



**universidad
de león**

**TRABAJO DE FIN DE GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL
DEPORTE**

Curso Académico 2013/2014

**CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: DEL
MARCO EUROPEO A LAS AULAS EN LOS CENTROS
EDUCATIVOS DE ESPAÑA**

**CONTEXT OF BASIC SKILLS: EUROPEAN FRAMEWORK TO
CLASSROOMS IN SCHOOLS OF SPAIN**

Autora: Cristina Sáenz Rioja

Tutor: Ángel Pérez Pueyo

Fecha:

VºBº TUTOR/A

VºBº AUTOR/A

Cristina Sáenz Rioja 16627420F



ÍNDICE

1	RESUMEN.....	1
2	PRESENTACIÓN	2
3	INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TFG	2
4	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: ESTADO DE LAS CCBB.....	3
4.1	Las competencias clave en el marco europeo	3
	Origen y evolución	3
	Innovación sobre competencias básicas en diferentes países de la unión europea	6
	Estrategia nacional de Polonia.....	7
	Iniciativa Regional en Francia	8
4.2	Análisis de las competencias básicas en España.....	8
	De las “competencias clave” europeas (key competences) a las competencias básicas en españa (LOMCE, 2013).	8
5	DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	10
	Definición del problema a investigar	10
	Objetivos de la investigación	10
	Método de investigación. Técnica e instrumentos de recogida de datos	11
	Técnica e instrumentos de recogida de datos	11
	Búsqueda documental	11
	Bibliotecas.....	12
	Bases de datos especializadas	12
	Buscadores y páginas web.....	12

Proceso de selección de la muestra	13
Organización de la documentación.....	13
6 ANÁLISIS DOCUMENTAL: Revisión de las diferentes propuestas de desarrollo e integración de las CCBB.....	14
6.1 Propuesta del Proyecto Atlántida	14
6.2 Propuesta del Proyecto “COMBAS” (Ministerio de Educación, 2010).....	15
6.2.1 Plan “PIE CCBB” de La Rioja (Gobierno de La Rioja, 2012)	17
6.2.2 Programa “COMBinar” de Navarra (Gobierno de Navarra, 2012).....	17
6.3 Proyecto PICBA (Programa de Integración de las Competencias Básicas en Andalucía) (Junta de Andalucía, 2011/12/13).....	18
6.4 Las CCBB en el País Vasco (Gobierno del País Vasco, 2008).....	19
6.5 Proyecto iCOBAE [innovación en CCBB] (Trujillo, coord., 2010, 2011)	20
6.6 Propuesta de Sierra-Arizmendiarrreta et al. (2012).....	20
6.7 Propuesta del grupo intervelar e interdisciplinar “ACTITUDES”: Proyecto “INCOBA” (Pérez-Pueyo, coord.,2013)	21
7 ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	23
Contribuciones y relevancia del estudio en el ámbito educativo	23
Principales dificultades encontradas	25
Futuras líneas de investigación	25
8 CONCLUSIONES GENERALES	25
9 BIBLIOGRAFÍA.....	26
10 ANEXOS	1

1 RESUMEN

Las Competencias Básicas (CCBB) son un nuevo elemento curricular que nace en España como consecuencia del proceso de convergencia europeo en educación. Son el eje vertebrador para un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Desde su aparición en nuestro país con la promulgación de la LOE (2006) han surgido diversas propuestas, desde diferentes CCAA y autores, que han intentado explicar el proceso de desarrollo y programación de las CCBB. No obstante, no existe un consenso sobre qué propuesta representa de forma coherente la naturaleza legislativa de las mismas. En este trabajo se analizan algunas de estas propuestas como paso inicial para colaborar en la búsqueda e identificación de aquella que permita acercar la teoría a la práctica de forma coherente y funcional respecto a la legislación vigente.

PALABRAS CLAVE: Competencias Básicas, aprendizaje permanente, LOE, programación, coherente.

