



Mesa redonda 3: La competencia en comunicación lingüística



COMPETENCIAS BÁSICAS

LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

“Viven en el féretro escondido y en la flor apenas comenzada....iqué buen idioma el mío, qué buena lengua heredamos de los conquistadores torvos. (....) Por donde pasaban quedaba arrasada la tierra....Pero a los bárbaros se les caía de las botas, de las barbas, de los yelmos, de las herraduras, como piedrecitas, las palabras luminosas que se quedaron aquí resplandecientes....el idioma. Salimos perdiendo....Salimos ganando....

Se llevaron el oro y nos dejaron el oro....Se lo llevaron todo y nos lo dejaron todo...., nos dejaron las palabras”.

(NERUDA, “Las palabras” en Confieso que he vivido)

0.- Introducción

Vivimos saturados de información y ésta es abundante, accesible, diversa, fragmentada, sesgada, frágil y cambiante. La información que rodea la vida de los individuos se produce, se distribuye, se consume y se abandona a una velocidad cada vez más acelerada, por lo que las exigencias y desafíos a las personas y a los grupos sociales es cada vez más intensa y llega a veces a producir ansiedad por el carácter efímero de esa información. Este nuevo escenario social demanda cambios sustantivos en la formación de los nuevos ciudadanos y, por tanto, plantea retos ineludibles a los sistemas educativos, a las escuelas, al currículo, a los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por supuesto, al sujeto encargado de llevarlos a cabo: al profesorado.

La sociedad actual, la sociedad de la información y del conocimiento, exige de la Educación planteamientos pedagógicos y resultados distintos de los tradicionales, claramente relacionados con el desarrollo de la capacidad de *aprender a lo largo de toda la vida* y que este objetivo se cumpla, a ser posible, en todos los individuos. Dicho de otro modo, el problema no es ya la cantidad de información que los jóvenes reciben, sino *la calidad* de la misma: la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento; así como la capacidad de aplicarla a las diferentes situaciones y contextos en virtud de los valores e intenciones de los propios proyectos personales o sociales.

Los sistemas educativos afrontan en las democracias actuales dos grandes retos que están íntimamente relacionados: por una lado, consolidar una escuela comprensiva que permita el máximo desarrollo de las capacidades de cada individuo, respetando la diversidad y asegurando la equidad de acceso a la educación y compensando las desigualdades; por otro, favorecer la formación de sujetos autónomos, capaces de tomar decisiones responsables y autónomas sobre su propia vida y de participar de manera de manera también responsable en la vida profesional y social.

Como consecuencia de tales desafíos, a lo largo de los últimos veinte años se intensifica la preocupación internacional por las evaluaciones del rendimiento de los alumnos y de los propios sistemas educativos. Lo que lleva a las reformas de éstos, a la búsqueda de nuevas formas de concebir el currículo, a nuevos modos de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en definitiva, al diseño de nuevos modelos de escolarización y nuevos modelos educativos. Así lo atestiguan los múltiples documentos elaborados por la UNESCO y la OCDE.

Uno de estos documentos germinales es el denominado DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) cuya primera versión aparece el año 2000 y se difunde de forma definitiva en el 2003. A partir de éste, la mayoría de los países de la OCDE y entre ellos España, han comenzado a reformular el currículo escolar en torno al controvertido, complejo y poderoso *concepto de competencias*. Convertir el desarrollo de competencias personales en el *eje vertebrados del currículo escolar* implica modificaciones sustantivas en

todos los componentes de la escuela e incluso en la misma concepción del escenario escolar y, por supuesto, en el diseño y desarrollo del currículo de todas las etapas y, en consecuencia, en la organización del espacio y del tiempo, las relaciones sociales y la actividad de todos los agentes implicados en el ejercicio del ámbito de sus competencias.

En gran manera esta es la causa de la nueva redacción de la Ley de Educación (LOE, 2006) y la reformulación de los currículos de las distintas etapas educativas en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Sin embargo, el término y el concepto que el mismo encierra también ha encontrado múltiples críticas y rechazos. Afirman algunos que el término está contaminado por los intereses economicistas más conservadores. Otros, aun aceptando o no oponiéndose frontalmente a la novedad, relativizan su importancia señalando que la "competencia manía" no es más que una nueva manera de nombrar lo que se ha enseñado siempre (Carbonell, 2008). Matiza el director de Cuadernos de Pedagogía en el Editorial del número correspondiente al mes de junio que "cambian las palabras, pero apenas los conceptos. Es lo que siempre se ha tratado de enseñar: el saber necesario para apreciar la cultura, conocer el mundo, comportarse de un modo ético y manejarse dignamente en la vida".

A pesar del evidente pesimismo, acierta con su formulación de lo fundamental en la aportación de las competencias: "Pero lo realmente importante no es perderse en clasificaciones, programaciones, listados y secuenciaciones de competencias sino ver cómo unas pocas competencias –las más imprescindibles– se articulan en los actuales contenidos de las diversas áreas y materias del currículo, con las situaciones y experiencias de aprendizaje y se contextualizan en un nuevo orden escolar".

Pensamos con los redactores del Proyecto Atlántida, que siguen a Perrenoud, que el término puede vincularse a otras corrientes culturales, especialmente a la tradición de la educación funcional y crítica poniendo de manifiesto la necesidad de considerar el proceso educativo como un movimiento para transformar el saber en poder, es decir, en potenciar la capacidad de la acción ciudadana.

