultural, psicología cognitiva...) y de las demandas socioeconómicas y pedagógicas para que la educación forme para la vida y trascienda la mera transmisión de conocimientos.

No se apoya de forma exclusiva en alguna de las teorías del conocimiento o del aprendizaje (conductismo, cognitivismo, Gestalt, distintos enfoques constructivistas y socioconstructivistas, aportaciones de la neurociencia...), sino que todas las teorías pueden tener su campo de aplicación dependiendo del tipo de aprendizaje que se desee promover. Por ejemplo, será de utilidad la inspiración conductista y cognitivista para la enseñanza y aprendizaje de los contenidos que se adquieren por repetición (datos, hechos, procedimientos algorítmicos e instrumentales, algunos comportamientos). Sin embargo, la inspiración constructivista y socioconstructivista será de mayor ayuda para la enseñanza y aprendizaje de los conceptos y principios y, en general, para la asimilación y acomodación de los procedimientos mediante los procesos de metacognición y autorregulación de forma contextualizada.

Partiendo de la afirmación de que en el enfoque de la educación por competencias son compatibles las aplicaciones de distintas teorías del conocimiento, el constructivismo y el socioconstructivismo tienen mayor pertinencia en este enfoque, en el que la formación de los seres humanos para el desempeño idóneo en los diversos contextos culturales y sociales, requiere hacer del estudiante protagonista de su vida y de su proceso de aprendizaje.

El constructivismo postula que el conocimiento no es el resultado de una recepción pasiva de objetos exteriores, sino fruto de la actividad del sujeto. El sujeto construye sus conocimientos contrastando y adaptando sus conocimientos previos con los

nuevos. El socioconstructivismo, que es una forma de entender el constructivismo, plantea que se precisa la intervención conjunta e indisoluble de tres dimensiones para aprender en el contexto escolar:

- 1) *Dimensión social (S)*. Se trata de los aspectos relacionados con la organización de las interacciones sociales con los demás alumnos y alumnas y con el docente y de las actividades de enseñanza que se realizan bajo el control del docente.
- 2) *Dimensión constructivista (C)*. Se trata de los aspectos relacionados con la organización del aprendizaje, situando al alumno y a la alumna en condiciones para que construya sus conocimientos a partir de lo que conoce, estableciendo una relación dialéctica entre los antiguos y nuevos conocimientos.
- 3) *Dimensión interactiva (I)*. Se trata de los aspectos relacionados con la organización del saber escolar objeto de aprendizaje, adaptando las situaciones de interacción con el medio físico y social, de acuerdo con las características del objeto de aprendizaje. Dicho de otra manera, lo que determina el aprendizaje no son los contenidos disciplinares, sino las situaciones en las que el alumnado utiliza los saberes para resolver tareas.

La experiencia del aula se configura como una construcción de los propios conocimientos. En las últimas décadas se han agregado perspectivas culturales y sociales que aminoran el carácter individualista que tienen algunos postulados iniciales constructivistas. A su vez, desde el *aprendizaje situado*, las situaciones, contextos o cultura 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, 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 (“prácticas sucedáneas”), va a impedir su transferencia y movilización en otras situaciones de la vida cotidiana.

Por último, el conocimiento y el aprendizaje tienen una dimensión social y cultural. El aprendizaje está inmerso en una forma de participación social determinada, que condiciona lo aprendido. Las actividades auténticas son definidas simplemente como las prácticas ordinarias de la cultura. Aprender, como proceso de enculturación, no es algo que acontece aisladamente en una mente individual, es participar en *prácticas de una comunidad sociocultural*. La interacción social es, pues, un componente crítico de aprendizaje situado.

16

Denominadores comunes de los diversos enfoques metodológicos

Tampoco hay una única manera de entender el enfoque de la pedagogía por competencias. Hay distintas maneras de formular el perfil de salida del alumnado (perfil general, estándares, familias de situaciones). Hay propuestas que dan mayor o menor relevancia a los contenidos de tipo conceptual, procedimental o actitudinal. Hay propuestas que se centran más en los procesos de enseñanza (modelos de transmisión, pedagogía por objetivos, modelos pedagógicos estructurados) y otros que dan mayor prioridad a los procesos de aprendizaje (pedagogía por proyectos). La combinatoria de estos elementos hace que la diversidad de enfoques sea innumerable.

Dentro de esta variedad no todas las opciones se pueden incluir dentro del enfoque de la pedagogía por competencias. Xavier Roegiers (2000)³ afirma que los denominadores comunes a todos los enfoques por competencias son:

- Los contenidos de enseñanza van más lejos que los saberes y saberes hacer.
- El alumno o la alumna es protagonista de los aprendizajes.
- Se valora reaccionar en situación.

Lo que caracteriza al enfoque de la pedagogía por competencias, según el citado autor, es transferir, articular y combinar los aprendizajes sobre saberes, saber hacer y saber ser adquiridos, a la solución de situaciones funcionales complejas. A esta forma de entender las competencias le llama “Pedagogía de la integración”.

Ángel Pérez Gómez (2007)⁴ propone una serie de principios pedagógicos que subyacen al enfoque basado en competencias y que pueden servir de ayuda para entender la perspectiva metodológica:

- La pretensión central del dispositivo escolar no es transmitir informaciones y conocimientos, sino provocar el desarrollo de competencias básicas.
- El objetivo de los procesos de enseñanza no ha de ser que el alumnado aprenda las disciplinas, sino que reconstruyan sus modelos mentales vulgares, sus esquemas de pensamiento.
- Provocar aprendizaje relevante de las competencias básicas requiere implicar activamente al estudiante en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento.
- El desarrollo de las competencias fundamentales requiere focalizar en las situaciones reales y proponer actividades auténticas. Vincular el conocimiento a los problemas importantes de la vida cotidiana.
- La organización espacial y temporal de los contextos escolares ha de contemplar la flexibilidad y creatividad requerida por la naturaleza de las tareas auténticas y por las exigencias de vinculación con el entorno social.
- Aprender en situaciones de incertidumbre y en procesos permanentes de cambio es una condición para el desarrollo de competencias básicas y para aprender a aprender.
- La estrategia didáctica más relevante se concreta en la preparación de entornos de aprendizaje caracterizados por el intercambio y vivencia de la cultura más viva y elaborada.
- El aprendizaje relevante requiere estimular la metacognición de cada estudiante, su capacidad para comprender y gobernar su propio y singular proceso de aprender y de aprender a aprender.
- La cooperación entre iguales es una estrategia didáctica de primer orden. La cooperación incluye el diálogo, el debate y la discrepancia, el respeto a las

³ ROEGIER, X. (2000): *Une pédagogie de l'intégration*. De Boeck Université, Bruselas.

⁴ PEREZ GOMEZ, A. (2007): *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Cuadernos de Educación de Cantabria, 1. Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.

diferencias, saber escuchar, enriquecerse con las aportaciones ajenas y tener la generosidad suficiente para ofrecer lo mejor de sí mismo.

- El desarrollo de las competencias requiere proporcionar un entorno seguro y cálido en el que quien aprende se sienta libre y confiado para probar, equivocarse, realimentar y volver a probar.
- La evaluación educativa del rendimiento del alumnado ha de entenderse básicamente como evaluación formativa, para facilitar el desarrollo en cada individuo de sus competencias de comprensión y actuación.
- La función del y la docente para el desarrollo de competencias puede concebirse como la tutorización del aprendizaje de los estudiantes, lo que implica diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir sus procesos de aprendizaje.

Un enfoque por competencias llevado al aula representa un *cambio metodológico*, puesto que, entre otros, exige trabajar regularmente por tareas, considerar los saberes como recursos a movilizar, un aprendizaje basado en problemas o por proyectos, nuevas formas de evaluación, etc. La práctica docente consiste, además de enseñar conocimientos, en plantear *tareas* vinculadas a contextos de los alumnos, que supongan movilizar contenidos declarativos, procedimientos y actitudes. El enfoque por competencias altera determinados roles y tareas docentes, así como le otorga un papel más activo al alumnado. Así, pasar de la transmisión y memorización del conocimiento al desarrollo de competencias, hace más enriquecedor el papel del profesorado. El docente desempeña más el rol de *facilitador o mediador*, guía o acompañante, para lo que debe ser capaz de diseñar “tareas” o situaciones de aprendizaje que posibiliten resolver problemas, aplicar los conocimientos y promover la actividad de los estudiantes.

3.2. Orientaciones para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales

17

Orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de los distintos tipos de contenidos

Conviene diferenciar los distintos tipos de contenido (declarativos, procedimentales y actitudinales), ya que cada tipología tiene su propia metodología o procedimiento de enseñanza-aprendizaje:

- Para aprender los contenidos sobre datos y hechos se precisan, sobre todo, los procedimientos de memorización.
- Para aprender los contenidos conceptuales se precisan, sobre todo, los procedimientos relacionados con el pensamiento comprensivo y crítico.
- Para aprender los contenidos actitudinales se precisan, sobre todo, los procedimientos de metacognición y autorregulación.

Cada tipología de contenido precisa para su aprendizaje su propio tipo de procedimiento. Los procedimientos son los operadores o mediadores para el

aprendizaje de los distintos tipos de contenidos, por lo que los procedimientos, es decir, los pasos y técnicas para aprenderlos, han de ser objeto explícito de enseñanza sistematizada.

La diferenciación de los diferentes tipos de contenido responde al objetivo de su descripción, ya que en el proceso del acto didáctico su aprendizaje está totalmente interrelacionado. Para aprender contenidos declarativos y actitudinales se precisan procedimientos, pero la tipología de procedimientos, a su vez, varía de acuerdo con la tipología de contenidos, y, tanto para el aprendizaje de los contenidos declarativos como de los procedimentales, se requiere la predisposición de las actitudes.

La relación entre los distintos tipos de contenidos queda aún más evidente en el planteamiento de la educación basada en competencias, ya que desde este enfoque los contenidos de tipo declarativo, procedimental y actitudinal son **recursos** que ha de saber utilizar de forma integrada el alumnado para resolver de forma satisfactoria los problemas de una familia de situaciones, y mostrar así su competencia.

Los contenidos de tipo procedimental, tanto los transversales como los disciplinares, son de especial importancia en el modelo educativo pedagógico que se propone por su función de mediación en el aprendizaje de los contenidos declarativos y actitudinales, así como para que el alumnado aprenda a aprender de forma autónoma y pueda seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida.

En el enfoque de la educación por competencias, la enseñanza y el aprendizaje de los procedimientos entendidos como “pasos que se precisan dar o maneras de proceder, de actuar para conseguir un fin”, están vinculados a la metodología utilizada por el profesorado para favorecer la adquisición de las competencias básicas.

En definitiva, el proceso de enseñanza y aprendizaje de los procedimientos relacionados con las competencias básicas transversales y disciplinares está vinculado a cómo se enseña lo que se debe aprender, siendo su objetivo final que el alumnado capte el sentido y el significado del uso estratégico de uno y otro procedimiento y lo aplique posteriormente de forma autónoma y eficaz.

Se recomienda seguir las siguientes **orientaciones metodológicas** para aprender a usar de forma estratégica los procedimientos:

- Los procedimientos se aprenden integrándolos en los procesos formales de enseñanza-aprendizaje de las áreas disciplinares y en los procesos informales de las situaciones de la vida diaria.
- Los procedimientos se aprenden enseñándolos de forma explícita y sistemática.
- Los procedimientos se han de utilizar de forma habitual y constante en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Para aprender a aplicar los procedimientos de forma estratégica, es decir, para aprender a seleccionar aquellos procedimientos que son pertinentes a cada situación y contenido, es preciso que la metacognición y la autorregulación acompañen a su aplicación.

El rol del y la docente es fundamental para que los alumnos y alumnas aprendan a aplicar los procedimientos, máxime en los casos de dificultad de aprendizaje. Se presentan distintas formas de enseñar los procedimientos:

a) *Dependiendo del **nivel de conciencia** (metacognición) que tiene el alumnado*⁵:

- *Práctica ciega*: El personal docente explica al alumnado los pasos y técnicas del procedimiento, sin justificar las razones. Esta manera de enseñar puede ser adecuada para aprender a usar los procedimientos de forma mecánica, pero no para usarlas de forma autónoma y estratégica.
- *Práctica razonada*: El personal docente explica al alumnado los pasos y técnicas del procedimiento, justificando las razones. Esta forma es más adecuada para aprender a usar los procedimientos de formas más autónoma y estratégica.
- *Práctica metacognitiva*: El personal docente, además de explicar los pasos y técnicas del procedimiento justificando las razones, ayuda al alumnado para que tome conciencia sobre el uso de los procedimientos y los regule de forma autónoma. Esta forma es, sin duda, la más adecuada para enseñar al alumnado a aplicar los procedimientos con autonomía.

b) *Dependiendo del **estilo de ayuda** del docente y del **nivel de autonomía** del alumnado*⁶:

- *Instrucción explícita*: El o la docente explica los pasos y técnicas del procedimiento, y el alumno o alumna se limita a cumplir sus consignas.
- *Enseñanza guiada*: El docente además de explicar los pasos y técnicas del procedimiento, guía al alumnado (mediante preguntas, indicadores...) en su aplicación.
- *Aprendizaje dialógico*: El alumnado asume la iniciativa y el protagonismo en la aplicación del procedimiento y en la medida que lo necesite y lo pida, surge el diálogo, la explicación de los pasos y técnicas utilizables y, en su caso, la ayuda en su aplicación, por parte del docente.
- *Aprendizaje cooperativo*: Es aplicable tanto en la situación de instrucción directa, como de enseñanza guiada y dialógica. Se caracteriza por aplicar los procedimientos no de forma individual, sino cooperativa, es decir, distribuyendo las tareas entre todos los miembros del grupo y colaborando para poder realizarlas, ayudándose los unos a los otros en la medida que lo precisen.

⁵ Todas estas prácticas son útiles para el aprendizaje del uso de procedimientos de forma progresiva, teniendo en cuenta que la capacidad de nivel de conciencia o metacognición del alumnado se va desarrollando a la par de su maduración cognitiva.

⁶ Dependiendo de las necesidades y situación de cada alumno, todas estas formas de enseñanza-aprendizaje pueden ser adecuadas en su momento, sin perder de vista que el objetivo es que el alumnado desarrolle progresivamente la capacidad de aplicar los procedimientos de forma autónoma y regulada.

Los **valores y las actitudes** se adquieren a través de procesos informales de socialización en los que contribuyen factores ambientales sociales y familiares, los medios de comunicación, grupos de referencia y pertenencia. Las actitudes se van interiorizando por imitación y emulación de las actitudes de otras personas que son referenciales, por procesos de persuasión sobre la preferencia de valores, por incentivos de premios y castigos, por acomodación a los patrones sociales e influencia de los medios de comunicación, etc. Pero no sólo se adquieren a través de procesos informales sino que se han de transmitir de forma habitual y constante a través de los procesos formales y sistematizados de enseñanza y aprendizaje.

Se recomienda seguir las siguientes **orientaciones metodológicas**:

- Se adquieren integrándolas en los procesos formales de enseñanza-aprendizaje de las áreas disciplinares y en los informales de las situaciones de la vida diaria.
- Se han de enseñar de forma explícita y sistemática.
- Se han de inculcar de forma habitual y constante en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- La metacognición y la autorregulación han de acompañar los procesos cognitivos, afectivos y conductuales que contribuyen a la interiorización de la jerarquía de valores y de las actitudes.

3.3. Orientaciones para el desarrollo del plurilingüismo sobre el eje del euskara

18

Plurilingüismo sobre el eje del euskara

La sociedad vasca del siglo XXI es plurilingüe, lo que coloca a la escuela en la perspectiva ineludible de conseguir ciudadanos y ciudadanas plurilingües. Por ello, en un mundo cada vez más interrelacionado, marcado por la sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información y la comunicación, y la movilidad de las personas, al dominio de las lenguas oficiales se añade la imperiosa necesidad de conocer alguna o algunas de las denominadas lenguas globales para favorecer el conocimiento mutuo de las personas, el intercambio de ideas y la comprensión intercultural.