ABSTRACT

Basic Skills are a new curricular element which rises in Spain as a result of the convergence process in European education. They are the backbone for permanent throughout life education. Since its appearance in our country with the enactment of the LOE (2006) there have been various proposals from different autonomous communities and authors who have attempted to explain the development process and programming of the Basic Skills. However, there is no consensus on which proposal represents consistently the legislative nature of the same. In this paper some of these proposals are analyzed as an initial step to assist in the search and identification of one that allows bringing theory to practice consistently and functional compared to current law.

KEY WORDS: Basic Skills, lifelong learning, LOE, programming, consistently.

2 PRESENTACIÓN

El Trabajo Fin de Grado (TFG en adelante) es una asignatura obligatoria dentro de los estudios de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte que se imparte en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (FCAFD). El TFG tiene su origen en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En este documento se indica que todas las enseñanzas de Grado concluirán con la elaboración y defensa de un TFG. De esta forma, el presente trabajo constituye el escalafón final en la formación de los estudiantes de Grado. Desde la normativa específica de la Facultad de León¹, elaborada en base a este Real Decreto, se establece que el TFG debe ser un trabajo autónomo e individual que cada alumno realizará bajo la orientación y tutela de un docente. El trabajo se caracteriza por la responsabilidad que adquiere el alumno y representa un reflejo del resumen del recorrido universitario del mismo, es decir, el estudiante tiene la oportunidad de mostrar de forma integrada los contenidos formativos recibidos, los aprendizajes funcionales y las competencias² adquiridas asociadas al título de Grado correspondiente, a través de este trabajo.

El contenido del trabajo tiene que ser proporcional a los 6 créditos ECTS que le son asignados en el plan de estudios. Por tanto, la cantidad de horas dedicadas al análisis debe ajustarse a dichos créditos. Dentro de este trabajo se incluyen la puesta al día de conocimientos, la realización, la redacción y la defensa del mismo.

3 INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TFG

Entre los cuatro tipos de trabajos señalados en el Reglamento sobre TFG de la ULE, este trabajo se centrará en la modalidad: “b) Trabajos de revisión e investigación bibliográfica en diferentes campos relacionados con la titulación”³. Concretamente, se basará en una revisión bibliográfica referente a las **Competencias Básicas** (CCBB), concepto relativamente reciente que es considerado de primer orden en el sistema educativo actual y cuyo tratamiento ha dado lugar a diferentes controversias en este ámbito.

¹ Reglamento sobre Trabajos Fin de Grado de la Universidad de León (BOCYL de 12 de mayo de 2010). (Modificado en consejo de Gobierno 16/12/2011).

² Se deduce que hace referencia a aquellas competencias denominadas transversales o genéricas en el ámbito universitario y que “Se refieren a aquellos aprendizajes compartidos por todas las materias y relacionadas con la formación integral de la persona” (Pérez-Pueyo et al., 2013).

³ (Normativa para el desarrollo de Trabajos Fin de Grado en los Estudios de Grado de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León, 2013, p.2).

Las CCBB son un nuevo elemento curricular introducido en España con la promulgación de la LOE (2006) y, desde entonces, se configuran como un eje vertebrador del sistema educativo. Sin embargo, a pesar del paso de los años, existe una desorientación generalizada respecto al manejo de las mismas. Esto puede ser consecuencia de que, en nuestro país, el actual sistema educativo y su desarrollo normativo no proporcionan un modelo concreto de desarrollo, programación y evaluación de las CCBB (Pérez-Pueyo et al., 2013).