Desde la última década del siglo recién terminado y en la primera de éste se han intensificado los debates y la preocupación internacional por la reforma de los sistemas educativos; sobre todo, desde la aparición del Informe Delors, más conocido por su evocador y delicioso título prestado de una de las Fábulas de La Fontaine (¡De nuevo los clásicos!): "La Educación encierra un tesoro". [\[1\]](#)

En este informe, publicado en España en 1996, se abordan ya los pilares de lo que van a ser las competencias básicas en la educación: el salto de lo local a lo universal, la implantación de la educación para toda la vida, reconsiderar y unir las distintas etapas educativas, la cohesión social y la participación democrática y, especialmente, los conocidísimos Cuatro pilares de la educación expuestos en el punto 4 de la segunda parte:

1.- Aprender a conocer

2.- Aprender a hacer: con sus tres apartados:

- a) De la noción de calificación a la de competencia
- b) La "desmaterialización" del trabajo y las actividades de servicios en el sector asalariado.
- c) El trabajo en la economía no estructurada

3.- Aprender a vivir juntos

4.- Aprender a ser

-*Aprender a conocer* supone contar con una cultura general amplia y, a su vez, con la posibilidad de poder profundizar en los conocimientos de un pequeño número de materias. Para ello se requiere haber desarrollado destrezas de *aprender a aprender* para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

-*Aprender a hacer*, es decir, saber movilizar los conocimientos en la práctica para hacer frente a gran número de situaciones.

-*Aprender a vivir juntos*, lo que requiere conocer y comprender al otro, aprender a trabajar en equipo, a emprender proyectos comunes como base de la convivencia y la cultura de la paz.

-*Aprender a ser*, desarrollar la autonomía y la autoestima para potenciar las capacidades individuales que están en la base de la capacidad para actuar en la sociedad y para el propio equilibrio personal.

La sola enumeración de estos principios anuncia un nuevo modo de concebir la educación, entendiéndola como algo que va más allá de la mera adquisición de conocimientos y supone concebir la formación *como un todo*, lo que exige centrar la atención en lo que se considera fundamental para que sirva de orientación en la elaboración de las políticas educativas.

Esta preocupación consensuada y compartida debe servir de pauta para que los diversos sistemas educativos introduzcan *los cambios* necesarios para que preparen a los alumnos para afrontar los retos de un mundo cada vez más global en el que la sociedad de la información supone retos y desafíos que antes no habían existido. Estos retos exigen un replanteamiento profundo de los currículos y de los métodos de enseñanza y aprendizaje, para dotarles de herramientas que permitan utilizar los conocimientos para lograr

objetivos personales y sociales.

Así se conciben en la red europea EURYDICE los currículos basados en competencias y no en los clásicos contenidos conceptuales. [2]

En un mundo en el que el conocimiento factual existente, se crea, se distribuye y se puede acceder a él de forma rápida, la necesidad de que las personas lo memoricen es cada vez menor. En su lugar, necesitan los instrumentos apropiados para seleccionar, procesar y aplicar el conocimiento requerido con el fin de hacer frente a los modelos cambiantes de empleo, ocio y familia. Esto explica la tendencia creciente en la enseñanza por desarrollar competencias en vez de enseñar conocimientos de los hechos.

En cualquier caso, de forma explícita o implícita todos los países europeos integrados en la OCDE incluyen las competencias en sus currículos oficiales.

1- Concepto y definición de competencias básicas

Noam Chomsky, entre otras cosas importantes, uno de los padres de la gramática generativa, distingue los conceptos de *competente* o capacidad general aplicable a ocasiones múltiples y variadas y la *performance*, habilidad requerida para resolver una situación formal.

Si bien el enfoque de las competencias se hizo popular en los EE.UU. en la década de los 70 del siglo pasado en el movimiento de los docentes basado en competencias, en España también viene de la mano de la Formación Profesional como expresión de la capacidad para desempeñar un trabajo tal como viene definida en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. De forma literal lo expresa de este modo:

"El conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo"

No ha faltado quien ha reflexionado sobre la etimología del término para concluir que se trata de un concepto polisémico en el que tienen cabida acepciones como *ser competente* por tener habilidad para realizar algo adecuadamente y por tener legitimidad para hacerlo y *competir* o buscar algo en compañía de otros. [3]

El ya mencionado proyecto DeSeCo define la competencia como:

"La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz".

En resumen, los rasgos definitorios de una competencia tienen su raíz en:

- Constituyen "un saber hacer" que se aplica; tiene un carácter práctico.
- "Saber hacer" susceptible de adecuarse a diversidad de conceptos.
- Tiene carácter "integrador" ya que abarca conocimientos, procedimientos y actitudes.

La propuesta de DeSeCo se sustenta en una interpretación más abierta, integrada, holística y relacional que fomenta la interdisciplinariedad y la cooperación. Recogiendo las aportaciones de los estudios socioculturales y constructivistas sobre el desarrollo y los aprendizajes humanos, afirma que los individuos emiten juicios, revisan, reflexionan y cambian el comportamiento, al reconstruir continuamente su conocimiento útil y relevante, cuando interactúan con otras personas y objetos en los contextos complejos de interacción social (Pérez Gómez 2007). [4]

Así pues, podemos decir que las competencias son conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto y en una situación determinada. Se consideran competencias fundamentales a aquellas que son imprescindibles, que necesitan todos los seres humanos para hacer frente a las exigencias de los diferentes contextos de su vida como ciudadanos. Las competencias fundamentales o clave o "*key competencias*", entre otros nombres que han recibido, son aquellas que son importantes para muchas áreas de la vida, que contribuyen a lograr una vida satisfactoria y al buen funcionamiento de la comunidad social.