De acuerdo con lo establecido en la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias (1992), teniendo en cuenta que las condiciones del entorno y la interacción social favorecen el uso del castellano, y que las evaluaciones han demostrado que la utilización del euskara en el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta fundamental para adquirir una competencia comunicativa oral y escrita suficiente, este sistema plurilingüe tendrá como eje el euskara con el fin de superar el desequilibrio actual entre las dos lenguas oficiales –hoy en día desfavorable para el euskara- y promover la igualdad social de ambas lenguas y la igualdad de oportunidades para el alumnado. Por ello, asimismo, se asegurará el uso habitual y normalizado del euskara, tanto en las actividades internas como externas y en las actuaciones escolares en general.

Se plantea como perfil de salida que el alumnado, tanto en su forma oral como escrita, se comunique en euskara y castellano, de forma adecuada y eficaz, en todos los

ámbitos de la vida. Asimismo, que se comunique de forma adecuada al menos en una primera lengua extranjera en situaciones y ámbitos personales, sociales y académicos. Igualmente, posea una educación literaria que le ayude a conocerse mejor a sí mismo y al mundo que le rodea.

Al reto de la escuela vasca de asegurar el bilingüismo, debemos añadir el objetivo de conseguir personas plurilingües con un conocimiento suficiente al menos de una lengua extranjera. El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de una persona en entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general y el de las lenguas de otros pueblos, la persona no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. Desde esta perspectiva, la finalidad de la educación en una lengua queda totalmente modificada. Ya no se contempla como el simple logro de dos o tres lenguas cada una por separado. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas.

La planificación de todos aquellos aspectos relacionados con la enseñanza y el uso de las lenguas se debe plasmar en cada centro educativo en el **Proyecto Lingüístico de Centro**. Este Proyecto debe desarrollar los criterios para la enseñanza y utilización de las lenguas en el proceso de aprendizaje que deben figurar en el Proyecto Educativo, y determinar el tratamiento de las lenguas en el Proyecto Curricular. Las decisiones recogidas en él tendrán influencia directa también en toda la documentación elaborada por el centro.

19

Tratamiento integrado e integral de las lenguas

El objetivo de que los alumnos y alumnas adquieran el nivel de competencia plurilingüe definido en el perfil de salida, obliga a los docentes en lenguas a prestar especial atención al tratamiento integrado de las lenguas, reflexionando a cerca de la finalidad de su enseñanza y aprendizaje, y, en consecuencia, adecuando tanto los contenidos como la metodología.

La opción de la enseñanza de las lenguas de manera integrada es el resultado de varias evidencias:

- El alumnado bilingüe o plurilingüe dispone en todo momento de diversas lenguas y de los conocimientos adquiridos en ellas, como parte de su dotación cognitiva y emocional.
- La transferibilidad de los aprendizajes lingüísticos de unas lenguas a otras.
- La presencia simultánea de diferentes lenguas en los entornos en los que los hablantes participan.

Estas evidencias determinan la necesidad de elaborar un **currículum integrado de lenguas**, lo que requerirá seleccionar familias de situaciones significativas para cada lengua en los diversos ámbitos de la vida, teniendo en cuenta el estatus de cada una de las lenguas, la realidad sociolingüística del contexto y el nivel de logro definido para

cada una de ellas en el perfil general de salida. Se trata de trabajar en cada una de las lenguas lo que le es propio y compartir entre todas lo que tienen en común, siempre al servicio de que el alumno o alumna pueda utilizar de manera adecuada y eficaz la lengua que requiere cada situación.

Pero no sólo el profesorado de lenguas está comprometido en el desarrollo del plurilingüismo sobre el eje del euskara, sino que la institución escolar en su conjunto está implicada en el proceso de **tratamiento integral de las lenguas**. Los docentes de las materias no lingüísticas también tienen la responsabilidad de cooperar en el desarrollo de la competencia comunicativo-lingüística, competencia que requerirá necesariamente el alumnado para la resolución adecuada y eficaz de las situaciones propias de cada área. El logro de las competencias básicas disciplinares de las mencionadas áreas requiere que el alumnado aprenda, junto con los contenidos, las formas de expresión propias del área y que los use de forma integrada en la resolución de las situaciones-problema propios de cada una. El planteamiento de integrar contenido y lengua conllevará el desarrollo de la competencia comunicativo-lingüística.

Plantear el logro de la competencia plurilingüe en las dos lenguas oficiales y al menos en una lengua extranjera, mediante un currículo integrado de lenguas y a través de todas las áreas curriculares, exige asumir los siguientes principios:

- La enseñanza de las lenguas debe basarse en la inclusión, es decir, debe posibilitar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de su lengua de origen, desarrollen plenamente su competencia plurilingüe.
- La enseñanza de las lenguas debe basarse en el uso, es decir, las lenguas se aprenden en el uso social y académico y son las necesidades pragmáticas de comunicación las que orientan y favorecen el dominio del código.
- La enseñanza de las lenguas debe basarse en el enfoque comunicativo, es decir, debe convertir las aulas en espacios privilegiados de comunicación que favorezcan la participación eficaz de los alumnos y alumnas en prácticas comunicativas diversas.
- La enseñanza de las lenguas debe basarse en el desarrollo de actitudes positivas hacia las lenguas y los hablantes, teniendo en consideración la importancia de las lenguas en las relaciones sociales y en el desarrollo emocional de los individuos.
- En el espacio escolar los ámbitos y situaciones más frecuentes y naturales de uso de la lengua se producen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las áreas curriculares, por lo que procede adoptar el planteamiento de integración de lengua y contenido.

Estos principios exigen abordar una metodología que asuma el proceso de aprendizaje guiado por proyectos de comunicación significativos, que haga del texto la unidad comunicativa fundamental; que estructure el aprendizaje en secuencias didácticas orientadas al logro de una tarea comunicativa concreta y que priorice los contenidos procedimentales, el “saber hacer” frente a un mero saber declarativo.

3.4. Orientaciones para la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje

20

Competencia digital

La aparición de la Sociedad de la Información y del Conocimiento es una de las grandes transformaciones que están sucediendo en la sociedad actual. El conocimiento se ha convertido en la mercancía más valiosa y la educación es la vía para adquirirla y producirla. La economía basada en el conocimiento se ha convertido en un objetivo de primer orden y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son instrumentos poderosos para promover dicho conocimiento. Sin embargo, el reto de la Educación Básica, desde el enfoque de la educación por competencias básicas, no se limita a preparar al alumnado para la Sociedad de la Información y del Conocimiento, sino que incluye la utilización de esos conocimientos y de otros recursos procedimentales y actitudinales para responder a demandas complejas. Por ello, las orientaciones que se proponen para el uso de las TIC se sitúan dentro del enfoque educativo de la educación basada en competencias y para el logro de las competencias básicas.

De acuerdo con este enfoque, el alumnado que concluye la educación básica ha de haber alcanzado una competencia digital y mediática que garantice el nivel de la plena alfabetización o capacitación funcional que la ciudadanía actual demanda. Esto es algo que no se evalúa con criterios cuantitativos de utilización y frecuencia de uso de estos recursos, sino por la solvencia en aplicarlos con las nuevas metodologías que habrán de incorporarse en los distintos ámbitos y situaciones de la vida de modo adecuado, eficaz y responsable. Esto se manifestará tanto al diseñar y planificar una tarea reuniendo, valorando y organizando la información para convertirla en conocimiento, como al crear producciones digitales multimedia (individuales o colaborativas). Todo ello sin olvidar la comunicación y compartición de resultados, participando activamente en las redes sociales y digitales, como corresponde a una ciudadanía digital conectada que aprende y crece en comunidad. Todo el alumnado al finalizar la Educación Básica deberá disponer del PLE (Entorno Personal de Aprendizaje) entendido como el conjunto de herramientas, servicios y conexiones que empleamos personalmente para alcanzar diversas metas vinculadas a la adquisición de nuevas competencias y para aprender a lo largo de la vida.

21

Integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Para lograr esta competencia multimediática (en soportes analógicos y digitales) es preciso que los recursos digitales (metodológicos, instrumentales,...) acompañen de forma normalizada los procesos y situaciones de enseñanza y aprendizaje en todas y cada una de las áreas disciplinares. El objetivo es que se infiltren, impregnando con sus innovadoras posibilidades, en el quehacer docente y discente cotidiano de las aulas, al igual que sucede en la sociedad actual donde su ubicuidad y omnipresencia crece día a día.

Esta integración pedagógica de las TIC y su inclusión curricular, se concretará en un desarrollo curricular de la competencia digital que debe abordarse desde tres

perspectivas complementarias, escalonadas por lo que ha sido su implantación y presencia progresiva: la competencia digital entendida como área propia de conocimiento (aprender sobre las TIC); la competencia digital para interactuar con contenidos didácticos multimedia de las áreas curriculares (aprender de las TIC); la competencia digital como instrumento de aprendizaje y construcción del conocimiento (aprender con las TIC).

Desde el enfoque de la educación por competencias para ser competente se precisa disponer de conocimientos sobre contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales:

- Las TIC pueden ser de gran ayuda como instrumentos mediadores para que el alumnado aprenda contenidos declarativos y los enseñantes enseñen mejor. La utilización de las TIC potencia la calidad del input del proceso de enseñanza-aprendizaje al poder utilizar de forma integrada los recursos multimedia.
- Las TIC pueden ser de gran ayuda para mejorar los procesos de aprendizaje como instrumentos mediadores de los procedimientos transversales y disciplinares. Es incuestionable la contribución potencial de las TIC para el aprendizaje de muchos de los procedimientos transversales como para aprender a aprender, aprender a comunicar, aprender a vivir juntos y aprender a emprender. Igualmente está demostrada la contribución de las TIC en el aprendizaje de todos los procedimientos disciplinares, sobre todo si son algorítmicos. Las TIC son, asimismo, una herramienta especialmente valiosa para poder ofrecer una educación personalizada que atienda a la diversidad.
- Las TIC pueden ser de gran ayuda para almacenar y presentar de forma ordenada y recuperable tanto el contenido, como los procesos y productos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Las TIC pueden contribuir igualmente en el desarrollo de algunos hábitos y actitudes relacionados tanto con los procesos cognitivos (atención, curiosidad, interés, motivación...) y sobre todo con los procesos metacognitivos de toma de conciencia y autorregulación; procesos comunicativos (escucha activa, respeto...); hábitos y actitudes de cooperación, colaboración mediante el trabajo colaborativo en red, etc. En este sentido, la formación en hábitos y actitudes coherentes con los principios éticos de respeto a la persona humana y con los derechos y obligaciones de los usuarios, se convierte en algo absolutamente necesario para convivir y comunicarse con los demás digitalmente.

En definitiva, el modelo que se formula implica tres innovaciones pedagógicas: a) El aprendizaje y la enseñanza en la era digital plantean problemas y proyectos reales para que el propio alumnado articule planes de trabajo y desarrolle las acciones necesarias para convenir y ofrecer respuestas satisfactorias a los mismos; b) Más allá del aprendizaje como una experiencia individual, el paradigma actual induce procesos de aprendizaje colaborativo del alumnado, tanto en su entorno físico de aula presencial como a través de internet; c) Por último, el rol docente en esta aula abierta y expandida se proyecta más como organizador y supervisor de actividades de aprendizaje del alumnado, superando la misión de mero transmisor de la información.

4. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO

La evaluación del aprendizaje del alumnado es un componente curricular inseparable de los restantes componentes. La referencia para evaluar el aprendizaje del alumnado no puede ser otra que las decisiones adoptadas con respecto a las finalidades, a las competencias clave definidas en el perfil de salida del alumnado, a la selección de los contenidos y a la metodología. La validez de la propuesta de evaluación del alumnado dependerá de su pertinencia y articulación con respecto a las decisiones señaladas.

Teniendo en cuenta que el Modelo Educativo Pedagógico que se propone se ubica dentro del enfoque de la educación por competencias (EPC) y que se plantea como perfil de salida del alumnado la adquisición de las competencias clave o básicas, la evaluación del aprendizaje del alumnado ha de ser coherente con esos presupuestos.

A continuación se señalan algunas orientaciones.

22

Finalidades y objeto de la evaluación: para qué y qué evaluar

La evaluación es el proceso sistemático y continuo de recogida y valoración de informaciones de cara a la posterior toma de decisiones. Para evaluar correctamente es necesario definir con claridad para qué se va evaluar y el tipo de decisión que se va a tomar:

- **Evaluar como aprendizaje** para que el propio alumno o alumna se haga cada vez más autónomo para regular su proceso de aprendizaje y pueda reflexionar y tomar decisiones en base a su propia auto-evaluación.
- **Evaluar para el aprendizaje**, es decir ofrecer un feedback que permita:
 - Conocer la situación, las necesidades y decidir sobre el grado de adecuación de lo programado y si conviene o no iniciar un nuevo aprendizaje, objetivo o competencia: evaluación diagnóstica.
 - Hacer el seguimiento de los procesos de aprendizaje, ayudar al alumnado y al docente a tomar conciencia de sus puntos fuertes y débiles y tomar aquellas decisiones que sirvan de refuerzo y mejora: evaluación procesual o formativa.
- **Evaluar el aprendizaje** o dicho de otro modo medir el rendimiento del alumnado. Se trata de verificar y certificar, al finalizar un determinado período, si el alumno o la alumna ha superado o no los niveles previstos y tomar la decisión que proceda. Son las evaluaciones llamadas sumativas, certificativas, normativas.

En su visión más amplia, la evaluación resulta un proceso complejo y multifactorial, en el que intervienen todos los elementos que conforman el proceso de aprendizaje: alumnado, profesorado, centro escolar, metodología, currículo, recursos, actividades, familias, sistema educativo. Y todos ellos son igualmente susceptibles de ser evaluados.

Desde el principio hay que tener claro que la evaluación del aprendizaje del alumnado se refiere solamente a uno de esos diversos factores, pero sin olvidar que todos ellos interactúan entre sí. Por lo que cualquier proceso de evaluación ha de ser cuidadosamente diseñado, delimitado y planificado. Así, el primer paso necesario para

evaluar correctamente consiste en definir con claridad aspectos tales como qué se va a evaluar, en referencia a qué, en base a qué criterios e indicadores, cuándo, cómo, con qué instrumentos, quién y para qué. Igualmente, resulta imprescindible conocer de antemano cuáles van a ser las consecuencias de dicha evaluación, tanto en el propio alumnado como en el proceso de aprendizaje.

Finalidades de la evaluación

Los fines de la evaluación del aprendizaje del alumnado también son diversos, y los elementos objeto de la misma deberán, por tanto, adecuarse a sus objetivos concretos.

La evaluación inicial o diagnóstica se plantea para conocer la situación de partida del proceso de aprendizaje a abordar en cada caso y poder diseñar la intervención educativa del modo más ajustado posible. El referente debe ser, entonces, el nivel competencial previsto para el estadio concreto a que se refiere, intentando evidenciar sobre todo las necesidades a las que hay que dar respuesta.

Por su parte, la evaluación procesual o formativa del alumnado pretende informar sobre el desarrollo y la evolución del conjunto del proceso de aprendizaje, al objeto de poder tomar las decisiones necesarias para ajustar éste a los puntos fuertes y débiles que se aprecien, a las necesidades a medida que se vayan detectando. Este tipo de evaluación debe tener mayor repercusión sobre el propio proceso de aprendizaje que sobre la simple calificación del alumnado, ya que se trata de introducir las correcciones necesarias para favorecer que la evaluación final resulte satisfactoria antes de que ésta se materialice.

La evaluación sumativa o final concluye generalmente en la calificación del alumnado, mediante una expresión codificada conforme a una escala estandarizada y establecida normativamente. Tiene, por tanto, un carácter de verificación y, en ocasiones, de certificación que debe ser objetiva. Pero no puede por ello verse como un hecho aislado e independiente del resto del proceso de aprendizaje del alumno o alumna, sino como el resultado del mismo en un momento dado. Esta última evaluación puede realizarse por el propio centro educativo o, en ocasiones, por organismos externos. Y es en base a ella que se realiza la toma de decisiones de tipo eminentemente administrativo de superación de nivel o etapa, promoción, titulación... Además, el conjunto de los resultados de las evaluaciones sumativas de todo el alumnado constituyen un elemento importante, aunque no el único, en el otro proceso necesario de la evaluación del propio centro e, incluso, como elemento de diagnóstico para orientar la planificación del período siguiente.