El motivo de la elección de este tema nace del interés por conocer, aprender y documentarme sobre este elemento curricular, que tiene relación directa con la labor que espero ejercer en el futuro como docente. Entre mis aspiraciones a la hora de desempeñar esta función, está el deseo de que todos mis alumnos adquieran estas competencias básicas y, de esta forma, poder contribuir de la mejor forma posible en uno de los objetivos de la educación como es el de “formar ciudadanos capaces de desenvolverse en la vida, de relacionarse, de resolver situaciones; en definitiva, capaces de adaptarse al medio y a la sociedad a la que pertenecen” (Larrañaga, 2008., p.2). A través de esta revisión bibliográfica se busca encauzar el camino adecuado hacia el desarrollo e integración de las CCBB y poder colaborar en la consecución de los objetivos de la educación. Hay que tener en cuenta que “Las competencias han venido para quedarse” (Pérez-Pueyo et al., 2013, p.71) y de ahí su relevancia en este ámbito y, por tanto, el principal motivo de elección de este tema.

4 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: ESTADO DE LAS CCBB

El presente trabajo se centra en la revisión de los diferentes enfoques y propuestas de desarrollo e integración de las CCBB que se han elaborado desde su origen. Pero antes de presentar estas propuestas, es necesario responder a preguntas como: ¿Qué son las competencias básicas? ¿Por qué han surgido? ¿Cómo han llegado al sistema educativo español? En este apartado se va a realizar un acercamiento conceptual a las CCBB desde su origen en el marco europeo y a dar a conocer su evolución en nuestro país hasta la LOMCE (2013).

4.1 Las competencias clave en el marco europeo

Origen y evolución

Los antecedentes de las CCBB tienen su origen en el marco universitario europeo. La creación del Programa Erasmus en 1987 es propulsor de un espacio europeo de

educación superior (Barros de Barros, 2009). Un año más tarde, en 1988, los ministros de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido redactan y firman la Carta Magna de las Universidades Europeas. Esta carta se puede considerar el origen de todo el proceso de convergencia a nivel europeo en materia de educación (Pérez-Pueyo et al., 2013). En este documento se expone que “La universidad, para asumir su misión, ignora toda frontera geográfica o política y afirma la necesidad imperiosa del conocimiento recíproco y de la interacción entre las culturas” (Carta Magna, 1988, Preámbulo). Siguiendo con el proceso de unificación en educación, en 1996, la UNESCO presenta el informe “*La educación encierra un tesoro*” o también conocido como *Informe Delors*. En este informe se justifica la necesidad de revalorizar los aspectos éticos y culturales de la educación en un momento de infelicidad social, para ofrecer otro camino y buscar la unidad. De esta forma, se establecen los cuatro pilares de la educación durante toda la vida para el acceso al siglo XXI: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Es en 1998, en la Declaración de Sorbona donde se ratifica lo expuesto en la Carta Magna de universidades y se concluye con un compromiso para impulsar la creación de un marco común europeo dedicado a la Educación Superior y en la Declaración de Bolonia (1999) se inicia dicho proceso.

En el año 2000, el Consejo de Europa se reúne en Lisboa para “acordar un nuevo objetivo estratégico de la Unión con el fin de reforzar el empleo, la reforma económica y la cohesión social como parte de una economía basada en el conocimiento” (Consejo de la Unión Europea, 2000, introducción). Para alcanzar este objetivo estratégico se considera que los sistemas de educación deben adaptarse a las demandas de la sociedad del conocimiento promocionando las **destrezas básicas** que van a permitir a los individuos mantener un aprendizaje durante toda la vida. Se identifican las competencias para el acceso al aprendizaje en la sociedad del conocimiento. (MEC, 2013).

En esta misma línea, en 2001 tiene lugar la reunión del Consejo de Europa de Estocolmo donde se aprobó el informe “La concreción de los futuros objetivos de los sistemas educativos” (Consejo de la Unión Europea, 2001) y es al año siguiente, en la cumbre de Barcelona donde se elabora un programa detallado para la consecución de estos objetivos estratégicos el “Programa de trabajo para 2010”. En dicho programa se establecían como destrezas básicas trece áreas: la lectura, escritura, aritmética, matemáticas, ciencia y tecnología, TIC y uso de las nuevas tecnologías, aprender a aprender, competencia social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal, y la cultura general (Consejo de Europa, 2002).