En resumen, teniendo en cuenta la bibliografía reciente (Perrenoud 2004, Bolívar 2007, Bolívar y Pereira 2006 y Pérez Gómez 2007, entre otros), [5] que partiendo de los principios consagrados en el documento DeSeCo, se pueden señalar las siguientes características principales como conformadoras del concepto de competencias básicas:

- Carácter holístico e integrado. Conocimientos, capacidades, actitudes, valores y emociones no pueden entenderse de manera separada o con carácter estanco.
- Carácter contextual: las competencias se concretan y desarrollan vinculadas a los diferentes contextos de acción. Por ello son versátiles y adaptadas a los contextos concretos.
- Dimensión ética. Las competencias se nutren de las actitudes, de los valores y de los

compromisos que los individuos van adoptando a lo largo de la vida.

- **Carácter creativo de la transferencia.** La transferencia que se realiza en cada proceso de aprendizaje o de aprehensión de conocimiento debe entenderse como un proceso de adaptación creativa en cada contexto.
- **Carácter reflexivo.** Suponen un proceso permanente de reflexión para armonizar las intenciones con las posibilidades de cada contexto.
- **Carácter evolutivo.** Se desarrollan, perfeccionan, amplían o se deterioran y restringen a lo largo de la vida.

Además, para que una competencia pueda ser seleccionada como clave o básica, se considera que debe cumplir tres condiciones:

- 1.- Contribuir a obtener resultados de alto valor personal o social
- 2.- Poder aplicarse a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes.
- 3.- 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 y, además, se pueden aplicar a múltiples contextos.

Finalmente, sin pretender agotar el tema pero por poner un límite a esta reflexión inicial sobre el término y concepto de competencia, nos sumamos a la consideración final que hacen los autores del Proyecto Atlántida:

"Para nosotros, la competencia es, ante todo, la forma en que las personas logran movilizar todos sus recursos personales (cognitivos, afectivos, sociales, etc.) para lograr el éxito en la resolución de una tarea en un contexto definido. Las competencias constituyen un tipo de aprendizaje que se sitúa entre los comportamientos y las capacidades. La definición de los aprendizajes básicos en términos de competencias presenta una importante ventaja: invita a considerar conjuntamente tanto la materia (contenidos) como la forma (actividades). Siendo la competencia una forma de utilización de todos los recursos disponibles (saberes, actitudes, conocimientos, habilidades, etc.) en unas condiciones concretas y para unas tareas definidas, la definición de los aprendizajes en términos de competencia evidencia la necesidad de adquirir el conocimiento de modo que pueda ser movilizado adecuadamente para la resolución de tareas.

En consonancia con esta definición, las competencias básicas constituyen la dotación cultural mínima que cualquier ciudadano debe adquirir y que, por tanto, el Estado debe garantizar".

(Proyecto Atlántida, p.9).^[6]

2.- Competencias básicas y currículo

Desde octubre del 2007 han ido apareciendo como anejos a la revista Escuela nueve cuadernillos dedicados a las competencias, de los cuales los tres últimos correspondientes a los meses de abril, mayo y junio de 2008 formulan a guisa de título estas tres preguntas:

- ¿Qué consecuencias pueden tener las competencias básicas para los Centros educativos?
- ¿Qué consecuencias pueden tener las competencias básicas para la práctica docente?
- ¿Cómo mejorar el currículo actual con la incorporación de las competencias básicas?

Como decíamos al principio, estos interrogantes son la piedra angular del nuevo elemento curricular.

Por lo tanto, todos los agentes educativos (padres, profesores, administración y servicios de apoyo a la escuela) tenemos ante nosotros un reto de gran trascendencia: lograr que las competencias básicas sean adquiridas por todos y cada uno de los estudiantes o lo que es lo mismo: superar el reto del éxito escolar.

Sin perjuicio de remitirnos para precisar con mayor detalle estas cuestiones a los mencionados cuadernillos, siguiendo el proyecto Atlántida, vamos a hacer algunas precisiones sobre estos interrogantes.

Respecto a las consecuencias que pueden tener en los centros educativos, éstas pueden ser de dos tipos:

- a) En el currículo
- b) En la organización

Las consecuencias más importantes en el currículo serían dos: una modificación sustancial de las tareas actuales y una mejor integración entre el currículo formal, el informal y el no formal.

Para saber qué tareas habría que modificar sería necesario que todo el profesorado analizara la relación entre las tareas que actualmente propone a los alumnos y la contribución de cada una de ellas a la adquisición

de las competencias básicas. Para facilitar la integración del currículo formal, informal y no formal sería necesario un desarrollo del compromiso educativo entre el centro, la familia y el entorno.

Las consecuencias organizativas más importantes serían:

- Una mayor flexibilidad en los agrupamientos, facilitando el desarrollo de proyectos e itinerarios personalizados.
- Una mayor apertura del centro al entorno y, especialmente, a la colaboración con las familias y las organizaciones locales.
- Mayor eficacia utilizando las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales de aprendizaje.

Todas estas medidas tienen una finalidad común: ampliar las oportunidades educativas aumentando el tiempo efectivo para la resolución de las tareas.