En cualquier caso, el centro educativo deberá determinar dentro de su propio diseño del proceso de aprendizaje los tipos de evaluación y los momentos de la misma, respetando en cualquier caso los mínimos que puedan establecerse con carácter normativo general.

Objeto de la evaluación

Si el objetivo de la evaluación del alumnado, además del finalista, es proporcionar información relevante sobre la evolución de su proceso de aprendizaje, se hace necesario definir previamente los aspectos que se consideren significativos a tal fin.

Una vez superadas las épocas del aprendizaje memorístico de contenidos conceptuales y academicistas, y paulatinamente asumidos los planteamientos pedagógicos en torno al desarrollo progresivo de competencias en el marco de una educación comprensiva e individualizada, el objeto de la evaluación del alumnado no puede ser otro que el nivel de logro de los objetivos inicialmente planteados en términos de competencias, así como el progreso realizado en el desarrollo de las mismas.

En el enfoque de la educación por competencias es preciso evaluar todas las competencias básicas, tanto las disciplinares como las transversales, ya que todas ellas resultan necesarias para el logro de las finalidades educativas. Para ello, además de la evaluación de la adquisición de los diferentes tipos de contenidos (recursos), se precisa evaluar la movilización y transferencia de los aprendizajes realizados para la resolución de nuevas situaciones-problema.

Un enfoque por competencias, como hemos señalado antes, se inscribe en una concepción de aprendizaje permanente o aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*). Por eso, se debe evaluar el grado de desarrollo de una competencia. Este papel es el que desempeñan las escalas descriptivas. Así, cualquier competencia tiene diversos grados de realización, por lo que su evaluación no consiste en constatar si se presenta o no, sino en determinar en qué nivel de logro o desempeño se sitúa cada persona. Los formatos de evaluación deben recoger, por tanto, no si se presenta o no (suficiente o insuficiente), sino el grado de dominio. Estos niveles de logro serán los referentes que orienten la calificación o evaluación del alumno.

Referentes para la evaluación

Para poder desarrollar las competencias hay que apropiarse de una serie de saberes asociados a ellas y, además, aprender a movilizarlos y a aplicarlos conjuntamente de manera relacionada en un contexto determinado. En este sentido, evaluar competencias conlleva evaluar procesos en la resolución de situaciones-problema. Por lo tanto, el punto de partida de la evaluación deben ser tareas, más o menos reales, que simulen de alguna manera las que se pueden dar en la realidad.

La evaluación de competencias básicas para la vida 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. 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.

Aunque las competencias básicas no aportan una referencia clara para su evaluación, se entrecruzan de manera evidente con otros elementos curriculares como son los objetivos, los contenidos y especialmente los criterios de evaluación.

Los criterios de evaluación son el referente para valorar el grado de adquisición de los objetivos. Los criterios de evaluación permiten observar con claridad el desarrollo de las competencias básicas dentro de cada área o materia. Se concretan en conductas observables especificadas mediante los indicadores de evaluación. A través de los criterios de evaluación se establece el grado de consecución de los objetivos y por lo tanto de las competencias a las que éstos se refieren. Los indicadores de evaluación concretan en conductas observables los criterios de evaluación, convirtiéndose, por lo tanto, en el último referente de la evaluación.

Los criterios e indicadores de evaluación, necesariamente asociados a los objetivos inicialmente planteados, resultan fundamentales y han de ser previamente definidos y conocidos por el alumnado. Constituyen un elemento central, el referente imprescindible para realizar las mediciones de los niveles de logro, orientando todo el proceso de la evaluación y ofreciendo garantías de objetividad y justicia en los resultados.

Y dicha medición puede realizarse, según mejor convenga al caso, de forma cuantitativa, cualitativa o mixta, conjugando ambas en diversas proporciones.

23

Responsables e instrumentos para la evaluación: quién y cómo evaluar

Responsables de la evaluación

La evaluación del alumnado no puede ser solo una labor individual de cada profesor o profesora: si el desarrollo de las diversas competencias se realiza conjuntamente en todas las áreas o materias, la evaluación del progreso y los resultados tendrá que ser también una tarea colectiva, en la que intervenga todo el profesorado que actúa sobre un alumno o alumna. Junto al equipo de profesionales docentes, responsables de la evaluación del alumnado, cabe considerar también la colaboración de otros profesionales y agentes educativos distintos al profesorado, o, incluso, de la familia o del propio alumnado.

Es decir, la evaluación del alumnado desde una perspectiva competencial debe tener, al igual que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, un enfoque más global que parcial, trascendiendo en ocasiones la diferenciación por áreas o materias o considerando conjuntamente algunas de ellas.

Procedimientos e instrumentos para la evaluación

Los procedimientos e instrumentos de la evaluación han de ser coherentes con los planteamientos pedagógicos que se vienen desarrollando en esta propuesta. Deberán remitirse básicamente a la resolución de situaciones-problema similares a las de la vida real desde una perspectiva competencial, frente a la mera reproducción de contenidos declarativos y la comprobación de su asimilación. Es necesario tomar en consideración la limitación que supone la realización de pruebas específicas diseñadas únicamente para la evaluación, por lo que ésta debería realizarse a través de las mismas actividades que se realizan habitualmente en el aula o similares: son los medios utilizados para recoger información significativa y relevante, por lo que el objetivo no es intentar sorprender al alumno o la alumna en lo que no sabe, sino observar lo que ha aprendido a hacer.

Ahora bien, dichos instrumentos deben garantizar también los derechos del alumnado a una evaluación objetiva y a la revisión de las calificaciones, por lo que deben ser contrastables y medibles, fundamentarse en evidencias objetivables. Resulta necesario, por tanto, definir también en su propio diseño los criterios de calificación y como se aplican éstos a cada herramienta de evaluación.

Las actividades de evaluación deben permitir mostrar la capacidad del alumnado de movilizar de forma integrada y coherente distintos tipos de saberes y de aplicarlos a situaciones más o menos reales. Esto convierte la evaluación en una actividad compleja, presente necesariamente en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que requerirá diversificar los instrumentos para tal fin. Las actividades de evaluación son los medios que tanto el profesorado como el alumnado, utiliza para obtener datos sobre el desarrollo del proceso de aprendizaje y recoger información significativa. La elección y utilización de un determinado instrumento depende fundamentalmente de los objetivos pretendidos. Así, se pueden distinguir instrumentos para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje como pueden ser los contratos didácticos, los cuestionarios de autoevaluación y coevaluación, la evaluación en clase... e instrumentos para evaluar los resultados obtenidos: cuestionarios y tests, producciones del alumnado, pruebas orales y escritas, trabajos individuales y en grupo en diferentes soportes, escalas de observación, listas de control, cuaderno de aula, portafolio...

En definitiva, una evaluación en torno a competencias está directamente relacionada con la evaluación procesual y formativa, es decir, con una concepción de la evaluación como posibilitadora de la mejora del aprendizaje de la que, tanto la autorregulación, que supone al alumnado convertirse en el agente principal de la evaluación, como el uso de instrumentos variados que recojan información sobre la aplicación que se hace de los saberes a situaciones y contextos específicos en diferentes momentos, son sus elementos clave.

24

Consecuencias de la evaluación en las distintas etapas

Las decisiones que se derivan de la evaluación, constituyen la base para la subsiguiente planificación del proceso de aprendizaje (en el que ha de repercutir necesariamente). En lo que respecta al alumnado, las consecuencias de la evaluación son la base para la toma de decisiones sobre la programación para la superación de las dificultades de aprendizaje, la calificación, la orientación y, cuando así proceda, la promoción, la certificación de los aprendizajes conseguidos y la titulación.

Los presupuestos señalados sobre las finalidades y objeto de la evaluación implican facilitar las vías necesarias para el progreso educativo hasta la finalización de la educación secundaria postobligatoria, lo que implica la eliminación de la repetición como método ordinario de recuperación y de las reválidas hasta la entrada a los estudios superiores, así como la apuesta por una educación comprensiva hasta la finalización de la educación básica y obligatoria. De esta manera aumentará la tasa de idoneidad entre la edad real del alumnado y la que se corresponde con el curso en el que está escolarizado y se corregirán las altas tasas de inadecuación de la edad del alumnado con respecto al curso que les correspondería por su edad. La evaluación, la

promoción y la titulación estarán determinadas por los conceptos anteriormente expresados.

En la Educación Infantil y Primaria la evaluación y la promoción, bajo el principio de la inclusividad, deben subordinarse a las necesidades y oportunidades del desarrollo personal y al éxito de todas y todos. La evaluación debe ser de carácter formativo, individualizada, continua, orientada a la detección de las necesidades y oportunidades del alumnado, global e integradora de todas las áreas, expresada mediante la emisión de informes individualizados para las familias. La repetición, dada la comprobada nula contribución a la mejora de la formación y del rendimiento del alumnado, debería limitarse a casos excepcionales. El paso de la etapa de la educación infantil a la primaria y de ésta a la secundaria obligatoria constituiría la medida ordinaria de promoción, con los informes individualizados que permitan superar en las etapas posteriores las deficiencias formativas detectadas en las anteriores etapas. Se limitaría la intervención de profesorado en el grupo al mínimo, potenciando la figura del maestro o maestra generalista y evitando al máximo la separación del alumnado del grupo en el horario ordinario.

La Educación Secundaria Obligatoria constituye la etapa de tránsito entre la Primaria y la postobligatoria. Dado que constituye una etapa de transición pero obligatoria, primarán los mismos conceptos integradores que en etapas anteriores, aunque se abrirán vías que permitan aprovechar al máximo las capacidades de cada alumno con el fin de alcanzar las finalidades y las competencias clave previstas para la Educación Básica y el consiguiente título de Graduado. La opcionalidad y la diversificación curricular, supeditadas a la lógica de la inclusión, serán los instrumentos que permitan el máximo desarrollo competencial de cada persona. Predominará el enfoque interdisciplinar, globalizador y el trabajo cooperativo por proyectos. La reducción del número de profesores por grupo favorecerá este enfoque. La promoción quedará supeditada a la consecución de este objetivo, de manera que se eliminará la repetición como elemento sancionador que será sustituida por el refuerzo cuando sea necesario, hasta alcanzar la titulación única. Se pueden aceptar itinerarios diferentes para alcanzar este objetivo, siempre que no produzcan la diferenciación hasta el último curso de la etapa. Una vez aceptado que se trata de una etapa formativa para todos los ciudadanos en la que debe pesar más la adquisición de un nivel mínimo de competencias por parte de todos que la selección temprana, la evaluación adquiere un carácter formativo y la promoción debe supeditarse a la inclusión.

Tras la educación obligatoria, la etapa de la educación secundaria postobligatoria plantea un concepto diferente de la evaluación, promoción y titulación. La evaluación será orientadora y selectiva, continua y diferenciada por materias, lo que implica aceptar su carácter discriminador, así como el efecto que tiene sobre diferentes itinerarios académicos y profesionales. La flexibilidad en la promoción implicará la creación de itinerarios personales que eliminen la repetición de materias o módulos ya superados, dado que el alumnado tendrá como meta la superación de cada una de las materias o módulos para la obtención del título. La titulación implicará el logro de los objetivos mínimos planteados para los estudios de bachillerato o formación profesional de grado medio y la adquisición de las competencias en el nivel mínimo que se establezca. En este sentido cabe aceptar la existencia de pruebas finales de rendimiento que incluyan condiciones diferenciadas de superación para el acceso a los

estudios superiores profesionales o universitarios. Estas evaluaciones realizadas al final del Bachillerato o antes del acceso a la Formación Profesional Superior filtran el acceso a los estudios universitarios, artísticos o profesionales superiores y establecerán el nivel de rendimiento final de todo el sistema educativo no universitario.

En todas las etapas, la calificación es una de las decisiones que se derivan del proceso de la evaluación. Es la expresión codificada, cualitativa o cuantitativa, conforme a la escala de valoración establecida por la normativa. Los criterios de calificación marcarán el peso o valor que se atribuye a cada uno de los instrumentos de evaluación utilizados. A su vez, el diseño de cada uno de estos instrumentos deberá prever expresamente la ponderación de cada uno de los elementos evaluados.

En todos los casos, la evaluación del alumnado tendrá como consecuencia, además de la promoción y titulación en su caso, consecuencias directamente aplicables al proceso de enseñanza-aprendizaje; pueden ser medidas de refuerzo, de adaptación o de ampliación, enriquecimiento curricular, participación en programas específicos, cambios en el proceso de enseñanza y en la programación, cambios en la metodología, en la práctica docente, en la propia planificación, etc.

Enseñar y aprender competencias tiene implicaciones relevantes para la evaluación. Entre otras, las siguientes:

1. Dado que la competencia supone la adquisición de *recursos* (conocimientos, habilidades y actitudes), la evaluación debe dirigirse a los tres tipos de adquisiciones, sin limitarse a conocimientos adquiridos por pruebas orales o escritas.
2. Las competencias suponen *movilizar* de modo estratégico un conjunto de recursos (cognitivos, habilidades y actitudes), necesarios para resolver una determinada situación o responder a una demanda compleja. En consecuencia, la evaluación de competencias debe contemplar que, en las pruebas, se pueda poner de manifiesto dicha movilización combinada de recursos.
3. Las competencias se demuestran en la *acción*. Las evaluaciones requieren, en consecuencia, no pruebas verbales sino situaciones que permitan actuar, poniendo de manifiesto la competencia que se pretende evaluar.
4. Las competencias se desarrollan *a lo largo de la vida*, en un largo proceso de aprendizaje. También aquí la evaluación, en su dimensión formativa más que sumativa, debe contribuir al desarrollo de las competencias (feedback, orientación y reflexión).

25

Tratamiento de la diversidad y repetición

En lo que respecta al tratamiento de la diversidad, cabe recordar que una de las finalidades que se proponen para la Educación Básica Obligatoria se refiere a un modelo educativo que apuesta por una educación comprensiva, individualizada e inclusiva, que garantice el derecho a la educación a todos los niños y niñas. Por tanto, frente a la lógica de la selección basada en la diferenciación de los individuos en función de sus méritos, se apuesta decididamente por el principio de la equidad y la igualdad de oportunidades, entendida ésta no como el hecho de dar a todos lo mismo, sino como la obligación de satisfacer igualmente las distintas necesidades de cada uno,

es decir, garantizar efectivamente el igual derecho de todos y todas a recibir lo que cada cual necesita en función de sus circunstancias particulares, tratando de conseguir el nivel de excelencia para todos y todas. La simple igualdad formal de trato puede suponer, si no, la mayor de las injusticias.

Y este principio ha de tener reflejo en todo el proceso de aprendizaje, incluyendo también todos los elementos de la evaluación y, muy especialmente, las decisiones consecuentes a la misma. Así, se debe procurar la mayor supresión posible de barreras al progreso educativo de todos y cada uno de los individuos hasta la finalización de la Educación Básica Obligatoria, y a ello deben contribuir todos los tipos e instrumentos de evaluación, sea ésta diagnóstica, formativa o final. A tal fin, y en línea con lo que defienden cada vez más estudios e investigaciones internacionales, se propone la eliminación de la simple repetición de curso como método ordinario de recuperación, impulsando, en su lugar, distintas medidas posibles de refuerzo, de adaptación o de enriquecimiento insertas en el diseño de propuestas individuales y personalizadas para cada alumno o alumna, así como la participación en programas específicos, según cada caso.

5. LÍNEAS ESTRATÉGICAS PARA IMPLEMENTAR Y MEJORAR EL MODELO EDUCATIVO PEDAGÓGICO

El modelo educativo pedagógico que se presenta será viable en la medida que se pongan los medios y recursos coherentes y necesarios que requiere la implementación de dicho modelo. La afirmación anterior parece de sentido común, pero en la práctica sucede con frecuencia lo contrario, es decir, que el modelo educativo pedagógico se pliega a los medios y recursos humanos, materiales y funcionales ya establecidos y, en consecuencia, queda varado.