Siguiendo lo acordado en Barcelona, la Comisión Europea establece grupos de expertos para trabajar en una o más de las trece áreas de objetivos. El grupo de trabajo de las competencias clave comenzó a trabajar en 2001. Los objetivos principales del grupo de trabajo consisten en identificar y definir qué son las nuevas destrezas y cuál es la mejor manera de integrarlas en el currículum, mantenerlas y aprenderlas a lo largo de la vida (Comisión Europea, 2004).

En 2004, la Comisión Europea elabora un marco de referencia europeo e identifica ocho **competencias clave** para un aprendizaje a lo largo de la vida⁴. En este documento se define competencia clave como:

Un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida (Comisión Europea, 2004).

Además de aportar la definición concreta del nuevo concepto “competencias clave” que sustituye a las anteriores “destrezas básicas”, en este documento también se identifican y definen los conocimientos, destrezas y actitudes que implican cada una de ellas⁵.

Al mismo tiempo, se llevaba a cabo un trabajo sustancial referente a competencias en otros foros internacionales, como el proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE): Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) que estudió cuáles serían las competencias clave para una vida próspera y para una sociedad con buen funcionamiento (Comisión Europea, 2004). El objetivo principal era “brindar puntos de referencia generales para un mayor desarrollo teórico y trabajo futuro en la medición de las competencias” (OCDE, 2002).

En 2006 el Parlamento Europeo y el Consejo hacen una serie de recomendaciones sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Se definen las competencias clave como “Una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes apropiadas para el contexto. Las competencias clave son aquellas que necesitan todas las personas para su desarrollo y realización personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y

⁴Anexo I: Visión general de las competencias clave (Comisión Europea, 2004)

⁵Anexo II: Tabla de ejemplificación del marco de las competencias clave. Definiciones de los dominios de las competencias clave y descripciones de los conocimientos, procedimientos y actitudes correspondientes a cada uno de los dominios. (Competencia “Aprender a aprender”).

el empleo” (Parlamento Europeo y Consejo Europeo, 2006, anexo). Estas competencias son: Comunicación en la lengua materna, Comunicación en lenguas extranjeras, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencia sociales y cívicas, Sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa y Conciencia y expresión culturales.

En la Comunicación de la Comisión Europea (2010) “EUROPA 2020” se señalan las estrategias de trabajo para conseguir que se adquieran las competencias necesarias para participar en el aprendizaje permanente y en el mercado de trabajo (MEC, 2013).

En el último estudio de la red Eurydice (2012) se expone cómo se están desarrollando de forma positiva las políticas europeas para la incorporación de las competencias clave en los currículos oficiales; no obstante, se señalan puntos a mejorar para alcanzar el éxito completo en su desarrollo (MEC, 2013).

Este informe pone de manifiesto que aún queda mucho trabajo por realizar entorno a las competencias clave y sugiere una continua actitud de progreso y renovación por parte de aquellas personas implicadas en este ámbito.

También en 2012 se creó el Proyecto KeyCoNet, Red de Política Europea centrada en la identificación y análisis de las iniciativas sobre la ejecución de las competencias clave en la enseñanza primaria y educación secundaria. El objetivo final del proyecto es la producción recomendaciones para una implementación integral de desarrollo de las competencias clave (Kearney, 2014). De esta forma, los países europeos están conectados y colaboran entre sí para alcanzar un fin común.

Innovación sobre competencias básicas en diferentes países de la unión europea

Los países europeos, preocupados por la búsqueda de nuevas formas de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje y los diseños curriculares, han apostado por un modelo de educación (obligatoria y universitaria) basada en el concepto de competencia (Pérez Pueyo et al., 2013) y se pretende dar respuesta a preguntas como: ¿Qué deben poseer los individuos para funcionar bien en la sociedad tal y como es?, ¿Qué competencias deben poseer los individuos para encontrar y retener un trabajo? ¿Qué tipo de cualidades de adaptación se requieren para mantenerse al tanto de la tecnología cambiante? (OCDE, 2005).