Respecto al segundo interrogante (las consecuencias en la práctica docente), pueden ser de tres tipos:

- Mantener las prácticas actuales que sean válidas, análisis de concepciones previas, elaboración de proyectos, trabajo en equipo del profesorado, fomento de relación familia-centro.
- Modificar algunas prácticas: definir y seleccionar actividades que sólo son útiles en el contexto académico.
- Incorporar algunas prácticas nuevas: analizar las tareas que el profesorado propone a los alumnos, desarrollar tareas compartidas en el currículo formal e informal.

Ahora añadimos que esas consecuencias nos obligan a sustituir el tradicional eclecticismo de la práctica (muy similar al "todo vale" con el fin de seguir haciendo lo de siempre) por un principio de integración.

Las competencias básicas, dada la amplitud y variedad de las tareas que se requieren para su consecución (dado que son un tipo diferenciado de aprendizaje) reclaman la integración consciente y razonada de distintos modelos de enseñanza. Dicho de otro modo, las competencias básicas reclaman el desarrollo de una nueva cultura profesional basada en la voluntad de entendimiento de todos los agentes educativos para crear las condiciones más favorables de aprendizaje. (Atlántida, 14 y cuadernillo nº 8).

Desde el prisma de concebir la práctica educativa como integración consciente de distintos modelos de enseñanza, se apuesta en el proyecto por los modelos basados en un *enfoque conductual o conductista*.

Además de los modelos *constructivos o cognitivos*, el modelo conductista se basa en las teorías y modelos que tienen en común un conjunto de conceptos y enunciados básicos sobre el modo en el que las personas aprenden su comportamiento y sobre el modo en que pueden ser enseñados. A este respecto, pocos educadores dudan de la conveniencia de garantizar el éxito de los alumnos a través de una secuencia sencilla y progresiva de actividades, de modo que siempre aprendan partiendo de lo más sencillo hasta lo más complejo. También resulta aceptada la idea de que la recompensa positiva es preferible a los castigos, no sólo porque evitan la aparición de comportamientos no deseados sino porque ayudan a la adquisición de los deseados y, con ello, modelan la respuesta adecuada de los alumnos.

Desde la perspectiva conductista, aprender significa controlar la propia conducta desde el medio. Aprender es, por tanto, un proceso de reconocimiento, selección y valoración de la forma de conducta que mejor conviene en cada momento y lugar. La atención que la teoría conductista presta a las variables externas posee distintas ventajas, especialmente para el educador, que no tiene que imaginar agentes o procesos internos (pensamiento) inaccesibles a la observación y a la manipulación. En su lugar, el profesor puede concentrarse en el comportamiento del que aprende manipulando las variables del medio. Desde esta perspectiva, la tarea del psicólogo consiste en descubrir qué variables del medio y de qué manera afectan al comportamiento. El educador que descubre tales relaciones, puede aplicarlas directamente, cambiando las variables para cambiar el comportamiento.

El control del medio externo puede transferirse así al individuo. Si el profesor puede controlar las variables externas mediante las técnicas apropiadas, también puede hacerlo el alumno. Así, lo que a primera vista puede interpretarse como una técnica de control de las demás, puede utilizarse para que la gente se libere por autocontrol.

Las teorías y modelos conductistas comparten un conjunto limitado de conceptos y enunciados básicos. Los conceptos esenciales son tres:

- Estimulación
- Respuesta
- Refuerzo

Los enunciados básicos compartidos por este tipo de enseñanza son:

- La conducta, entendida como comportamiento, es el objeto de estudio de todas las teorías y

modelos conductuales.

- La conducta es una reacción a las condiciones del medio.
- La conducta se aprende, ya sean las "buenas" conductas como las "malas".
- El aprendizaje de la conducta está basado en una relación adecuada entre respuesta y refuerzo.

La familia de modelos de enseñanza conductuales es muy amplia. Suelen llevar el nombre de los autores que los han descrito estas evaluaciones diagnósticas (Skinner, 1953, Blocas y Bloom, 1971, etc.).

En resumen, cada una de las competencias requiere una combinación de modelos de enseñanza, lo que exige obviamente que el profesorado alcance el mayor grado de madurez personal, mayor formación profesional, tanto psicopedagógica como de la metodología de la materia que imparte, para que, a través de su "competencia" consiga que sus alumnos alcancen las "competencias básicas".

Finalmente, respecto del tercer interrogante que formulábamos, ¿cómo mejorar el currículo actual con la incorporación de las competencias?,

La primera afirmación que debemos hacer es que los diseños curriculares condicionan el currículo real de los centros, pero no los determinan.

Pérez Gómez (2007), en el artículo citado en la nota 5, destaca como pieza clave en el "cambio de mirada" con el que titula el artículo, la necesidad de definir con claridad y de forma valiente un espacio amplio de autonomía y responsabilidad para los centros educativos, de forma que puedan elaborar y desarrollar con libertad y responsabilidad un proyecto educativo adecuado a las peculiaridades de cada comunidad de aprendizaje, en el que se sientan protagonistas y por tanto responsables porque así lo han decidido, diseñado, experimentado, valorado y reformulado de manera permanente. La flexibilidad y la agilidad que permite la autonomía en la gestión compartida garantizan la adaptación a los cambios y exigencias del contexto exterior e interior.

El modelo de diseño y desarrollo del currículo fijado por la LOGSE tenía dos características:

- 1.- Una selección de elementos obligatorios propios de la definición del currículo (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) y
- 2.- Un nivel de flexibilidad y apertura de esos elementos que permitiera un desarrollo adaptativo posterior.