Es cierto que para que cualquier innovación sea viable es preciso tener en cuenta el diagnóstico de las condiciones previas. Lo que nos asegura tanto la experiencia como las investigaciones sobre el cambio, es que el cambio se produce cuando los individuos y los grupos se implican de forma voluntaria y consciente. Conviene recordar, que todo cambio provoca resistencias. Uno de los principios a tener en cuenta en las innovaciones es que conviene introducirlas con el ritmo y sosiego necesarios para poder asimilarlas. Muchas reformas han fracasado, no por ser malas, sino por no tener suficientemente en cuenta la “zona de desarrollo próximo” de los sistemas educativos, particularmente el esfuerzo solicitado y la capacitación del profesorado.

A continuación se presentan algunas líneas que se consideran estratégicas para hacer viable el cambio.

5.1. Educación inclusiva y atención a la diversidad

26

Concepto y definición de escuela inclusiva

La inclusión es un concepto que hace referencia al modo en que la sociedad, y la escuela obligatoria como parte de ella, deben responder a la diversidad; supone en la práctica trasladar el eje de la respuesta educativa, hasta ahora focalizada únicamente en el alumnado, al contexto escolar ordinario.

El concepto de escuela inclusiva parte de una descripción multifactorial, no puede abarcarse desde una única dimensión que la sintetice sino que se entiende como una especie de urdimbre que sustenta una educación nueva, la escuela para todos y todas para lograr el máximo desarrollo personal. Su existencia será más sólida cuantos más elementos actúen simultáneamente de manera intencional. Será más consistente si es fruto de la reflexión compartida por toda la comunidad educativa y de la valoración de los avances experimentados en la propia comunidad escolar.

Se asume como una posible definición de escuela inclusiva aquella que postulan autores comprometidos con la inclusión educativa: Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Echeita y Duk, 2008. La escuela inclusiva es aquella que garantiza que todos los niños, niñas y jóvenes tengan acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una educación de calidad con igualdad de oportunidades, justa y equitativa para todos y para todas.

Pero además, no es suficiente que funcione la inclusión en el ámbito educativo, sino que han de construirse espacios sociales comunes donde todos y todas puedan vivir y aprender, útiles a todos y todas pero imprescindibles para la vida del alumnado más vulnerable.

La escuela inclusiva tiene que ofrecer a todos sus alumnos y alumnas las mismas oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias que precisan para su progreso académico y personal, para el desarrollo de su autonomía. Se trata de construir un contexto, adaptándolo a las personas, en el que las diferencias sean atendidas y en el que se garanticen los apoyos y las ayudas específicas que requieran los grupos o personas más vulnerables.

La escuela inclusiva debe construir espacios sociales democráticos y participativos, socialmente enriquecidos, que faciliten el aprendizaje y pongan el énfasis en el interés por convivir, aprender, comprender, comunicar, relacionarse, actuar y proyectarse hacia los otros grupos. Cada alumno o alumna se incluirá en un aula heterogénea, en grupos heterogéneos y trabajará con un equipo docente en un aula heterogénea cuya organización y planificación será responsabilidad del equipo docente. En este espacio para ensayar y desarrollar competencias los grupos cooperativos, la docencia compartida en el aula, el trabajo colaborativo, los grupos interactivos, la tutoría entre iguales, las tertulias dialógicas y el trabajo por proyectos, entre otras estrategias, serán prácticas importantes y eficaces. El uso de estas estrategias dará mejores resultados cuanto más temprana sea la intervención. Además, es evidente que a mayor vulnerabilidad contextual, será necesario, hacer un uso más eficiente de los recursos y apoyos para que las respuestas sean más efectivas. La implicación de las familias incluyendo medidas que favorezcan el acercamiento entre la cultura escolar y familiar es un buen método preventivo para la resolución de las dificultades que se presentan en la escuela inclusiva, pero sobretodo es un buen instrumento para favorecer y mejorar los aprendizajes del alumnado. Para ello la información y la participación de las familias es decisiva en el espacio de aprendizaje obligatorio, desde la E. Infantil hasta la mayoría de edad, puesto que casi la totalidad de la población en esta edad debería continuar su formación. Lógicamente esta ampliación de las expectativas de formación sería facilitada mediante la construcción de itinerarios comprensivos, flexibles y diversos, pero todos ellos conducentes a la obtención de las competencias mínimas requeridas que favorezcan la acreditación y continuar la formación a lo largo de la vida.

El sistema educativo vasco debe movilizar recursos, crear espacios, tomar medidas, llegar a acuerdos para responder con calidad y equidad a las necesidades educativas de todo el alumnado de modo que todos y todas lleguen a desarrollar al máximo sus capacidades personales orientadas al logro de las competencias básicas previstas en el perfil de salida del alumnado. Desde este enfoque adquieren gran relevancia las estrategias metodológicas que posibilitan la interacción entre iguales en contextos normalizados y con variedad y calidad de estímulos para el aprendizaje, así como la atención personalizada al alumnado desde las tutorías y servicios de asesoría y orientación.

27

La diversidad en la escuela inclusiva

En todo acto educativo se deben contemplar dos formas de responder al hecho de la diversidad: la respuesta positiva, que tiene que ver con el derecho de todo ser humano a ser diferente, y la respuesta negativa que genera discriminación o desigualdad. La respuesta a la diversidad valiosa es la diversidad en positivo porque expresa y

enriquece las posibilidades de ser humanos. La diversidad es un hecho que se da en los grupos sociales y que supone una oportunidad de aprender y mejorar.

La educación inclusiva tiene presentes todas las expresiones de la diversidad en sus aulas, pero de forma diferenciada, según se trate de la primera o segunda cara de la respuesta a la diversidad. En los centros educativos se reproduce la diversidad existente en la sociedad, así como la valoración que se hace de ella en sus diferentes manifestaciones:

- **Diversidad cultural.** Todas las personas pertenecen a culturas específicas y son culturalmente distintos, pero todavía persisten actitudes de desprecio hacia culturas que no son la propia y que deben ser superadas.
- **Diversidad de capacidades.** Cualquier persona puede presentar determinadas capacidades en unas facetas y en unos contextos, pero a la vez, tener menos capacidades en otras. La escuela inclusiva tiene que enriquecer sus propuestas, sus estrategias y sus contextos, para que el alumnado de todo tipo, desde el de altas capacidades al que presenta más dificultades, pueda desarrollarse al máximo, de manera que todo el alumnado alcance el máximo grado de desarrollo de sus capacidades. El reto del sistema educativo es alcanzar el mayor nivel de excelencia posible con la menor merma posible de equidad.
- **Diversidad de orientación sexual.** Las personas tienen distintas orientaciones a la hora de sentir y ejercer su sexualidad. La falta de reconocimiento histórica de esta diversidad, hace que parte del alumnado se haya sentido o se sienta no incluido en el centro escolar.
- **Diversidad de género.** El género es un constructo social que muestra injustas desigualdades que condicionan el presente y el futuro de todo el alumnado.
- **Diversidad de medios socioeconómicos.** Las niñas, niños y jóvenes de estratos sociales y económicos desfavorecidos constituyen un grupo de riesgo muy importante. Parten de una situación de desventaja importante en el acceso al sistema educativo, y esta desventaja puede ser mayor si la comunidad escolar no pone los medios para que no fracasen escolarmente, tanto en el acceso a la educación, como en la participación y en el logro académico. Esta situación debe revertirse, por injusta, al menos en la escuela.

Los colectivos más amenazados, y por tanto, los que precisan más atención en la educación inclusiva, son aquellos en los que inciden un mayor número de estas diversidades, cuando son desigualdades o son percibidas discriminatoriamente.

Todas estas diversidades hay que afrontarlas desde el punto de vista de lo que es justo. El cuidado de esta diversidad que se manifiesta en la ciudadanía constituye un gran reto para los sistemas educativos. Afrontarlo es tarea de todos y todas: el profesorado, que tiene la responsabilidad profesional de construir este cambio, junto con las familias, el entorno social y las administraciones educativas. En la escuela inclusiva el profesorado, el alumnado, las familias y/o representantes legales y los agentes sociales participan y desarrollan un sentido de comunidad entre todos y todas que les lleva a construir espacios sociales de pertenencia, donde todo tipo de alumnado puede sentirse parte del centro. Ese centro escolar debe ser una verdadera comunidad, un contexto organizado que ofrece una experiencia acogedora, rica y

diversa en el que cada persona es conocida, reconocida y tratada como tal, y participe directamente en la actividad escolar. Esto supone que la comunidad educativa del centro debe avanzar para:

- Contar con un equipo docente estable, flexible y estratégico con proyectos compartidos que construyan la comunidad educativa en diversos niveles: aula, ciclo, etapa, centro y entorno comunitario, facilitando la participación democrática de muchos.
- Construir una comunidad escolar acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada persona sea valorada en todas sus capacidades y potencialidades como fundamento primordial para asegurar el éxito escolar de todo el alumnado

En síntesis, la educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad y equitativa para todo el alumnado. Tiene que ver con todos los niños, niñas y jóvenes. Se centra en la presencia, participación real y logro en términos de resultados valorados e implica combatir cualquier forma de exclusión al tiempo que se considera un proceso que nunca se da por acabado.

28

Orientaciones metodológicas para la práctica inclusiva en el centro y en el aula

El desarrollo de prácticas inclusivas se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la organización y planificación de todos los recursos del centro escolar y de la comunidad, y se produce como consecuencia de la reflexión conjunta de todos y todas las profesionales que inciden en el aula.

Las teorías actuales del aprendizaje y las investigaciones informan que el aprendizaje se produce en interacción con las otras personas y cuando hay continuidad entre los aprendizajes que se producen en los distintos contextos. También que los y las iguales tienen un papel muy activo como mediadores y mediadoras del aprendizaje y que son apoyos fundamentales para la inclusión de todo el alumnado. Asimismo, en los estudios y en las investigaciones se subraya que la metodología utilizada en las aulas y el rol del profesorado son factores clave para el éxito escolar de todo el alumnado.

En este marco, el profesorado deberá contemplar la heterogeneidad del alumnado como una situación normal del grupo/clase, por la importancia que tiene para la construcción de relaciones positivas y el fomento de la participación e interacción entre iguales.

A la hora de la planificación educativa, se propondrán intervenciones en contextos naturales, siendo el aula ordinaria el contexto natural por excelencia para conseguir el aprendizaje, la participación y el logro de todo el alumnado. El aula ordinaria es el espacio que posibilita la inclusión educativa. Para ello, se deberán organizar, bajo el principio de colaboración y el trabajo en equipo, los recursos y apoyos específicos o complementarios que pudieran necesitar algunos alumnos y alumnas. Es importante que se utilicen estrategias y metodologías participativas avaladas por las investigaciones, como son la ayuda entre iguales, la actuación conjunta de dos docentes en el aula, los grupos interactivos, el aprendizaje cooperativo, las tertulias dialógicas, las tutorías personalizadas, la enseñanza diversificada, el aprendizaje

colaborativo, la personalización de la enseñanza..., en el contexto de las programaciones de aula adecuados a la vida-aprendizaje de los grupos.

Para que un centro funcione como un entorno verdaderamente inclusivo necesita:

- Valorar la diversidad en el alumnado como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todas las personas, proponiendo en la actividad diaria de aula actividades que posibiliten y aseguren la cooperación entre alumnado diverso en el proceso de enseñar y aprender, corresponsabilizándose tanto del aprendizaje propio como del de los demás y de la construcción de relaciones positivas (de cuidado y aprecio) dentro del grupo.
- Aprovechar sinergias entre los componentes del centro escolar (alumnado, profesorado y familias) y entre el centro escolar y los centros de formación y coordinación (berritzegune...), con el objetivo de que los contextos de aprendizaje sean complementarios y aseguren la continuidad y coherencia en los mismos.
- Disponer de un Proyecto Educativo que abarque las culturas, las políticas y las prácticas del centro educativo con el fin de atender a la diversidad de todo el alumnado.
- Potenciar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas en especial de quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad y por lo tanto en riesgo de ser excluidos por razón de discapacidad, sexo, religión, cultura y etnia
- Flexibilizar itinerarios y currículos personales y posibilitar diferentes contextos de aprendizaje, incluidos los no formales, para la obtención de las competencias y acreditaciones básicas.
- Comprometerse en la superación de las barreras para el acceso, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado y poner todos los esfuerzos en superar las limitaciones del centro a la hora de atender a la diversidad.
- Construir propuestas de aula que ajusten el currículo y el espacio de aprendizaje de las competencias a las necesidades-posibilidades de todos los alumnos y alumnas del grupo.
- Organizar y recibir los apoyos en espacios compartidos (dentro del aula) para responder a las necesidades individuales de cada uno y de todo el alumnado.
- Revisar y replantear la utilización de los espacios, los tiempos, los recursos, la tarea de los docentes, de acuerdo con la metodología de la enseñanza y aprendizaje por competencias, flexibilizando tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como haciendo más funcionales los aprendizajes para la vida.
- Trabajar con proyectos -propuestas amplias y flexibles- que impliquen la colaboración del grupo clase, equipo docente y de otras personas adultas.
- Organizar el aula de manera que se favorezca la autonomía y el trabajo colaborativo entre el alumnado.

- Proponer actividades complementarias y extraescolares inclusivas, variadas y accesibles para todo el alumnado, que sean del interés de todos y todas. Se pueden y deben conocer y aprovechar los recursos del entorno próximo (municipio, pueblo, barrio) para apoyar los aprendizajes, así como los que brindan las tecnologías de la información y la comunicación.
- Hacer un uso eficiente de las herramientas tecnológicas. La utilización de estas tecnologías en el aula, además de ser accesibles para todo el alumnado, deberían conllevar una transformación en las metodologías de enseñanza, estando las TICs al servicio de las metodologías
- Coordinar y visualizar todos los apoyos desde la perspectiva de los alumnos y alumnas y su desarrollo. Apoyos que preferentemente serán realizados en contextos compartidos y para el grupo. Apoyos amplios que deben incidir en la coordinación del profesorado, en la colaboración entre profesionales, para responder a las necesidades de todo el alumnado. Esto supone un replanteamiento de las intervenciones individuales y colectivas que se proporcionan en la actualidad y exige una reflexión para analizar si son prácticas inclusivas o aumentan las barreras al aprendizaje y limitan la participación del alumnado.

5.2. Formación inicial y continua del profesorado

29

Planteamiento general de la formación del profesorado

Uno de los factores críticos de éxito de todos los sistemas educativos es la existencia de un profesorado formado, competente, motivado, implicado y vocacional. La formación del profesorado se entiende en estrecha relación con las finalidades educativas y con el perfil de salida del alumnado para la Educación Básica. Este es el marco tanto de la formación inicial como de la formación continua y exigirá, además, el compromiso y responsabilidad de toda la comunidad educativa.

En esta línea, es imprescindible que el criterio de coherencia oriente todas las propuestas formativas: entre la formación inicial y continua, entre los diferentes agentes y entidades formadoras, entre los desarrollos teóricos y la práctica docente, entre la dedicación presupuestaria y el impacto en la mejora, etc.

Se entiende la formación como un proceso de capacitación y de construcción de conocimiento que debe centrarse en la acción educativa y en el desarrollo profesional de los docentes. El derecho del alumnado a una educación de calidad demanda profesionales con alto nivel de preparación y en constante aprendizaje que posibiliten un sistema educativo en mejora permanente.

El planteamiento general de las iniciativas formativas que se desarrollen en los diferentes ámbitos de intervención (escuela, universidad, servicios de apoyo) se caracterizará por:

- Centrarse en la acción educativa y en el análisis y reflexión sobre la práctica docente.