En la última década, la mayoría de los países de la UE han introducido el concepto de competencias clave en sus planes de estudios nacionales en documentos oficiales en

educación obligatoria realizando reformas curriculares⁶. Algunos ejemplos son: en Estonia el “Plan de Desarrollo del Sistema de educación general”⁷ (2007-20013) o en España, la promulgación de la “Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa” (LOMCE) en 2013 (Kearney, 2014).

Diferentes propuestas de integración de las competencias clave han ido elaborándose a lo largo de estos años. Iniciativas a nivel nacional (como en España, Polonia, Noruega o Austria), a nivel regional (en Francia y también España), iniciativas piloto que implican a diferentes escuelas (como en Eslovenia) o incluso iniciativas en una sola escuela (en Finlandia) (Kearney, 2014).

La mayoría de las iniciativas identificadas operan dentro del marco escolar formal pero, una importante cifra de iniciativas afirman haberse llevado a cabo en contextos de aprendizaje tanto formal como no formal. Esto es evidencia de que cada vez hay más conciencia de la importancia de combinar estos aprendizajes para aprovechar la motivación de los estudiantes y maximizar los resultados del aprendizaje (Kearney, 2014).

Vamos a presentar algunos ejemplos de propuestas e iniciativas que ha habido hasta el momento en los países de la UE:

Estrategia nacional de Polonia

La Estrategia de Polonia para el Desarrollo de la Educación (2007-2013) supone cambios en el currículo, incluyendo un mayor énfasis en el desarrollo de las competencias clave para ayudar a la inserción laboral de los estudiantes. Como resultado, el nuevo plan de estudios se organiza en torno a las competencias clave.

Por otra parte, hay otra iniciativa, la “Estrategia para el Desarrollo del Capital Social” (2011-2020) y se refiere a la oferta de las competencias clave, a las competencias básicas y complejas, así como al desarrollo de la creatividad de los estudiantes dentro del marco de la educación general. En especial tiene como objetivo apoyar el desarrollo de las competencias digitales y garantizar el uso generalizado de las TIC con fines de aprendizaje.

También se ha elaborado el documento titulado “Perspectiva de Aprendizaje” que incluye una referencia directa al desarrollo de las competencias clave como elemento esencial para adaptar la educación y la formación a las necesidades de la economía y los cambios en el mercado laboral (Wisniewski, 2013).

⁶ Anexo III: Tabla de reformas curriculares en educación para integrar las competencias clave

⁷ “General Education System Development Plan”

Existe una iniciativa en curso, la “Academia de Estudiantes” (2009-2014) que apoya la introducción de las competencias clave en el currículo y se centra en la enseñanza pero, también, en el aprendizaje para aprender competencias. Los estudiantes están obligados a identificar y a analizar sus propios estilos de aprendizaje y los maestros que se incorporan al programa pueden beneficiarse de cursos que cubren su preparación (Wisniewski, 2013).

Iniciativa Regional en Francia

En Francia, el hecho más destacable es que la Dirección Regional de Educación de Burdeos ha desarrollado una aplicación de software desde el año 2012 para el seguimiento de aprendizaje basado en competencias. El software incluye una serie de recursos que pueden ser adaptados al nivel de competencia de cada alumno. Esta nueva herramienta ayudará a identificar las dificultades de aprendizaje individuales de los estudiantes y permitirá a los profesores personalizar las estrategias de intervención. Las escuelas piloto en la región de Burdeos pondrán a prueba el software en el año escolar 2014-2015, y si tiene éxito, el software será ofrecido a todas las escuelas secundarias de primer ciclo en la región, y, posiblemente vaya más allá (Bertrand, 2013).

4.2 Análisis de las competencias básicas en España

De las “competencias clave” europeas (key competences) a las competencias básicas en España (LOMCE, 2013).