A estos elementos la LOE ha incorporado dos modificaciones:

- 1.- Ha incluido un nuevo tipo de aprendizaje: las competencias básicas
- 2.- Ha incorporado un nuevo principio de ordenamiento del currículo: la integración.

Así pues, de resultas de esta conjunción de modelos de desarrollo, tenemos nuevas condiciones para la configuración del currículo real en los centros educativos.

A título de ejemplo, recogemos uno de los ofrecidos en el cuadernillo nº 9, que lleva por título el interrogante con que abrimos este punto. En el mismo se ofrecen otros, cuya lectura, ampliación y mejora ofrecerá nuevos puntos de vista sobre esta cuestión.

Ejemplo: Un proyecto integrado para el uso responsable de la TV.

Como puede apreciarse, reúne solamente la estructura de tareas compartidas que serviría de base para que los diferentes niveles y ciclos pudieran definir sus propias actividades, así como el resto de los elementos propios de cada una de las programaciones (objetivos, contenidos y criterios de evaluación).

Las tareas expuestas en el ejemplo no están secuenciadas ni temporalizadas, aunque podría hacerse fácilmente y siguiendo criterios diferentes, pero sí están ordenadas; todas las tareas contribuyen al desarrollo de las competencias básicas y han sido formuladas teniendo en cuenta distintos procesos cognitivos.

Competencia matemática	Elabora una tabla en la que puedas incluir los programas preferidos en tu clase y los tiempos en los que son vistos. Ordena la lista de mayor a menor preferencia y represéntala gráficamente. Completa tu lista de programas favoritos con el tiempo que dedicamos a ver cada uno de ellos y el horario en el que lo realizas.
Competencia social y ciudadana	Selecciona una noticia y compara la forma y el contenido con el que aparece en otras cadenas. Escribe las conclusiones que has obtenido de tu análisis de una noticia. Observa los programas en horario infantil y comprueba

	en qué cadenas se cumple y en las que no se cumple.
Competencia en el conocimiento y en la interacción	Añade a la lista una descripción de tu comportamiento cuando ves esos programas (te sientas, comes, lees, hablas...), así como una descripción de las condiciones en las que ves la TV (tu habitación, salón, cocina, etc. Lee los datos de la tabla y describe lo que esos datos nos enseñan sobre el consumo de TV.
Competencia en autonomía e iniciativa personal	Escribe y expresa tus razones para el uso libre o limitado de la TV. Revisa la distribución del tiempo libre fuera de la escuela y crea una lista con las actividades de la semana y el tiempo que inviertes en cada una.
Competencia de aprender a aprender	Identifica las razones de los que no quieren limitar el consumo de TV y de las que lo quieren. Compara las razones expuestas con las tuyas.
Competencia comunicativa	Elabora una lista de tus programas favoritos y expresa las razones por las que te gustan. Lee el acuerdo suscrito por las TV para no emitir determinadas imágenes en horario infantil y subraya las razones por las que se adopta.
Competencia de tratamiento de la información y digital	Trata de recordar las ocasiones en que has visto la TV y responde: ¿has utilizado o comentado algo de lo que has visto en las actividades de clase?
Competencia cultural y artística	¿Crees que tus amigos tienen en cuenta lo mismo que tú cuando les recomiendas algún programa? Utiliza otras expresiones metafóricas para referirte a la TV o a las programas que ves habitualmente. Diseña algún logotipo para participar en la campaña "Consumo responsable de la TV".

3.- las competencias básicas en la LOE y en el currículo de Extremadura

El artículo 6 de la LOE define el currículo del siguiente modo:

A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley.

Los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas ^[7] definen estas competencias y concretan su grado de desarrollo explícitamente en los niveles de Primaria y Secundaria e, implícitamente, en el de Infantil.

Como es sabido, partiendo de la base de los documentos de carácter internacional que hemos comentado, los distintos países han establecido, sin grandes diferencias, sus propias competencias básicas.

En el currículo español son estas ocho:

- 1.- Competencia en comunicación lingüística
- 2.- Competencia matemática
- 3.- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
- 4.- Tratamiento de la información y competencia digital
- 5.- Competencia social y ciudadana
- 6.- Competencia cultural y artística
- 7.- Competencia para aprender a aprender
- 8.- Autonomía e iniciativa personal

En el Anexo I de los Decretos mencionados se recogen la descripción, finalidad y aspectos distintivos de estas competencias y se pone de manifiesto, en cada una de ellas, el nivel considerado básico que debe alcanzar todo el alumnado al finalizar la educación secundaria obligatoria.

Referido a la educación secundaria y al estructurarse ésta en materias, es en ellas en las que han de buscarse los referentes que permitan el desarrollo y adquisición de las competencias en esta etapa. Así pues,

en cada materia se incluyen referencias explícitas acerca de su contribución a aquellas competencias básicas a las que se orienta en mayor medida. Por otro lado, tanto los objetivos como la propia selección de los contenidos buscan asegurar el desarrollo de todas ellas. Los criterios de evaluación sirven de referencia para valorar el progresivo grado de adquisición.

La Junta de Extremadura, en el ejercicio de las competencias recogidas en el art. 12.1 del Estatuto de Autonomía, ha establecido sus propios currículos de Educación Primaria y de Educación Secundaria. [\[8\]](#)

En el preámbulo de ambos Decretos se destaca que "la incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos, que debe alcanzar un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de toda su vida".