- Impulsar el enfoque competencial y los planteamientos globales e interdisciplinarios.
- Equilibrar los aspectos relativos a la actualización científica, la didáctica y la organización educativa.
- Procurar la atención necesaria a las habilidades sociales, a la dimensión emocional y, en general, a los aspectos que definen la profesión docente.
- Favorecer procesos de colaboración entre los diferentes profesionales (formación entre iguales, creación de redes).
- Potenciar la visión del centro educativo como eje de la planificación para la formación.
- Formar profesionales con responsabilidad social, críticos pero preactivos y creativos ante los cambios.

30

Perfil competencial del profesorado

No se pueden disociar las finalidades del sistema educativo de las competencias que se requieren de los docentes. Esto conduce a una triple perspectiva que, siguiendo a Edgar Morin y a Philippe Perrenoud, integraría la vertiente de ciudadanía, de construcción de competencias y el desarrollo personal y emocional equilibrado. El sistema educativo contemporáneo necesita profesores y profesoras que, entre otras características, sean, mediadores interculturales, animadores de una comunidad educativa, conductores culturales y sean capaces de crear situaciones de aprendizaje significativo, gestionar la heterogeneidad, reflexionar críticamente sobre su práctica y sobre el lugar que le corresponde a la educación en la sociedad actual.

La formación inicial y continua tiene que preparar a los profesores y profesoras para participar activamente en el logro de la principal finalidad de todo sistema educativo: educar para la vida. Así, tendrá en cuenta la diversidad de situaciones de enorme complejidad a la que la profesión docente ha de responder y que le exigirá movilizar diferentes competencias:

- La capacidad de enseñar los procedimientos para que el alumnado aprenda a pensar y a aprender, aprenda a comunicar, aprenda vivir con los demás, aprenda a ser y aprenda a hacer y emprender.
- La capacidad de investigar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- La capacidad de motivar el deseo de aprender en el alumno y de orientarle en la construcción de su proyecto de vida, en colaboración con las familias.
- La capacidad de ajustar y adaptar las propuestas didácticas a las necesidades de cada alumno y alumna.
- La capacidad de cooperar con otros profesores y agentes educativos y participar en la gestión y mejora continua del centro educativo.
- La capacidad de desarrollar sus actividades en las lenguas cooficiales de nuestra comunidad y en alguna lengua extranjera.

- La capacidad de utilizar e integrar en el currículo las tecnologías de la información.
- La capacidad de desarrollar una visión ética sobre su profesión y su compromiso social como agente innovador.
- La capacidad de resolver problemas y conflictos derivados de la acción educativa.
- La capacidad de planificar su propia formación continua.

El profesorado tiene que asumir un papel activo a la hora de plantearse cuestiones sobre lo que los estudiantes aprenden, sobre cómo lo aprenden y sobre los objetivos más importantes que se plantea el sistema educativo. Para ello, es imprescindible una formación del profesorado de alta calidad académica y pedagógica, impartida por equipos interdisciplinares y abiertos a otros sectores socio-económicos y culturales, que, a su vez, ayudará a incrementar la confianza de la sociedad en su labor.

31

Formación inicial

Formación inicial para el profesorado de infantil y Primaria

Con la renovación de los planes de estudio que se ha llevado a cabo en el proceso de Convergencia Europea de Estudios Superiores, más conocido como Plan Bolonia, los estudios del ámbito educativo han sido profundamente renovados y, en cierto sentido, han salido reforzados. Por un lado los antiguos estudios de Diplomatura de Magisterio han pasado de tres años a cuatro, configurándose como el resto de estudios universitarios como nuevos grados de cuatro años. En este proceso se han reforzado las titulaciones con el perfil de tutor (Educación Primaria y Educación Infantil) desapareciendo las anteriores diplomaturas de los llamados especialistas (Lengua Extranjera, Educación Especial, Educación Física, Educación Musical y Audición y Lenguaje), que sólo se recogen en parte en los estudios de 4º curso en las llamadas menciones.

Con la renovación de los estudios ha llegado también un cambio en el perfil de acceso del alumnado a los estudios de grado en educación infantil y primaria. Tanto por la renovación de los mismos y su equiparación al resto de estudios universitarios, como por su claro perfil profesional y expectativas laborales, la consideración social de los mismos ha mejorado de manera notable, siendo en la actualidad de los estudios con mayor demanda.

La oportunidad surgida con los nuevos planes de estudio ha sido bien aprovechada para introducir mejoras importantes en la formación inicial. En esta línea es necesario fortalecer las estrategias iniciadas en torno a:

- El trabajo modular, en equipo e interdisciplinario.
- Las competencias transversales.
- La mejora en la oferta de prácticas en los centros educativos.
- El Trabajo Fin de Grado.
- La formación en competencias para el trabajo en equipo y las habilidades sociales.
- El desarrollo de un perfil reflexivo e investigador sobre la propia práctica.

- La asunción de su papel como agente del aprendizaje y cambio social.

Formación inicial del profesorado de secundaria

La formación inicial del profesorado de secundaria se estructura en dos ejes principales:

1. El Grado específico que ha cursado el aspirante.
2. El Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (en adelante Máster de Secundaria).

La obligación de cursar el máster para optar a la plaza de profesorado supone un avance muy significativo en relación al modelo anterior. Dado su carácter oficial el actual máster ha supuesto que las universidades que lo imparten tienen que someter su proyecto a procesos periódicos de evaluación externa, lo que asegura unos estándares de calidad en relación a la coherencia, el profesorado asignado y la calidad de la docencia. A lo que debemos añadir la magnífica oportunidad que ofrece el Trabajo Final de Máster para desarrollar importantes y buenos trabajos que consoliden las redes entre entorno y universidad. El máster de secundaria tiene que consolidar tanto el currículum y su estructura organizativa para afianzar los aspectos pedagógicos y didácticos como el establecimiento de las redes y convenios precisos para hacer un prácticum de calidad.

El profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria precisa, después de la titulación, un periodo de aprendizaje y formación en centro. Es necesario explorar alternativas que ayuden a cubrir la distancia entre la formación inicial y las necesidades “reales” del profesorado que tiene que gestionar su grupo-clase. Serían propuestas que, entre otras, tendrían las siguientes características:

- Carácter formativo
- Con efectos evaluativos
- Desarrollado en centros, bajo la orientación de un profesor tutor previamente seleccionado
- En centros que desarrollan proyectos de innovación educativa, buenas prácticas...
- Apoyado desde la universidad

Junto a una buena formación inicial, como alertaba el informe de la OCDE de 2005 sobre la importancia del profesorado (*Teachers Matters*), es preciso atraer y retener a los mejores para la docencia. Otros informes (como el McKinsey de 2010) y numerosas investigaciones han puesto de manifiesto que los mejores sistemas educativos eligen a los mejores para dedicarse a la docencia. Esto apunta hacia el MIR educativo y requiere replantear los sistemas de acceso y selección y, sobre todo, el periodo de los primeros años, de inducción o práctica guiada por profesorado experto.

Formación continua

Características

Podemos decir que el personal docente crece en la institución escolar en la medida en la que los y las profesionales que pertenecen a ella aprenden en grupo, comparten y generan conocimiento. Así pues, la formación compartida y colaborativa entre todo el personal docente del centro, en sus diferentes niveles, debe promover la apertura no sólo a nuevas vías de formación, sino también a nuevas formas de intervención pedagógica. Dicha formación nutre la capacidad potencial de cada uno y una de los y las docentes y de la propia institución y, conduce al desarrollo de la innovación mediante la capacidad de generar ideas y de la puesta en marcha de distintos proyectos innovadores que deben responder a las siguientes características referidas a la formación continua del profesorado:

- El objetivo final de la formación continua no es el profesorado o personal educativo sino el alumnado y debe encauzarse hacia el compromiso y la responsabilidad del profesorado en la puesta en práctica de dicha formación y en el seguimiento de los cursos hasta la consecución de los objetivos previstos.
- La formación debe apoyar la puesta en marcha de los proyectos de innovación en los centros. La formación debe ir acompañada de procesos de innovación, de cambio en diferentes ámbitos de la vida de un centro: aspectos curriculares, metodológicos, organizativos, de colaboración con las familias y diferentes entidades e instituciones comunitarias, de cambios de prácticas de aula.
- Se debe pasar de una formación centrada exclusivamente en lo individual, a una formación anclada en el centro a través de proyectos que deben estar ajustados a las necesidades de los centros (derivadas de sus planes y proyectos: plan de mejora, proyecto de intervención global, proyecto de coeducación, de convivencia,...) y a las realidades de la comunidad educativa (proyectos de formación de la comunidad educativa del centro). Por eso, a nivel internacional, se propone como principal innovación constituir el centro escolar en una “Comunidad Profesional de Aprendizaje”, donde los profesionales intercambian conocimientos y experiencias para mejorar los aprendizajes de los alumnos.
- La formación individual sigue siendo necesaria, especialmente para responder al planteamiento del Marco del modelo educativo pedagógico, porque sin ella no se produce un cambio de mentalidad ni de creencias. No obstante es imprescindible la contextualización de esa formación en el centro escolar.
- Finalmente, el proceso de formación debe contemplar una valoración de su incidencia a través del impacto que dicha formación tiene, bien sea en el aula o en distintos ámbitos de la vida ordinaria del centro (ámbito curricular, organizativo, metodológico, evaluación, colaboración con familias y entidades sociales y comunitarias). Todos los proyectos de formación deberán contener la repercusión del impacto a través de diferentes indicadores que sistematicen y objetiven dicha repercusión.

Modalidades

En relación a las modalidades formativas, es obvio que según las circunstancias y los casos se requieren modalidades distintas: respecto al lugar donde se desarrollan (en la localidad, territoriales, en el extranjero); respecto a la duración (charlas, jornadas, cursos cortos, habilitaciones, máster...); respecto al contenido (partir de las necesidades reales, con visión proactiva, con perspectiva de futuro...); respecto a la modalidad (on-line, presencial, personal, en grupo...).

Durante los últimos años parece que la demanda va más encaminada hacia las formaciones en seminarios o grupos que hacia la formación individual. Los seminarios, bien sean interescolares o intraescolares, son de importancia capital, porque la modalidad formativa de los seminarios conjuga y facilita el intercambio de experiencias, el análisis de la práctica y la formación específica.

Otra modalidad que supone una oportunidad inmejorable para la formación continua de los docentes es la participación en redes de centros, que además de divulgar buenas prácticas posibilita compartir procesos interesantes. Las redes facilitan a los centros educativos el alejamiento de estructuras jerarquizadoras, rígidas y solitarias, facilitando nuevas formas de liderazgo y aprendizaje. En los procesos de aprendizaje en red se posibilita la autorregulación entre los participantes y la búsqueda de propuestas y soluciones compartidas a los retos establecidos. Esta forma de aprendizaje está relacionada con la cooperación, la interacción entre iguales, el trabajo en equipo y el compromiso compartido; logrando de esta forma, en la mayoría de los casos, mejorar nuestras prácticas.

Hay que tener en cuenta, también, las posibilidades que nos ofrecen las TIC para la formación permanente del profesorado: nuevos formatos que fomentan el trabajo colaborativo, el cuestionamiento de la práctica y la innovación educativa.

En la formación y actualización del profesorado se atribuye un gran valor a la modalidad formativa teórico-práctica en el centro educativo o en centros de formación con acompañamiento de otros agentes educativos expertos.

Las propuestas de formación continua necesitan la colaboración y el trabajo en equipo de los diferentes agentes formativos. Sería recomendable que la Administración Educativa y los Centros de Formación universitaria, de forma colaborativa con los centros escolares, aunaran esfuerzos para diseñar, organizar y evaluar los planes de formación.

El contexto ofrece también multitud de posibilidades de aprendizaje porque impulsa relaciones y vínculos entre las distintas profesiones del ámbito social. En este sentido la comunidad facilita los nexos entre la enseñanza formal y la no formal, favoreciendo el progreso hacia lo que Tonucci propone como *ciudad educadora*. La implicación y compromiso de todos los agentes educativos y comunitarios son necesarios para conseguir el progreso satisfactorio de todo el alumnado.

33

Agentes educativos y formadores

La formación supone un proceso de conciencia personal, de cuestionamiento del propio bagaje de aprendizaje, de búsqueda de respuestas teóricas y prácticas y, sobre

todo, de interiorización de nuevas respuestas a problemas personales y profesionales. Por ello, la formación es responsabilidad personal de todas las personas implicadas en el sistema educativo. Además, la formación supone el trabajo conjunto, colaborativo y cooperativo de los distintos agentes que participan en el mismo. Por otra parte, no se puede olvidar que la formación debe ir orientada a la mejora del sistema, pero sobre todo al logro de las competencias clave definidas en el perfil de salida de los estudiantes. Por fin, la formación deberá convertirse en un factor crítico de éxito de la calidad y excelencia del sistema educativo vasco.

Los centros educativos son la unidad de cambio y el núcleo de donde han de partir las propuestas para la formación continua. Desde esta responsabilidad la escuela ha de contar con autonomía suficiente para establecer sus propios planes de formación, en función de sus necesidades actuales y prospectivas. Estos planes locales de formación han de responder asimismo a la demanda de las líneas estratégicas de formación establecidas para el conjunto de centros educativos por la administración educativa y por otros agentes educativos que establecen líneas estratégicas de formación para sus centros asociados.

Por supuesto, entre los agentes formativos debe aparecer de manera permanente la Administración educativa. Corresponde a la administración educativa, en la medida que contribuya con recursos, coordinar la planificación del conjunto de la demanda y la oferta de formación de los servicios de apoyo tanto de la propia administración (berritzegune) como de otros agentes educativos que ofrecen servicios a sus centros asociados, como de los centros “profesionales” de formación (universidades y centros de formación superior). Le corresponde, asimismo desarrollar la tarea de seguimiento del trabajo que se hace en las escuelas, universidades y centros de formación. Para llevar a cabo sus responsabilidades necesita relacionarse con las escuelas y centros de formación superior para así ajustarse a la realidad y promover una formación con base científica y contrastada. Pero además necesita desarrollar una estructura interna flexible, transparente y accesible que asuma responsabilidades directas en las tareas formativas. La Administración y sus servicios de apoyo, en relación a la formación, debe ser promotora de experiencias innovadoras en las escuelas con todos los recursos disponibles (personales, estructurales, materiales y económicos).

Dentro de este marco, es necesario hacer referencia, en primer lugar, a la formación del profesorado que necesita reconocer sus posibilidades personales y profesionales y encontrar respuestas que faciliten su trabajo y el aprendizaje de los estudiantes. La prioridad de formación ha de girar en torno a la reflexión y la mejora de la práctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta reflexión y mejora de la práctica ha de ser, a la vez, personal y comunitaria, puesto que se trata de construir una cultura pedagógica compartida. Pero, asimismo, es necesario hacer una apuesta formativa por otros agentes educativos que colaboran igualmente en la educación del alumnado: personal de administración y servicios, monitores, voluntarios, expertos, auxiliares, especialistas... Estas personas deben saber cuál es su función dentro del sistema y colaborar de manera coherente con el profesorado.

La formación orientada a la familia (padres, madres o tutores) es una de las líneas estratégicas que se ha de considerar prioritaria. Si se quieren aunar fuerzas en la misma dirección para asegurar el logro de las competencias clave previstas en el perfil de salida del alumnado y su participación efectiva en la gestión del centro educativo,

será preciso establecer un plan de formación coherente. El papel educativo de la familia y su colaboración con la escuela ha de ser un elemento a integrar de forma clara en el Proyecto Educativo de los centros educativos.

Las universidades y centros de formación superior deben ser reconocidos como necesarios agentes de formación. La responsabilidad de ambos es doble; por una parte deberán capacitar a los actuales y futuros profesionales de la educación y, por otra, tienen la responsabilidad de la investigación permanente para buscar, experimentar y construir conocimiento que ayude a construir un sistema educativo de calidad e innovador. Para el desarrollo de esta doble tarea, las universidades y los centros de formación superior deben tener una visión abierta, flexible y creativa hacia otras referencias formativas del panorama nacional e internacional, que permitan hacer propuestas científicas sobre la educación y la organización del sistema educativo. Por otra parte, esta visión deberá tener en cuenta las propias escuelas, que son los verdaderos agentes de cambio social y educativo.