España, como parte de la UE, se implica en este proyecto y se compromete a llevar a la práctica las recomendaciones tanto del Parlamento Europeo como del Consejo de Europa, que se han redactado desde el año 2000, anteriormente expuestas (Pérez-Pueyo et al., 2013). Este proceso se inicia con la promulgación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación⁸, en cuyo preámbulo se explicita:

El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI [...] se debe concebir la formación como un proceso permanente, que se desarrolla durante toda

⁸ Se considera ésta ley (LOE, 2006) como la primera referencia a las CCBB dado que este trabajo se centra en la enseñanza obligatoria a pesar de que el origen real surge en el ámbito universitario con la creación de Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

*la vida [...] Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las **competencias básicas** que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos. Además, supone ofrecer posibilidades a las personas jóvenes y adultas de combinar el estudio y la formación con la actividad laboral o con otras actividades (LOE, 2006, p. 17160).*

Entre los cambios que introdujo esta ley, el que más concierne en este trabajo es la inclusión de un nuevo elemento curricular para toda la etapa obligatoria: las Competencias Básicas (Pérez Pueyo et al., 2013). La LOE (2006) define currículo como “[...] el conjunto de objetivos, **competencias básicas**, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley” (art.6.1). La integración de las CCBB en el 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. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder 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 la vida (RD 1513/2006: anexo I; RD 1631/2006: anexo I).

Finalmente, también la LOMCE (2013) coincide en poner el énfasis en el modelo de cambio educativo del currículum basado en las competencias (MEC, 2013). A los efectos de lo dispuesto en esta ley orgánica, se entiende por currículo “[...] la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas” (LOMCE, 2013, art.6); y recoge como tales: los objetivos, las competencias, los contenidos, la metodología didáctica, los estándares y los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos. Como cambio sustancial, la LOMCE identifica siete competencias (anula el término de básicas) sustituyendo las ocho que presentaba la LOE. Éstas son: comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y conciencia y expresiones culturales. Además también se añade una nueva disposición adicional por la que se establece la integración de las competencias en el

currículo y se determina que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, es el encargado de promover, en cooperación con las Comunidades Autónomas, la adecuada descripción de las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de las diferentes enseñanzas (LOMCE, 2013).

Una vez contextualizado el origen y desarrollo de las CCBB, que son el foco central del trabajo, más adelante se van a analizar las propuestas consideradas más interesantes para el desarrollo e integración de las CCBB que se han ido confeccionando en España a lo largo de estos años.

5 DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Definición del problema a investigar

La incorporación de las CCBB en el currículo del Sistema Educativo español es un hecho. Por lo tanto, conocer el grado de adquisición por parte de los alumnos de este elemento curricular se convierte en una acción necesaria. Desde 1997, la OCDE lanzó el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA⁹) para monitorear el grado de adquisición de conocimientos y destrezas necesarios para participar en la sociedad de aquellos alumnos que habían finalizado la educación obligatoria (OCDE, 2005). Desde entonces, el programa ha ido concretando los objetivos de evaluación (las competencias) y se realiza cada tres años. En los resultados españoles del último informe PISA de 2012¹⁰ se revela que los alumnos españoles se encuentran por debajo del promedio de los países de la OCDE participantes (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013, 2014).

Teniendo en cuenta estos resultados, se deduce que algo se está haciendo mal entorno a las CCBB en el sistema educativo de nuestro país. Es posible que esta problemática nazca de la inexistencia de una propuesta clara de desarrollo y evaluación de las CCBB.

Objetivos de la investigación

En base a esta problemática, se plantean los siguientes objetivos propios de la investigación:

- a) Sentar la base teórica sobre el origen de las competencias básicas, establecer su procedencia y justificar su integración en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

⁹ PISA por sus siglas en inglés: Program for International Student Assessment

¹⁰ Se evaluaron las siguientes competencias: Resolución de problemas, Ciencias, Matemática y Comprensión Lectora (las dos últimas mediante pruebas con ordenador y en papel escrito).