Aunque el currículo extremeño recoge las 8 competencias básicas del currículo español, sin referirse de forma expresa a la competencia nº 4, se hace la siguiente matización como seña de identidad del modelo educativo extremeño:

"La tecnología de la información y la comunicación constituyen un eje transversal del currículo que debe afectar a todas las actividades del proceso de enseñanza/aprendizaje, en concordancia con la estructura, ordenación y principios pedagógicos del modelo educativo extremeño".

Como en los Decretos de Enseñanzas Mínimas, de carácter nacional, en los Decretos de ámbito extremeño, también en el Anexo I, se establecen las competencias básicas describiéndose cada una de ellas vinculándolas a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de cada una de las etapas educativas.

También en los dos Decretos de Extremadura se alude a la nueva organización de los centros, a la revisión del currículo, a los nuevos modos de enseñar; en suma, a las medidas organizativas y funcionales que deberán tomar los centros para abordar este nuevo reto con garantías de éxito:

"El trabajo en las áreas y materias del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo. Así, la organización y el funcionamiento de los centros y de las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, o la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, entre otros aspectos, pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas a la comunicación, el análisis del entorno físico, la creación, la convivencia y la ciudadanía o la alfabetización digital. Igualmente, la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o habilidades sociales. Por último, la planificación de las actividades complementarias y extraescolares puede reforzar el desarrollo del conjunto de las competencias básicas".

4.- La competencia en comunicación lingüística

Dado su carácter instrumental, ha sido denominada como la *competencia de competencias*.

Sobre su naturaleza hay bastante consenso en los diferentes textos legales y en la literatura pedagógica: *se refiere a la utilización del lenguaje, tanto de la lengua propia como de las extranjeras fundamentalmente como instrumento de comunicación oral y escrita, de aprendizaje, de construcción del propio pensamiento y también, como instrumento de regulación personal y de regulación de la propia conducta.*

Saber *escuchar, hablar y conversar* implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación en función del contexto.

Supone la utilización activa y efectiva de habilidades lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, para producir textos orales adecuados a esa situación de comunicación. *Leer y escribir* (producción y creación comunicativa) incluye las habilidades que permiten a partir de distintos tipos de textos, buscar, recopilar y procesar información y ser competente a la hora de comprender, componer y usar textos diferentes con intenciones comunicativas diversas.

En ambos casos, la meta es "saber hacer" (saber comunicar), entendido como un saber práctico que ha de apoyarse en conocimientos reflexivos sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, e implica el desarrollo de la capacidad para tomar el lenguaje como objeto de observación, pero sobre todo como instrumento de comunicación. Por ello, esta competencia implica iniciar el conocimiento de las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua, de las estrategias necesarias para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada, para expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en contextos sociales y culturales variados y especialmente en situación escolar.

Pero el lenguaje es también el instrumento de aprendizaje por excelencia, de construcción y comunicación del conocimiento, nos ayuda a representar la realidad, a organizar el propio pensamiento, a *aprender a aprender* y a aprender a estudiar, lo cual es fundamental para el éxito académico. Por ello, la

deficiencia en la adquisición de esta competencia, tiene, sobre todo a estas edades, consecuencias en el aprendizaje, en la adquisición de conocimientos del resto de las áreas y lo que es más importante, en el desarrollo del pensamiento mismo. El lenguaje verbal es mucho más que un medio de comunicación de sentimientos, ideas, opiniones o conocimientos, es lo que nos permite seleccionar y procesar la información y transformarla en conocimiento; de ahí, que esta competencia tenga una importancia capital como base de todo aprendizaje y deba incluirse en el conjunto de las áreas como veremos más adelante.

Las funciones de comunicación, representación y construcción del conocimiento son inseparables de la función reguladora de emociones y sentimientos. El lenguaje es un elemento esencial para el control de la propia conducta, facilita la observación y la evaluación de comportamientos, emociones o sentimientos propios y ajenos, actúa como mediador para ajustar conductas y facilitar la adaptación a situaciones diferentes.

El desarrollo de esta competencia puede contribuir a la creación de una imagen personal positiva y a fomentar las relaciones con los demás. Porque aprender a comunicarse es aprender a establecer lazos con otras personas, acercarnos a nuevas culturas. El desarrollo de la competencia lingüística es clave para aprender a resolver conflictos y para aprender a convivir. Por esta razón es fundamental que los alumnos aprendan desde edades tempranas a verbalizar conceptos, a explicitar una idea, a redactar un escrito o a exponer un argumento. La lengua es el principal instrumento para organizar nuestro pensamiento, para aprender nuevos contenidos, para integrar lo que estamos aprendiendo en nuestra estructura cognitiva, para explicar lo que aprendemos y para explicárnoslo a nosotros mismos.

4.1.- ¿Cuáles son los saberes relacionados con la competencia lingüística?

Al final de la Educación Obligatoria el desarrollo de la competencia lingüística ha de hacer posible la utilización eficaz de la lengua en múltiples contextos orales y escritos e igualmente, el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.

Para ello, los diseños de programación atenderán a la adquisición de:

- **Conocimientos lingüísticos, textuales, discursivos (*saber que....*):** reflexión sobre los mecanismos que intervienen en el uso del lenguaje, sobre situaciones de comunicación oral y escrita; estructuras lingüísticas, etc. Teniendo en cuenta que los contenidos gramaticales en las primeras etapas deben estar al servicio del uso correcto de la lengua.
- **Habilidades para usar estos conocimientos en relación con tareas comunicativas específicas (*saber cómo....*)** La habilidad para formular y expresar ideas propias de manera convincente y adecuada al contexto; la recepción, producción y organización de mensajes orales en situaciones cotidianas y en contextos de aprendizaje; habilidad para iniciar, mantener y concluir conversaciones; saber componer un texto de acuerdo con las convenciones del género literario de que se trate, etc.
- **Saberes actitudinales y axiológicos (*saber ser....*)** Lo que implica: saber escuchar, saber contrastar opiniones, tener en cuenta las de los otros, incorporar las aportaciones de los demás al propio discurso, etc.