34

Formación e Investigación hacia la mejora continua

Posiblemente esta sea una de las áreas que más recorrido de mejora ofrece. La administración educativa y los centros de formación universitarios han ido caminando y avanzando pero de manera paralela y con relaciones esporádicas. Por un lado la Administración ha intentado cubrir algunas necesidades desde dentro de su propia estructura. Por otra es cierto que, históricamente, en las Escuelas de Formación del Profesorado, en tanto que impartían estudios de Diplomatura, ha habido dificultades para desarrollar grandes líneas de investigación. En este aspecto, en los últimos años se está dando un profundo cambio en los Centros de Formación del Profesorado. Pero queda un gran trecho por recorrer en el que el encuentro entre la administración y los centros y departamentos universitarios sea mayor, y se aporte rigor y una mirada crítica a las decisiones que se tomen. Un sistema educativo de calidad así lo requiere.

La cuestión de la investigación educativa también debe tratarse desde la formación. La oferta de másteres educativos debe abrirse más a las necesidades del sistema educativo. Para profundizar en el perfil del profesional autónomo y reflexivo (tanto a nivel personal como de centro), capaz de pensar/repensar su práctica y cambiarla en consecuencia, para ser un agente dinámico del aprendizaje y el cambio social que sabe trabajar en red y en equipo, en definitiva para consolidar el perfil del docente investigador tanto desde la formación inicial como en la permanente se debe ofrecer un “plus” que sólo se asegura con una formación de máster y el desarrollo de la investigación educativa sobre la práctica.

No ha de olvidarse que el nicho de la investigación se ubica en los centros educativos y que las iniciativas de investigación pueden proceder de otros ámbitos distintos a la Administración y Universidades. Tanto los propios centros educativos, como los servicios de apoyo a los centros y las empresas que ofrecen servicios educativos y que precisan investigar para poder innovar y mejorar su oferta educativa.

5.3. Elaboración y uso de los materiales didácticos

Orientaciones para fundamentar la elaboración y uso de los materiales didácticos

Se entiende en este documento por materiales didácticos cualquier tipo de material elaborado expresamente con la intención de servir de ayuda al alumnado y/o al profesorado en la planificación y/o desarrollo y/o evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los materiales didácticos son herramientas en manos del alumnado y profesorado que se han de utilizar de forma flexible adaptándolas a las condiciones del contexto y del medio escolar y a las características del alumnado.

Se señalan a continuación algunas orientaciones para fundamentar la importancia de los materiales didácticos, así como su condición de herramientas válidas en la medida en que sean coherentes con el modelo educativo pedagógico adoptado y que tienen como función principal apoyar al profesorado y al alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se señala también la importancia de la formación del profesorado para un uso apropiado de los mismos y para hacer viable el modelo educativo pedagógico de referencia.

La experiencia propia y ajena enseña que los materiales didácticos son uno de los instrumentos necesarios para hacer viable la implementación del modelo educativo pedagógico que se propone. Investigaciones realizadas en distintos países demuestran que un porcentaje muy elevado del tiempo que el profesorado dedica a la enseñanza lo hace apoyándose en materiales didácticos. Esa constatación, aunque sin disponer de datos empíricos, parece también válida en nuestro contexto escolar.

Los materiales didácticos y, en concreto, los libros de texto son importantes por lo mucho que se emplean, pero como sucede con todas las herramientas, pueden ser buenas o beneficiosas y malas o perjudiciales. Serán beneficiosas si valen para cumplir su función y se usan de forma adecuada. A este nivel, estos últimos años se está produciendo un cambio muy significativo, en el que cada vez adquieren más relevancia los materiales didácticos en soporte TIC (objetos digitales, simulaciones, videos,...) y plataformas de comunicación e interacción mediática. El desarrollo de este tipo de materiales y herramientas es un reto importantísimo que toda la comunidad educativa debe afrontar de manera urgente.

Los materiales didácticos han de ser congruentes con el modelo educativo pedagógico

El valor de los materiales didácticos depende de la validez de los objetivos que se quieren alcanzar, de los contenidos adecuados para ello, de la metodología más adecuada para encaminar la enseñanza-aprendizaje y del planteamiento de evaluación del alumnado coherente con los objetivos, contenidos y metodología.

En este sentido, para que los materiales didácticos sean válidos de acuerdo con el modelo educativo pedagógico que se propone, han de reunir al menos las siguientes características:

- Estar al servicio del logro de las competencias básicas definidas en el perfil de salida del alumnado.
- Seleccionar los contenidos declarativos, actitudinales y procedimentales teniendo en cuenta los criterios de relevancia socio-cultural, relevancia científica, funcionalidad y significatividad y pertinencia pedagógica, pero entendiendo que los contenidos son recursos que precisa el alumnado para mostrar la competencia en la resolución de una familia de situaciones.
- Integrar de forma equilibrada, tanto con respecto al criterio de la medida como al enfoque, los contenidos declarativos correspondientes a la dimensión del currículo específico vasco y las restantes dimensiones.
- Dar pautas para enseñar de forma sistematizada y explícita tanto los procedimientos transversales como los disciplinares.
- Hacer un planteamiento integrado e integral de las lenguas.
- Integrar los recursos digitales y mediáticos de forma normalizada en todas las áreas disciplinares y en aquellas actividades en cuyo objeto de aprendizaje puedan contribuir juntamente con otros recursos.
- Proponer orientaciones y hacer propuestas de autoevaluación, de evaluación diagnóstica y formativa, así como propuestas de refuerzo y de atención a la diversidad.
- Hacer propuestas de evaluación certificativa o sumativa que incluyan dos objetos de evaluación: a) Evaluación de los contenidos o recursos de tipo declarativo, actitudinal y procedimental que precisa el alumnado para resolver la familia de situaciones relacionadas con la competencia y otros contenidos que se consideran básicos; b) Evaluación de la competencia para resolver situaciones-problema de integración en las que se precisa movilizar y transferir de forma integrada los contenidos que se requieren para la resolución de la situación-problema en cuestión.

Los materiales didácticos son instrumentos de apoyo en manos del y la docente y discente

Los materiales didácticos, por sí solos, no producen cambios, sino que son **instrumentos, recursos, intermediarios** que se ponen en manos del alumnado y del profesorado para el logro de los objetivos que se desean alcanzar. La función de los materiales es la de apoyarles y estar a su servicio, nunca reemplazarlos.

Los materiales didácticos no funcionan en el vacío sino en un contexto y con profesorado y alumnado de características concretas. Corresponde al docente adaptar los materiales de acuerdo con sus características personales y las demandas del contexto.

El alumno o alumna no es un receptor de información pasivo sino un constructor activo de la información que recibe. Por tanto, el alumnado asimilará e integrará la información de acuerdo con sus conocimientos previos, capacidad, estilo cognitivo, motivación etc.

Para que la innovación tanto curricular como de los soportes técnicos que vehiculan los materiales didácticos sea viable, se precisa hacer un planteamiento de formación del profesorado coherente con la innovación que se pretende llevar a cabo. Se precisa una formación que asegure la asimilación del planteamiento teórico de los materiales didácticos y, sobre todo, una formación basada en la reflexión compartida sobre su propia práctica de aplicación y creación de los materiales didácticos.

5.4. Autonomía y control de los centros educativos

Dentro de los nuevos modos de regulación y gobernanza de las políticas educativas, la autonomía de los centros supone alejarse de modelos burocráticos, para confiar en la capacidad de los centros educativos para desarrollar proyectos propios, vinculados a la responsabilidad por los resultados, dentro de un compromiso por incrementar el éxito educativo de su alumnado.

36

Marco general de la autonomía de los centros educativos

El desarrollo de la autonomía de los centros educativos es uno de los ámbitos de mejora de la educación y es una condición decisiva para que se desarrollen proyectos propios en respuesta a las necesidades educativas del alumnado y a las demandas y aspiraciones colectivas.

Si entendemos que uno de los indicadores más significativos de la calidad educativa es la adecuación entre las expectativas de la comunidad educativa y el logro de las mismas, no cabe duda de que el centro debe ofrecer una propuesta educativa a la medida de sus necesidades, coherente con la realidad circundante. Para ello es preciso que cada centro educativo defina su propio Proyecto Educativo y tenga capacidad para desarrollarlo y evaluarlo, teniendo en cuenta también la opinión de las familias.

Pero la necesaria autonomía para poder decidir el Proyecto Educativo de acuerdo con las características del contexto ha de conjugarse con el hecho de que el centro educativo funciona y se integra dentro de un sistema educativo de forma interdependiente. Cada centro educativo ha de ser autónomo, pero al mismo tiempo está en interacción y participa en las metas comunes acordadas para todo el sistema educativo. En este sentido la Administración educativa establece el marco general en que se desenvuelve la actividad educativa y debe proporcionar a los centros los recursos y los medios que necesitan para desarrollar su actividad y alcanzar tal objetivo, mientras que éstos deben utilizarlos con rigor y eficiencia para cumplir su cometido del mejor modo posible. Es necesario que la normativa combine ambos aspectos, estableciendo las normas comunes que todos tienen que respetar, así como el espacio de autonomía que se ha de conceder a los centros docentes.

El ejercicio de la autonomía por parte de los centros docentes exige un cambio cultural complejo que afecta no sólo a todos los centros docentes, sean públicos o privados concertados, sino también a la Administración educativa. Este cambio exige a la administración tratar singularmente la diversidad de los centros y territorios con el objetivo de conseguir resultados educativos de excelencia en toda la Comunidad. Para los centros comporta una asunción de responsabilidades más amplia en ámbitos tradicionalmente establecidos y regulados por la Administración educativa. Este proceso de autonomía creciente requiere también un apoyo especial a los equipos

directivos de los centros para que lideren el cambio que propone el proyecto y, en el caso de los centros públicos, requiere el compromiso de la Administración educativa para desarrollar un marco normativo de ejercicio efectivo de la autonomía de los centros que impulse planes de mejora eficaces. Este marco normativo debe incluir la posibilidad de desarrollar proyectos de innovación a largo plazo, gestionados por equipos docentes comprometidos con el Proyecto educativo del centro. Además, debe incluir una mejor formación de las direcciones de los centros y la mejora de sus competencias en cuanto a la gestión económica y del personal.

37

Concepto y aspectos de la autonomía de los centros educativos

Se entiende por autonomía de los centros educativos la capacidad de tomar decisiones por sí mismos, tanto en el ámbito pedagógico y curricular como en el de la planificación, organización y gestión. Dicha autonomía institucional se traduce en la capacidad de disponer de los recursos necesarios, y de organizarlos y distribuirlos del modo más adecuado para el logro de sus fines de acuerdo con las necesidades y demandas de su entorno.

Para decidir el grado de autonomía, o capacidad de toma de decisión de un centro educativo, hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- **Autonomía jurídica:** Cualquier persona tiene libertad para la creación y dirección de centros docentes privados que únicamente pueden estar sometidos al principio de autorización administrativa. Esta autorización debe concederse siempre que reúnan los requisitos mínimos establecidos con carácter general para el tipo de centro de que se trate.
- **Autonomía pedagógica.** La autonomía de los centros se manifiesta a través de la aprobación y ejecución por ellos mismos de su Proyecto Educativo en función de la comunidad educativa a la que sirve. La autonomía pedagógica debe expresarse a través de la actividad más propia de los centros escolares, concretando a través de su proyecto curricular la adaptación y concreción de los contenidos curriculares, la planificación de las actividades docentes y el plan de actividades complementarias y de formación.
- **Autonomía organizativa.** La autonomía de los centros se manifiesta a través de su capacidad para dotarse de los órganos, mecanismos, normas de funcionamiento que considere correctos y eficientes para el logro de sus fines. El ejercicio de la autonomía de los centros en el ámbito organizativo, debe garantizar la participación de toda la comunidad educativa y, a la vez permitir su concreción en proyectos de organización y funcionamiento diferenciados en lo relativo a la organización del tiempo escolar, al agrupamientos del alumnado, a la puesta en práctica de los planes de convivencia diseñados en los propios centros... Todos estos elementos han de integrarse en el Reglamento de Organización y Funcionamiento o Reglamento de Régimen Interno. Asimismo, los centros educativos han de disponer de la autonomía para diseñar la organización del espacio físico, del mobiliario y de los equipamientos en coherencia con el Proyecto Educativo.

- **Autonomía de la gestión económica.** La autonomía de los centros educativos se manifiesta a través de su capacidad para disponer de los recursos económicos o materiales necesarios, y de gestionarlos de acuerdo con las prioridades marcadas para el logro de los fines educativos. La Administración educativa puede asignar mayores dotaciones de recursos a determinados centros en razón de los proyectos que presenten. Se abre una posibilidad de desarrollar la autonomía del centro, pero es necesario que se distingan claramente los presupuestos para gastos de funcionamiento ordinario y la asignación de otros recursos presupuestarios en función del desarrollo de nuevos proyectos. Así mismo, la normativa referida a la gestión económica de los centros ha de permitir a estos la necesaria agilidad en la distribución de estos recursos y la posibilidad de gestionar un presupuesto global ligado al proyecto de Dirección. En definitiva, se hace necesario que, garantizados los recursos suficientes para todos los centros, se contemplen dotaciones diferenciadas dado que diferentes son las realidades y, por ello, diferentes son también los proyectos que los centros configuran. Además, se deben atender las necesidades educativas de aquellos centros que reciben alumnado con mayores carencias educativas y que, para poder cumplir con su tarea, deben contar también con mayores recursos.
- **Autonomía de la gestión del personal.** La autonomía de los centros educativos se manifiesta a través de su capacidad para disponer de los recursos humanos necesarios y de organizarlos del modo más adecuado para llevar adelante su Proyecto Educativo. En el caso de los centros públicos es necesario que también dispongan de la competencia para formular los requisitos de capacitación profesional que se requieren para el ejercicio de determinados puestos de trabajo del centro en coherencia con sus Proyectos Educativos.

38

Evaluación y control de la autonomía de los centros educativos

La existencia de un marco legislativo capaz de combinar objetivos y normas comunes con la necesaria autonomía pedagógica y de gestión de los centros docentes obliga, por otra parte, a establecer mecanismos de evaluación y de rendición de cuentas. La importancia de los desafíos que afronta el sistema educativo demanda como contrapartida una información pública y transparente acerca del uso que se hace de los medios y los recursos puestos a disposición de los centros, así como una valoración de los resultados que con ellos se alcanzan. La evaluación se ha convertido en un valioso instrumento de valoración de los resultados obtenidos y de mejora de los procesos que permiten obtenerlos. Por ese motivo, resulta imprescindible establecer procedimientos de evaluación de los distintos ámbitos y agentes de la actividad educativa, alumnado, profesorado, centros, currículo, Administraciones, y comprometer a las autoridades correspondientes a rendir cuentas de la situación existente y el desarrollo experimentado en materia de educación.

Por tanto, la evaluación debe ser una responsabilidad compartida entre los centros y la Administración educativa. Es decir, deben crearse mecanismos de evaluación interna y externa de los centros. El control y la evaluación, interna y externa, son los medios para poder exigir responsabilidades; éstas no serán tales si no se derivan unos efectos para quienes han tomado y llevado a la práctica las decisiones.

Como posibles indicadores de rendimiento podríamos destacar:

- **Indicadores pedagógicos:** Los indicadores de carácter pedagógico harían referencia a los aspectos más específicos de un centro educativo, es decir, a los resultados educativos y a los componentes organizativos y funcionales que hacen posibles los primeros. Estos podrían enumerarse desde la adquisición de las competencias básicas transversales y disciplinares.
- **Indicadores de gestión del presupuesto:** Hacen referencia a la forma en que se ha llevado a cabo la concepción y elaboración del presupuesto, a la gestión de los fondos económicos y a la acreditación del gasto.
- **Indicadores económicos:** Tales indicadores harían referencia a la idoneidad del proceso seguido, teniendo en cuenta las exigencias de una correcta gestión económica y contable.
- **Indicadores sociales:** Los indicadores de carácter social nos situarían ante el efecto que, en la comunidad educativa, tiene la actividad que se realiza en las aulas y los resultados que se consiguen en los distintos ámbitos sociales.