- b) Conocer el estado y tratamiento de las CCBB a nivel europeo.
- c) Describir las propuestas de integración y desarrollo de competencias básicas más significativas e interesantes, a nivel personal, en nuestro país.
- d) Proporcionar un documento que sirva de apoyo para clarificar las bases sobre las CCBB e impulsar la identificación/creación de una propuesta que ayude a cumplir la misión de las CCBB en concordancia a la legislación vigente.

Método de investigación. Técnica e instrumentos de recogida de datos

En este caso, en función del problema a investigar y de las preguntas informativas planteadas, se concluye que la mejor opción metodológica a emplear sería la cualitativa. Para esta investigación, y partiendo del problema a investigar, se ha optado por el empleo del método del análisis del discurso, que es definido por Padrón (1996) como:

“[...] La herramienta que permite al investigador social, la interpretación y análisis de documentos e intervenciones orales, en atención a que las estructuras teóricas de las ciencias asociadas a los fenómenos sociales están definidas por una perspectiva comunicacional y del lenguaje” (Padrón, 1996, p.10).

Técnica e instrumentos de recogida de datos

Basándonos en el método de análisis del discurso, la técnica empleada para la recogida de datos ha sido el análisis documental. Esta es una técnica fundamental de la investigación cualitativa, que consiste en analizar documentación seleccionada sobre el tema a investigar. En el siguiente apartado pasamos a describir el proceso por el que se ha llegado a realizar el análisis documental.

Búsqueda documental

El primer paso en el proceso de la búsqueda documental es determinar, de forma clara y concisa, el propósito de la investigación. Seguidamente se deben identificar los conocimientos previos e iniciar la búsqueda en función de ello. En este caso, los conocimientos previos sobre CCBB eran escasos. Por esta razón se examinaron documentos relacionados con el origen de este elemento curricular, para asentar una buena base teórica sobre el tema que concierne. De esta forma, se realizó una búsqueda documental en diferentes bases de datos, bibliotecas y buscadores de páginas web, como se especifica a continuación. Partiendo de los primeros documentos útiles encontrados se

han ido buscando otros archivos de forma más concreta, es decir, se realizaba una búsqueda más específica.

Bibliotecas

Para un acercamiento inicial a la temática y conocer el número de publicaciones relacionadas con la misma y, a su vez, poder localizar y ubicar aquellas publicaciones de interés, se examinó, en primer lugar, el catálogo de bibliotecas públicas en España. La palabra clave que se empleó en un principio fue “Competencias Básicas” y se filtró la búsqueda por el año de publicación: entre 1990 y 2014. Fueron encontrados un total de 499 documentos. Posteriormente se utilizaron otras bibliotecas, en este caso Dialnet. Se filtró la búsqueda con otras palabras clave: “Propuestas and desarrollo and competencias básicas”, esta vez se obtuvieron 192 resultados (muchos de ellos relacionados con la materia de educación física). También se consultó la Red de Información Educativa (REDINED) a partir de la palabra clave “Competencias Básicas”. Se adquirieron un total de 1022 resultados. Como la muestra era muy extensa se introdujo como nueva palabra clave “Competencias Básicas y programación” obteniendo, de esta forma, un resultado de 56 documentos.

Tras la primera aproximación documental y comprobar que existen numerosas referencias sobre competencias básicas, se llevó a cabo un cribado de la información encontrada. Se realizó una selección de documentos en función de los criterios que se exponen más adelante.

Bases de datos especializadas

En cuanto a las bases de datos empleadas han sido, principalmente: en castellano, Dialnet y Google académico y, en lengua inglesa, la Red Europea Keyconet, especializada en competencias básicas.

Se ha realizado una búsqueda avanzada utilizando tanto lenguaje natural como documental. La recopilación de información parte de los conceptos clave. Éstos se fueron modificando para mejorar y especificar el cribado de documentos. Se emplearon conceptos clave como: “Competencias Básicas AND Europa” y “Educational systems AND life skills” entre otros.

Buscadores y páginas web

Debido a la influencia del sistema legislativo sobre la inclusión de las competencias básicas en el currículo de educación, han sido revisadas diversas fuentes ministeriales: Ministerio de Educación, Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e

Innovación Educativa, la Organización para la Cooperación y Desarrollo económicos (OCDE), UNESCO, Eurydice...etc.