Señalar aquí los objetivos, contenidos y criterios de evaluación referidos a habilidades lingüístico-comunicativas, de uso social, de educación literaria o de reflexión sobre la lengua en las distintas etapas nos llevaría más lejos de los límites de este trabajo. Por otra parte, ya están recogidos en los diversos currículos. Lo que hay que hacer es adaptarlos a la realidad de cada centro y de cada grupo concreto de alumnos.

Esta tarea, como es evidente, es competencia y deber de los profesores y a la que no pueden renunciar.

En cualquier caso, cualquier proyecto que abordemos sobre el aprendizaje de la lengua tiene que partir de los ya clásicos cuatro pilares de la comunicación lingüística: *escuchar, hablar, leer y escribir*.

Aunque la tradición escolar se ha centrado fundamentalmente en las dos últimas capacidades, afortunadamente, la bibliografía actual sobre las dos primeras es abundante y aumenta cada día ostensiblemente. En cualquier caso, las cuatro se complementan y contribuyen al dominio de la competencia lingüística.

Se ha insistido a lo largo del trabajo en la necesidad de introducir cambios sustanciales en la escuela para responder a los retos de la sociedad actual: los alumnos necesitan herramientas que les permitan aprender a lo largo de su vida, organizar y planificar su propio aprendizaje. Para ello debemos dotarles de instrumentos de reflexión y análisis de sus pensamientos y procesos, de instrumentos para la acción y no de largas series de contenidos conceptuales con pocas posibilidades de ser utilizados en situaciones de su vida cotidiana. [\[9\]](#)

Para finalizar, y como marcos de referencia de evaluación de la comprensión lectora veamos cómo definen la competencia lectora los referentes internacionales. Los dos marcos fundamentales son PISA [\[10\]](#) y PIRLS [\[11\]](#).

Ambos estudios parten de planteamientos teóricos convergentes aunque están dirigidos a tramos

diferentes del sistema educativo: 4º de Primaria PIRLS y alumnos de quince años PISA.

Así se define la comprensión lectora en PIRLS:

La habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores de corta edad son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en comunidades de lectores y para disfrute personal.

En PISA (2006) como:

La comprensión y el empleo de textos escritos y la reflexión personal a partir de ellos, con el fin de alcanzar metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad.

Un aspecto importante en relación con los textos es la importancia que se da, especialmente en PISA, a la necesidad de comprender textos diversos.

Esto es especialmente importante por el efecto de cambio que puede suponer en la asociación bastante generalizada en las aulas de la comprensión lectora a los textos narrativos, cuando la mayoría de los textos con los que han de interactuar los alumnos son textos procedentes del ámbito académico o de los medios de comunicación. Esta asociación resulta especialmente desafortunada si tenemos en cuenta que comprender una narración es una tarea más sencilla que entender un texto informativo, siendo a lo que más tiempo se suele dedicar. En una narración, conocemos el tema, no ofrece información desconocida y sabemos que nos movemos en el campo de la ficción. Sin embargo, en un texto académico, se incluye información desconocida que hemos de integrar, su desarrollo no obedece a una secuencia temporal, etc. De ahí que tanto PIRLS como PISA reclamen la comprensión lectora en numerosos tipos de texto ya sean textos continuos (narrativo, expositivo, descriptivo, argumentativo, de instrucción) o discontinuos (diagramas, cuadros, tablas, mapas, etc.).

Los textos continuos son los que se organizan en oraciones y párrafos y en estructuras mayores como apartados, capítulos, libros, etc. y siguen una secuencia lineal. En cambio en los discontinuos, se combina el texto con imágenes, cuadros, figuras, etc.

PISA incluye también el hipertexto como un género textual que ha de trabajarse en la escuela. Se define como: *una serie de fragmentos textuales vinculados entre sí de tal modo que las unidades pueden leerse en distinto orden, permitiendo así que los lectores accedan a la información siguiendo distintas rutas.*

Hoy resulta imprescindible ayudar a los alumnos a manejarse con estos textos que las TIC han implantado y que requieren pautas y objetivos claros para no perderse en el gran mar de Internet.

4.2.- La competencia lingüística en las áreas no lingüísticas

Esta competencia es un eje transversal que está presente en todas las áreas del currículo, de manera muy evidente en los contenidos y criterios de evaluación de las tres etapas (Infantil, Primaria y Secundaria).

En Infantil, el currículo está organizado en áreas que conforman ámbitos de experiencia en los que el lenguaje verbal cobra una especial importancia, ya que es en esta etapa en la que se inicia la formalización de la lengua.

En Primaria, las áreas se diversifican y los contenidos se especializan progresivamente con el peligro de priorizar los saberes disciplinares por encima de las competencias que los alumnos han de desarrollar en esta etapa. El currículo de esta etapa apuesta con claridad por el desarrollo de la competencia lingüística en todas las áreas y en todos sus componentes.