39

Autonomía del centro y comunidad educadora

Es habitual referirse a la “comunidad educativa escolar” que comparte un Proyecto Educativo y está formado por el profesorado, el alumnado, el personal de servicios y por la familia. Si de verdad se quiere que el Proyecto Educativo del centro sea viable, es preciso colaborar conjuntamente con la **Comunidad Educadora** y unir las fuerzas para conseguirlo.

El ámbito de las experiencias de aprendizaje no se reduce a la escuela, sino que hay otros ámbitos además de la familia y la escuela, como los de la calle, el pueblo o ciudad, espacios de ocio, medios de comunicación social, etc., en los que se aprende de forma significativa a lo largo de todo el día y de toda la vida. Todos estos espacios son potencialmente educadores y se han de tener en cuenta de forma integral. La corresponsabilidad de todos los agentes educativos no está enfrentada a la autonomía de centro, sino que las características individuales de cada centro se refuerzan mediante la colaboración con el entorno próximo. La escuela ha de ampliar su enfoque centrado exclusivamente en el ámbito escolar, hacia el enfoque de la Comunidad Educadora en el que participan todos los agentes educativos sociales, políticos, culturales...

La escuela si pretende preparar para la vida, no puede ser un coto cerrado, sino que entre la comunidad local y la comunidad escolar se precisa un flujo de comunicación constante desde el centro educativo hacia la comunidad local y desde la comunidad local hacia el centro educativo. El centro educativo debe tomar partido en torno a lo que la sociedad debe impulsar, preservar o censurar, y por tanto sus acciones educativas deben orientarse a impulsar la construcción para las personas de un modelo de vida y de convivencia basado en los valores y buenas prácticas ciudadanas, tales como la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la participación, la responsabilidad, el compromiso con lo público. Asimismo, la comunidad local, con su tejido de servicios municipales, sociales, culturales, productivos, religiosos, etc., ofrece oportunidades de aprendizaje en situaciones reales y de colaboración con dichos servicios. De esta

forma, se crean las bases para formar ciudadanos activos y comprometidos que contribuyen al bienestar social.

La Comunidad Educadora debe entenderse como una extensión efectiva del derecho fundamental a la educación. Debe producirse una verdadera fusión, en la etapa educativa formal y en la vida adulta, de los recursos y la potencia formativa de la ciudad con el desarrollo ordinario del sistema educativo, laboral y social. En este sentido, la ciudad o comunidad local es un elemento importante para la formación integral de su ciudadanía.

En este sentido, los centros de enseñanza, entidades culturales, educativas y sociales de ámbito local, deben de establecer convenios de colaboración para el desarrollo de actividades complementarias y extraescolares, fomentando el aprendizaje social y solidario por medio de proyectos que impulsen la convivencia, la sostenibilidad y la protección del medio ambiente, la educación vial, etc.

Para finalizar, cabe reseñar que para el desarrollo de las Comunidades Educadoras es necesario el compromiso de los gobiernos locales para desarrollar todas las potencialidades que ofrece la comunidad, incorporando en la gobernanza local los principios de la ciudad educadora y garantizando a los centros de enseñanza cauces de participación adecuados en el logro de una enseñanza compartida e integral.

5.5. Evaluación del sistema educativo e investigación

40

Justificación de la evaluación del sistema educativo

El interés del sistema educativo vasco por disponer de un sistema de evaluación riguroso, fiable y continuo que aporte información y datos objetivos sobre su situación y desarrollo ha sido una preocupación desde el mismo inicio de la asunción de competencias en el ámbito de la educación.

Este interés, se ve hoy reforzado no sólo por las corrientes internacionales relacionadas con los procesos de evaluación externa, sino que incluso la Unión Europea lo incluye como uno de los cinco retos para el futuro de la educación cuando expresa la necesidad de disponer de datos rigurosos y la comparabilidad entre los sistemas europeos como elemento de mejora a través del “*benchmark*” o indicadores que permitan establecer comparaciones entre sistemas y utilizar los datos de modo diagnóstico y formativo, para informar sobre la política educativa. También se plantea el reto de la mejora del conocimiento a través del enfoque por competencias y con especial atención a las competencias básicas transversales y a tres competencias clave, las Matemáticas, la Lectura y las Ciencias, que se convierten en indicadores europeos 2020.

Evaluar el sistema educativo vasco es hoy, por lo tanto, uno de los ejes clave para posibilitar la mejora. Las razones que justifican el impulso de los procesos de evaluación del sistema educativo vasco son, entre otras, las siguientes:

- **Transparencia y participación democrática en la gestión de la educación.** Una sociedad democrática exige un constante ejercicio de transparencia, responsabilidad, rigor y participación social en el control del sistema educativo. Una sociedad democrática, como la vasca, tiene derecho a conocer la realidad de su educación y hacerlo con datos e informaciones fiables y contrastadas, con el

objetivo de verificar el uso correcto y eficiente de los recursos humanos, económicos y técnicos puestos a disposición del sistema educativo para la formación de las nuevas generaciones. La participación democrática en el control del sistema educativo se convierte, en este nuevo contexto, en una exigencia insoslayable. Ya no es la Administración la única competente para controlar la vida escolar, sino que los ciudadanos y las sociedades deben tomar parte en dicha tarea a través de un control y una gestión participativos de la educación, y uno de los instrumentos clave de participación es disponer de información suficiente y fiable.

- **La constante adaptación de los sistemas educativos exige disponer de medios para conocer su realidad.** En las últimas décadas, la preocupación social y política por la mejora de la educación ha crecido de manera consistente y constante. Vivimos lo que podríamos denominar *la presión del cambio* que experimentan nuestros sistemas educativos actuales. En una época de transformaciones tan aceleradas como la actual y de demandas tan exigentes sobre la estructura escolar, la rigidez de un sistema educativo es considerada como un elemento de retraso, más que de progreso. Por ello, una premisa, asumida en estos momentos por toda la comunidad educativa a nivel internacional, es que no es posible construir un sistema educativo de calidad sin una evaluación del mismo. Aquello que no se conoce no se puede mejorar y sólo los procesos de evaluación e investigación educativa nos permiten conocer las características, fortalezas y debilidades de una determinada realidad y, en consecuencia, actuar potenciando las primeras y reduciendo o paliando las segundas.
- **Prioridad por lo cualitativo y no solo por lo cuantitativo.** Las prioridades políticas en relación con la educación han cambiado en las sociedades desarrolladas, han pasado de la preocupación por lo cuantitativo a la necesidad de fijarse en lo cualitativo. Hoy ya no se habla sólo de recursos sino de calidad, ya no hay sólo interés por la escolarización sino por los resultados. Las escuelas pueden y deben hacer uso del creciente margen de autonomía de que disponen, organizando los procesos de enseñanza y aprendizaje en ese nuevo marco. Pero, a cambio, deben *rendir cuentas* de sus resultados, del grado de logro de los objetivos, a través de diversos mecanismos de evaluación.
- **La aspiración por mejorar los resultados se centra en la forma de obtener más información sobre cómo lograrlo y cómo otros sistemas han conseguido hacerlo.** En un mundo globalizado como el actual, la idea de cercanía y lejanía ha desaparecido. El referente ya no es sólo lo más cercano, los modelos educativos sobre los que aprender se han ensanchado, de forma que los sistemas educativos están obligados a tomar en consideración ámbitos de comparación y análisis mucho más amplios que los tradicionales. Pero junto a esta realidad, es preciso no olvidar que si algo ha conseguido la moderna educación comparada es llegar a la conclusión de que no se puede hablar de sistemas educativos mejores o peores en términos absolutos, sino mejor o peor adaptados a sus circunstancias específicas y más o menos capaces de dar respuesta a las demandas que se les formulan. No hay dos sistemas iguales, que se enfrenten a los mismos retos y evolucionen de la misma forma; cada sistema educativo tiene sus peculiaridades y características propias, se plantea diferentes expectativas y trabaja en un contexto social y político

distinto. Si no se tiene en cuenta esa especificidad, con demasiada frecuencia se adoptan propuestas inadecuadas.

41

Prioridades estratégicas en el ámbito de la evaluación y la investigación

El sistema educativo vasco precisa seguir construyendo un modelo propio de evaluación e investigación porque ambos ámbitos se encuentran sometidos a la necesidad de adaptación a sus circunstancias específicas. La evaluación e investigación que necesita nuestro sistema educativo debe incluir pruebas y referentes de calidad que se usen de manera periódica, contener indicadores de otras dimensiones de la calidad e incluir acercamientos cualitativos. Es decir, junto con el ámbito de la evaluación, el sistema educativo vasco debe impulsar procesos de investigación, a partir de los datos, que permitan descubrir los aspectos y características claves de nuestro sistema educativo, a los que los procesos de evaluación no pueden llegar.

Por lo que se refiere al sistema educativo vasco, en el futuro se tendrán en cuenta las siguientes prioridades:

- *Elaboración de procedimientos e instrumentos para evaluar todas las competencias básicas, tanto las transversales como las disciplinares.* La viabilidad del nuevo paradigma de la educación basada en competencias dependerá, en gran medida, de la elaboración y uso de procedimientos e instrumentos de evaluación que sean coherentes con el planteamiento pedagógico en el que se sustenta.
- *Fomento de la cultura de la evaluación en general y de la autoevaluación en los centros docentes, servicios, programas y actividades que conforman el sistema educativo vasco.* La evaluación como fortaleza y necesidad para la mejora permanente debe convertirse en un emblema de los procesos de trabajo en todos los ámbitos de nuestro sistema educativo. La mejora de la calidad de los centros escolares y de la formación de nuestro alumnado deben ser, sin duda, los ejes centrales de todos los esfuerzos, pero no se puede pensar que sólo se ha de evaluar una parte del sistema educativo, sin incluir en este proceso al resto de los intervinientes, desde la propia Administración educativa, pasando por los múltiples programas estratégicos o los diversos servicios. De este modo, el conjunto del sistema educativo se convierte en objeto de evaluación, como ha ocurrido con las evaluaciones de diagnóstico realizadas en el cuarto curso de la E. Primaria y en el segundo curso de la ESO los años 2009, 2010, 2011 y 2013. La continuidad de estas evaluaciones permitirá el seguimiento del rendimiento del alumnado que la ha realizado en dos etapas diferentes, facilitando así la trazabilidad de los resultados y la optimización de las evaluaciones y consecuentes procesos de análisis y reflexión sobre los resultados.
- *Priorización de las propuestas de mejora.* Como consecuencia de los resultados de las evaluaciones externas e internas, se favorecerá que los centros seleccionen y prioricen propuestas de intervención y mejora que incluyan acciones que finalmente incidan en la mejora de los resultados obtenidos por el alumnado. Estas acciones o propuestas de intervención para la mejora afectarán a diferentes ámbitos de la vida del centro, especialmente a los siguientes:

- Ámbito de desarrollo curricular y metodológico, es decir, el que afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje, a la práctica docente en el aula, a los recursos y materiales didácticos y técnicos y a los criterios e instrumentos de evaluación.
 - Ámbito organizativo y de funcionamiento, ligado a la coordinación de los equipos docentes, a los agrupamientos y organización horaria o a las normas de funcionamiento.
 - Ámbito comunitario, que tienen que ver con el clima de relaciones y convivencia en el centro y con las relaciones con el entorno y con las familias.
 - Ámbito de desarrollo profesional o formación, que estará relacionado con las necesidades formativas y profesionales del equipo docente.
 - Buenas prácticas detectadas en las investigaciones.
- *Homologación de indicadores, criterios y métodos de evaluación e investigación del sistema educativo vasco con los utilizados por otros organismos similares autonómicos, estatales e internacionales.* Como se ha señalado, el sistema educativo vasco no es ni puede ser una isla. Es cierto que, como todos los sistemas, tiene características, urgencias, prioridades y objetivos propios, pero comparte muchos problemas, retos, procesos y aspiraciones con otros sistemas educativos cercanos y más lejanos. En este contexto, nuestros procesos de evaluación e investigación deben insertarse en las corrientes más actuales y punteras en el campo de la evaluación y la investigación, homologando procesos y métodos de trabajo, tales como PISA, compartiendo desarrollos e instrumentos y buscando la colaboración con diversas instituciones, organismos y grupos de trabajo en estos dos ámbitos.
 - *Diseño e implementación de evaluaciones e investigaciones propias en relación con los objetivos diferenciales del sistema educativo vasco.* Es necesario y conveniente aprender de todos, sin embargo nuestro sistema posee algunas características sociales, económicas y educativas diferenciales que hacen necesario impulsar procesos de evaluación e investigación de aspectos específicos de nuestro sistema como pueden ser los procesos bilingües y plurilingües, teniendo en cuenta la situación de las diferentes lenguas del currículo, o el impulso de programas estratégicos relacionados con la convivencia y la paz. En definitiva, es preciso perseguir la coherencia en estos dos ámbitos con los objetivos del sistema educativo, de forma que las políticas de evaluación e investigación no se conciban y desarrollen al margen de las políticas generales de desarrollo del mismo. La continuidad de las evaluaciones sobre el marco trilingüe o sobre la competencia comunicativo-lingüística en euskera en los diferentes modelos, así como otras evaluaciones que se realicen en el futuro sobre nuevos programas propios, contribuirá a este objetivo
 - *Participación, de conformidad con la normativa que las regulen, en las evaluaciones de carácter estatal, con las adaptaciones necesarios y coherentes con los objetivos del sistema educativo vasco:* El País Vasco debe por obligación legal tomar parte en los procesos de evaluación que vengan definidos por las leyes y decretos en vigor,

ya que determinadas competencias estatales en relación con la titulación al final de las etapas obligatorias y no obligatorias así lo exigen. Pero al mismo tiempo, el sistema educativo deberá hacer un esfuerzo de revisión y adaptación para que algunas de estas propuestas no afecten de manera negativa a aspectos y características básicas de nuestra educación, tales como el enfoque por competencias, inclusividad, plurilingüismo.

- *Fomento de la participación de centros escolares y servicios educativos en la dinámica de evaluación e investigación:* si se quiere que las evaluaciones estén enfocadas a la mejora, de forma que se puedan tomar decisiones de intervención ajustadas a las necesidades, la participación de los centros escolares y servicios en las diferentes fases debe contemplarse como un elemento sustancial, tanto en la fase de diseño, preparación y aplicación, como en el proceso de análisis y sobre todo en los compromisos de mejora, puesto que sólo el centro o los servicios pueden comprometerse con sus decisiones, es imprescindible que, a partir de la información recogida, sea cada uno de ellos quien defina cuáles deben ser las áreas de mejora en las que centrarse. En este sentido, es preciso buscar fórmulas y formas de participación más directa.
- *Mejora del sistema vasco de indicadores de educación:* los indicadores de educación se han convertido en un referente fundamental de comparación entre sistemas educativos a nivel internacional. Además, muchos de ellos se han transformado en objetivos para los sistemas educativos europeos, como es el caso de los Objetivos 2020 en relación con el abandono escolar, educación infantil, rendimiento en secundaria medido a través de las pruebas PISA de la OCDE, titulados superiores o formación a lo largo de la vida. Desde el año 2001 disponemos de un sistema vasco de indicadores educativos, coherentes con el sistema estatal y con los sistemas de indicadores europeo, pero que necesita ser reforzado y mejorado para garantizar su actualización permanente, su vinculación con otros organismos y servicios que también disponen de este tipo de información (Eustat, estadística educativa, servicios del Departamento).

ANEXO 1: COMPETENCIAS CLAVE O BÁSICAS

COMPETENCIAS BÁSICAS TRANSVERSALES O GENÉRICAS

La clasificación de las competencias básicas transversales de acuerdo con los ejes o pilares de la educación ayuda a diferenciar la singularidad de cada uno de los ejes, pero estos ejes se diluyen y confluyen en la práctica de la acción. Para actuar de forma competente se precisa de forma conjunta e inseparable saber pensar, comunicar, vivir juntos y ser. Tampoco existe prelación ni jerarquía entre las distintas competencias. Por ejemplo, la competencia de aprender a aprender y a pensar no es anterior ni más importante que las restantes. Todas ellas son indispensables para la acción. La idea de la diferenciación y a su vez confluencia de todas las competencias transversales se representa de forma plástica en la imagen de la estrella, donde se diferencian con un color los extremos correspondientes a cada una de las competencias transversales, pero todos los colores se diluyen y confluyen en el núcleo de la estrella.



1. Competencia para aprender a aprender: Sabe pensar y aprender

- Buscar, seleccionar y registrar información de diversas fuentes (impresas, orales, audiovisuales, digitales...).
- Comprender y memorizar la información (pensamiento comprensivo).
- Interpretar y evaluar la información (pensamiento crítico).
- Crear y seleccionar ideas (pensamiento creativo)
- Utilizar los recursos cognitivos de forma estratégica, movilizándolo y transfiriéndolo a otras situaciones.

2. Competencia para la comunicación lingüística y competencia digital y mediática: Sabe comunicar

- Comunicar, de forma oral y escrita, con fluidez, autonomía, creatividad y eficacia.
- Emplear, de forma integrada y armónica, los códigos básicos del lenguaje corporal, del artístico y del matemático.

- Interpretar y evaluar, de forma crítica, los mensajes de los medios de comunicación social.
- Utilizar de forma adecuada, eficaz y responsable los recursos TIC, al diseñar y planificar una tarea, al gestionar información, al crear producciones digitales, al cooperar y al comunicar resultados.
- Interpretar, de forma crítica, la realidad socio-comunicativa de la sociedad vasca y del mundo, y participar de forma responsable y con sentido ético en los procesos comunicativos de su contexto.

3. Competencia social y ciudadana: Sabe convivir

- Conjugar la satisfacción de los deseos propios y ajenos, expresando de forma asertiva sus propios sentimientos, pensamientos y deseos, a la vez que escuchando de forma activa y teniendo en cuenta los sentimientos, pensamientos y deseos de los demás.
- Aprender y trabajar en grupo, asumiendo sus responsabilidades y actuando cooperativamente en las tareas de objetivo común, reconociendo la riqueza que aportan la diversidad de personas y opiniones.
- Participar activamente y asumir el liderazgo en las iniciativas del contexto escolar y extraescolar.
- Comportarse de acuerdo con los principios éticos que se derivan de los derechos humanos y de acuerdo con las normas sociales que se derivan de las convenciones sociales básicas para la convivencia.
- Encontrar solución a los conflictos, por medio del diálogo y la negociación.

4. Competencia para la autonomía : Sabe ser

- Autorregular su pensamiento y su estilo cognitivo de aprendizaje.
- Autorregular las funciones corporales y su imagen corporal.
- Autorregular sus emociones.
- Autorregular su conducta moral.
- Autorregular la motivación y fuerza de voluntad para llevar a cabo sus decisiones y obligaciones.
- Tener autoestima positiva y realista.
- Tomar decisiones personales y asumir la responsabilidad de sus decisiones y obligaciones.

5. Competencia para la iniciativa personal: Sabe hacer y emprender

- Generar nuevas ideas y soluciones, y propone alternativas de mejora de la realidad con espíritu crítico, solidario y desde la responsabilidad social.
- Ejecutar las acciones planificadas y realiza ajustes cuando sean necesarios.
- Evaluar las acciones realizadas y realiza propuestas de mejora.

COMPETENCIAS BÁSICAS ESPECÍFICAS O DISCIPLINARES/INTERDISCIPLINARES

1. Competencia para la comunicación lingüística: Lenguas y Literatura

Emplear, en euskara y castellano, de forma adecuada y eficaz la lengua oral y escrita que requiere cada situación en todos los ámbitos de la vida. Asimismo, emplear de forma adecuada al menos una primera lengua extranjera en situaciones y ámbitos sociales y académicos. Igualmente, poseer una educación literaria que le ayude a conocerse mejor a sí mismo y al mundo que le rodea.

2. Competencia matemática: Matemáticas

Identificar y comprender la función de las matemáticas en el entorno actual y utilizar el conocimiento matemático como ciudadano responsable, construyendo razonamientos de sólida base y empleando modos de pensamiento y representación propios del área, para poder dar respuesta y solución a las necesidades de la vida.

3. Competencia científica: Ciencias de la Naturaleza

Comprenderse a sí mismo y a la naturaleza, empleando el conocimiento, la metodología científica y la experiencia personal, y con todo ello ser consciente del impacto que la conducta humana genera en el individuo y en el mundo natural, para tomar decisiones responsables en situaciones de su ámbito vital.

4. Competencia tecnológica: Tecnología

Resolver problemas prácticos y satisfacer necesidades y deseos humanos de los diversos ámbitos y situaciones de la vida, mediante la puesta en práctica correcta y responsable de técnicas y conocimientos tecnológicos.

5. Competencia artística:

- **Música y Danza:** Expresar creativamente ideas y sentimientos, e interpretar y valorar las expresiones ajenas, utilizando conocimientos y metodologías de música y danza para gozar y vivir en armonía consigo mismo, con el contexto social y el medio natural.
- **Expresión plástica y visual** Comunicarse, por medio del uso creativo de la expresión plástica y visual, consigo mismo y con su contexto en situaciones de los ámbitos de su vida. Igualmente, poseer una cultura artística que le ayuda a comprenderse mejor a sí mismo y al mundo que le rodea.

6. Competencia motriz: Educación Física

Emplear eficazmente su comportamiento motriz en los distintos ámbitos y actividades de la vida, incluyendo las actividades físicas y deportivas, e igualmente expresar a través del cuerpo ideas y emociones e interpretar y valorar las expresiones de otros de forma adecuada.

7. Competencia social y ciudadana: Ciencias Sociales

Comprenderse a sí mismo, al grupo del que es miembro y al mundo en el que vive, mediante la adquisición e interpretación crítica de los conocimientos de las ciencias sociales y el empleo de metodologías y procedimientos propios del área, y actuar de forma responsable como ciudadano en diversas situaciones de la vida, en favor de una sociedad democrática y diversa.

RELACIÓN ENTRE DISTINTAS PROPUESTAS DE COMPETENCIAS CLAVE O BÁSICAS

UNESCO	UNION EUROPEA	LOE	Decreto 175/2007	RD 126/2014	HEZIBERRI 2020	
			[CAPV]	[LOMCE]	Transversales o genéricas	Específicas o disciplinares
Aprender a conocer	Aprender a aprender	Aprender a aprender	Competencia para aprender a aprender	Aprender a aprender	Competencia para aprender a aprender: Saber pensar y aprender	
Aprender a hacer	Iniciativa y espíritu emprendedor	Autonomía e iniciativa social	Competencia para la autonomía e iniciativa personal	Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	Competencia para la iniciativa personal: Saber hacer y emprender	
Aprender a vivir juntos	Competencias interpersonales y cívicas	Competencia social y ciudadana	Competencia social y ciudadana	Competencias sociales y cívicas	Competencia social: Saber convivir	Competencia social: Ciencias Sociales
Aprender a ser		Autonomía e iniciativa social	Competencia para la autonomía e iniciativa personal		Competencia para la autonomía: Saber ser uno mismo	
	Lengua materna	Comunicación lingüística	Competencia en comunicación lingüística	Competencia lingüística	Competencia comunicativa y digital: Saber comunicar	Competencia lingüística y literaria: Lenguas y Literatura
	Lenguas extranjeras					
	Competencia digital	Tratamiento de la información y competencia digital	Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital	Competencia digital		
	Matemáticas, Ciencias y Tecnología	Matemáticas	Competencia matemática	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología		Competencia matemática: Matemáticas
		Conocimiento e interacción con el mundo físico	Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud			Competencia científica: Ciencias Naturales
	Conciencia y expresión cultural	Competencia cultural y artística	Competencia en cultura humanística y artística	Conciencia y expresiones culturales		Competencia tecnológica: Tecnología
						Competencia artística: Música y Danza
						Competencia artística: Expresión plástica y visual
						Competencia motriz: Educación Física

GLOSARIO

Autonomía de los centros educativos: Capacidad de tomar decisiones por sí misma, tanto en el ámbito pedagógico y curricular como en el de la planificación, organización y gestión de los recursos humanos, materiales y funcionales.

Competencia: Capacidad para responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componente sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (OCDE, DeSeCo, 2002)

Competencias básicas: Aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (Comisión de las Comunidades Europeas, 2006)

Competencias básicas transversales o genéricas: Aquellas que se precisan para resolver problemas de forma eficaz en todos los ámbitos y situaciones de la vida (personales, sociales, académicos y laborales), tanto en las situaciones relacionadas con todas las áreas disciplinares, como en las situaciones de la vida diaria. Las competencias transversales se adquieren y se aplican integrándolas en todos los ámbitos y situaciones de la vida.

Competencias básicas disciplinares/interdisciplinares o específicas: Aquellas que se precisan para resolver de forma eficaz problemas relacionados con ámbitos y situaciones de la vida (personales, sociales, académicos y laborales), que precisan la movilización de recursos específicos relacionados con alguna de las áreas disciplinares. Las competencias disciplinares se adquieren a través de las situaciones-problema propias de alguna de las áreas y se pueden aplicar para la resolución de situaciones-problema relacionadas con una o varias áreas disciplinares.

Contenido curricular: Conjunto de elementos que comprenden lo que se aprende y lo que se enseña.

Contenidos actitudinales: tendencias, hábitos o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas que se fundamentan en conocimientos, creencias, sentimientos, preferencias, valores, sobre un determinado objeto, persona o situación.

Contenidos declarativos: saberes relacionados con el cuerpo de conocimientos teóricos sobre datos, hechos, conceptos y principios correspondientes al saber organizado en materias académicas.

Contenidos procedimentales: estrategias o pasos ordenados que se precisan para la adquisición tanto de los contenidos declarativos como de los actitudinales y que se traducen en habilidades o destrezas:

Procedimientos transversales: comunes a los distintos tipos de contenido y válidos para el logro de todas las competencias básicas tanto transversales como disciplinares.

Procedimientos disciplinares/interdisciplinares: específicos para el aprendizaje de contenidos y competencias propias de cada área disciplinar y utilizables en varias áreas y competencias disciplinares.

Educación: Es el proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar el máximo desarrollo de las capacidades del ser humano en todas sus dimensiones, integrando su condición de sujeto individual y de ciudadano activo, comprometido con el desarrollo social y el desarrollo sostenible del medio ambiente.

Educación Básica: es la etapa de la educación en la que se debe preparar a las nuevas generaciones para la vida adulta, estableciendo las bases sólidas para la educación a lo largo de toda la vida.

Educación inclusiva: Es aquella que garantiza que todas las personas tengan acceso a la educación, pero no a cualquier educación, sino a una educación de calidad con igualdad de oportunidades, justa y equitativa.

Evaluación: Proceso sistemático y continuo de recogida y valoración de informaciones de cara a la posterior toma de decisiones.

Evaluación inicial o diagnóstica: Se plantea para conocer la situación de partida del proceso de aprendizaje a abordar en cada caso y poder diseñar la intervención educativa del modo más ajustado posible.

Evaluación procesual o formativa: Pretende informar sobre el desarrollo y la evolución del conjunto del proceso de aprendizaje, al objeto de poder tomar las decisiones necesarias para ajustar éste a los puntos fuertes y débiles que se aprecien, a las necesidades a medida que se vayan detectando.

Evaluación sumativa o final: Tiene carácter de verificación y, en ocasiones, de certificación. Esta evaluación puede realizarse por el propio centro educativo o, en ocasiones, por organismos externos. Y es en base a ella que se realiza la toma de decisiones de tipo eminentemente administrativo de superación de nivel o etapa, promoción, titulación.

Evaluación (criterios): Referente para valorar el grado de adquisición de los objetivos. Los criterios de evaluación permiten observar con claridad el desarrollo de las competencias básicas dentro de cada área o materia. A través de los criterios de evaluación se establece el grado de consecución de los objetivos y por lo tanto de las competencias a las que éstos se refieren.

Evaluación (indicadores): Los indicadores de evaluación concretan en conductas observables los criterios de evaluación, convirtiéndose, por lo tanto, en el último referente de la evaluación.

Finalidades educativas: definen las metas que señalan la dirección y dan sentido a todo el proceso educativo. Las finalidades educativas se logran mediante el logro de las competencias básicas.

Formación del profesorado: Proceso de capacitación y de construcción de conocimiento que debe centrarse en la acción educativa y en el desarrollo profesional de los docentes.

Marco del modelo educativo pedagógico: documento en el que se plasman las grandes líneas del modelo educativo pedagógico, que precisará otros niveles de concreción en su desarrollo curricular.

Materiales didácticos: Cualquier tipo de material elaborado expresamente con la intención de servir de ayuda al alumnado y/o al profesorado en la planificación y/o desarrollo y/o evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Metacognición: Consiste en tomar conciencia de las operaciones mentales (tanto cognitivas como afectivas) que intervienen en el proceso de aprendizaje, para poder así valorar y regular lo que se piensa, se dice y se hace.

Metodología: Camino o estrategia que se elige para gestionar el proceso de aprendizaje teniendo en cuenta todas las variables que intervienen en dicho proceso.

Pedagogía de la integración: Consiste en transferir, articular y combinar los aprendizajes sobre saberes, saber hacer y saber ser adquiridos a la solución de situaciones funcionales complejas.

Perfil de salida del alumnado: define las competencias básicas que ha de lograr el alumnado al finalizar una etapa educativa.

Recursos: Conjunto de contenidos declarativos, actitudinales y procedimentales que se requieren para resolver la situación-problema de forma eficaz.

Situación-problema:

Situación: entorno o contexto con sus circunstancias dentro del cual se realiza una actividad o se desarrolla un acontecimiento.

Problema: tarea que hay que resolver.

Situaciones (familia de): situaciones-problema de nivel de dificultad y complejidad similar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M., BOOTH, T., DYSON, A. et al. (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge, Nueva York.

BOLIVAR, A. (2011): *Competencias básicas y currículo*. Síntesis, Madrid.

CARTA EUROPEA DE LAS LENGUAS REGIONALES O MINORITARIAS (5 de noviembre-1992)

COMISIÓN EUROPEA (2009): *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación*. (ET 2020), de 12 de mayo de 2009.

COMISIÓN EUROPEA (2010): *EUROPA 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. COM (2010) 2020, de 3 de marzo de 2010.

CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI (2009): *Las competencias educativas básicas*. XVIII Encuentro de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado, Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.

CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO (20 de noviembre- 1989)

DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana/UNESCO, Madrid.

ECHETA, G., DUK, C. (2008): "Inclusión educativa". *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 6, Nº 2, pp. 9-18.

EURYDICE (2002): *Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. M.E.C.D. Madrid.

MORIN, E. (2000): *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil, Paris (*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós Ibérica, 2001)

OCDE (2005): *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. DeSeCo. OCDE.

OCDE (2002): Définitions et sélection des compétences (DeSeCo). Fondements théoriques et conceptuels. Documents de stratégie. DEELSA/ED/CERI/CD (2002).

PARLAMENTO EUROPEO (2006): *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2006/962/CE)⁹

PEREZ GOMEZ, A. (2007): "La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas". *Cuadernos de Educación de Cantabria, 1*. Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.

PERRENOUD, Ph. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó, Barcelona

RYCHEN, D.S. y SALGANIK, L.H. (eds.) (2006): *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Ediciones Aljibe, Archidona (Málaga)

ROEGIERS, X. (2000): *Une pédagogie de l'intégration*. De Boeck Université, Bruxelles.

UNESCO (2006): *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo 2005. El imperativo de la calidad*. Paris.

VV.AA. (2006): *Curriculum Vasco para el período de la escolaridad obligatoria*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, Confederación de Ikastolas de Euskal Herria, Kristau Eskola, Sortzen Ikasbatuaz, Donostia.

VV.AA. (2006): *Curriculum para el País Vasco*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, EHIGE, BIHE, SAREAN, Vitoria-Gasteiz.