Veamos un ejemplo:

CONOCIMIENTO DEL MEDIO

Contenidos

- Observación y registro *del crecimiento de plantas*. Comunicación oral y escrita de resultados.
- Planificación y realización de experiencias diversas *para estudiar las propiedades de materiales de uso común y su comportamiento ante la luz, el sonido, el calor, la humedad y la electricidad*. Comunicación oral y escrita del proceso y del resultado.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Criterios de evaluación

- Describir las características de elementos presentes en el entorno y las sensaciones que las obras artísticas provocan.

· Formular opiniones acerca de las manifestaciones artísticas a las que se accede demostrando el conocimiento que se tiene de las mismas y una inclinación personal para satisfacer el disfrute y llenar el tiempo de ocio.

En Educación Secundaria, además de la información que sobre la contribución de cada materia a la consecución de las competencias se da en la Introducción del currículo de cada una de ellas, la mayor madurez de los alumnos obliga a que éstos adquieran esta competencia al nivel correspondiente a la etapa que cursa. No obstante, de modo implícito y explícito en todos los elementos curriculares de cada materia hay vinculaciones con este aprendizaje.

Veamos como muestra el siguiente de la materia

CIENCIAS DE LA NATURALEZA

PRIMER CURSO	TERCER CURSO
Contenidos	
Utilización de los medios de comunicación y las tecnologías de la información <i>para seleccionar información sobre el medio natural.</i>	<i>Interpretación de información</i> de carácter científico y <i>utilización de esa información</i> para formarse una opinión propia, <i>expresarse con precisión</i> y <i>argumentar</i> sobre problemas relacionados con la naturaleza.
Criterios de evaluación	
<i>Describir</i> razonadamente algunas de las observaciones y procedimientos científicos que han permitido avanzar en el conocimiento de nuestro planeta y del lugar que ocupa en el universo	<i>Describir</i> propiedades de la materia en sus distintos estados... <i>Justificar</i> la diversidad de sustancias que existen en la naturaleza <i>Recopilar información...Analizar...</i>
	<i>Justificar</i> su evolución para explicar nuevos fenómenos.
	<i>Analizar y argumentar</i> posibles actuaciones para evitar el deterioro del medio ambiente....

En conclusión, puede afirmarse que en Infantil, la organización del currículo en áreas hace que la integración de los aprendizajes lingüísticos al abordar cualquier contenido se dé de forma natural, intrínseca a la propia concepción de la etapa.

En Primaria y en Secundaria, el currículo no sólo hace una declaración de intenciones en las introducciones a las materias, sino que recoge objetivos, contenidos y criterios de evaluación referidos explícitamente al uso de la lengua para aprender. Estas referencias permanentes a *hablar, escuchar, leer y escribir* sobre contenidos concretos, remiten a géneros de textos específicos (instrucciones, monografías, biografías, informes, etc.) que exigen acudir a las estructuras textuales que se utilizan para aprender en el ámbito académico correspondiente (Geografía, Matemáticas, etc.) y a poner en relación los propósitos de la comunicación con los contenidos propios del área. De modo tal, que se puede decir que “un alumno domina tal o cual materia cuando domina el lenguaje de la misma”, es decir, un alumno de 4º de la ESO tiene buen nivel en Matemáticas cuando domina unos conceptos, un vocabulario específico de esa materia.

Badajoz, día de San Agustín de 2008.

[1] DELORS, J. et alii. (1996) La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Santillana-Ediciones UNESCO.

[2] EURYDICE. (2002). Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación obligatoria. Madrid. MECD.

[3] Vinent Solsona M. (2004) “¿Qué significa aprender? Un punto de vista sobre el concepto de competencia” mk:@MSITStore.

[4] Pérez Gómez Angel I. (2007) “La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas”, Cuadernos de Educación de Cantabria. 1.

[5] Perrenoud P. (2004) “La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo”. En D.S. Reychen

y L.H. Salganick: Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. Méjico, FCE.

Bolívar, A. (2007) Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura. Barcelona. Graó.

Bolívar A. y Pereira M.A. (2006). El proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En Reychen D.S. y Salganick L.H. Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. Archidona (Málaga). Ediciones El Aljibe.

Pérez Gómez A.I. (2007) "Reinventar la escuela, cambiar la mirada". Cuadernos de Pedagogía, 368 (mayo), pp. 66-71.

[6] Proyecto Atlántida. (2007). Las competencias básicas. Cultura imprescindible para la ciudadanía.MEC-Gobierno de Canarias.

[7] RD 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (BOE 04-01-2007).

RD 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (BOE 08-12-2006)

RD 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE 05-01-2007).

[8] DECRETO 87/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura (DOE de 3 de mayo).

DECRETO 83/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura (DOE de 5 de mayo).

[9] Aunque la bibliografía sobre la enseñanza de la lectura es inmensa, en el sentido en que la orientamos, resultan de gran interés para abordar la comprensión lectora los siguientes trabajos: CAMPS A., y COLOMER T., (1996). Enseñar a leer, enseñar a comprender. Celeste-MEC y ALONSO TAPIA J., "Claves para la enseñanza de la comprensión lectora". En Revista de Educación, 2005, pp.63-69.

http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005_06.htm

[10] Programme for Indicators of Students Achievement. Marcos teóricos de PISA 2003: la medida de los conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas. OCDE_MEC. INECSE. Madrid.

[11] Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora, proyecto perteneciente a la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). Este estudio evalúa las capacidades lectoras de los alumnos al final del segundo ciclo de la Educación Primaria.

D. Santos Protomártir Vaquero. Inspector de Educación