Páginas Web:

- <http://www.grupoactitudes.com/#!competenciasbasicas/co1m>

Proceso de selección de la muestra

La documentación referente a competencias básicas es muy extensa. Una mala estrategia de búsqueda puede dar lugar al denominado “Ruido documental”. Para evitar que esto ocurra es necesario perfilar la búsqueda, por lo que se establecen unos criterios de selección de la muestra (no todos los documentos tienen que tener todos los ítems):

- Documentos oficiales que explican y justifican o están relacionados con el origen de las CCBB.
- Contexto europeo
- Contexto nacional (CCAA de La rioja, País Vasco y Navarra → interés personal).
- Trato general de las CCBB y su inclusión e integración en el currículo educativo. (no referencias específicas desde las diferentes materias o áreas).
- Publicaciones en lengua inglesa o castellano entre 1985-2014.
- Acceso al texto completo (no sólo “abstract”) y gratuito.

Organización de la documentación

Para la elaboración del trabajo completo se han utilizado un total de 57 referencias. Los documentos se clasifican en:

Palabras clave	Tipo de documento	Número de documentos
“Competencias Básicas AND Europa”	Libros y Capítulos de libros	13
	Artículos de revistas	10
	Conferencias y ponencias	1
“Educational systems AND life skills”	Documentos oficiales (Publicaciones a nivel europeo/ Publicaciones del Gobierno de diferentes CCAA/Leyes/Reales Decretos)	32
	Información de PowerPoints	1
“Propuestas desarrollo AND ccbb”		

6 ANÁLISIS DOCUMENTAL: Revisión de las diferentes propuestas de desarrollo e integración de las CCBB

Desde la entrada en vigor de la LOE (2006) y, con ella, la incorporación de las CCBB en el currículo, numerosas propuestas se han publicado en el intento de “proporcionar a los centros educativos un marco de referencia en coherencia con el currículo para la descripción del grado de desarrollo y adquisición de las CCBB” (Gobierno de Canarias, 2011, p. 1).

Vamos a pasar a describir algunas de estas propuestas seleccionadas entre la muestra encontrada.

6.1 Propuesta del Proyecto Atlántida

El proyecto tiene sus raíces en la propuesta de Innovación “Escuela Abierta al Pueblo” del Colegio Atlántida, de Valle Guerra, Tenerife, presentada en el año 1985 a la Consejería de Canarias y coordinada por Florencio Luengo. Sin embargo, se conforma oficialmente a partir de 1998 con la progresiva elaboración de un Marco teórico, que conformaría las líneas de trabajo de una “Escuela Democrática” y, más adelante, el desarrollo de Seminarios e intercambio de experiencias de centros de Canarias, Madrid, Extremadura y Andalucía, que incidirán sobre las claves del currículum democrático (Guarro, 2002).

El trabajo de este grupo referente a las competencias básicas se inicia en 2006-2007 con una visión particular de las mismas. Apoyados por la Administración Educativa de Canarias, al año siguiente, hablan de la clave para el desarrollo de las CCBB: su integración curricular. A partir de 2008-2009 el proyecto remarca la necesidad de incidir en las prácticas educativas desde el discurso renovado de las competencias. Esta iniciativa tiene gran repercusión y, ese mismo año, se suman las comunidades de Huelva, Extremadura y Baleares al trabajo de investigación- acción que se demandaba desde el proyecto (Luengo y Moya, 2010).

Esta propuesta afirma que las CCBB pueden mejorar el currículum de los centros educativos y proporciona “diez claves” para ayudar en el proceso de programación de las CCBB. No obstante, “los centros educativos necesitan encontrar su propio enfoque y definir su propia estrategia de acción para lograr que la incorporación de las competencias básicas contribuya a mejorar las experiencias educativas que ofrecen a sus alumnos” (Bolívar y

Moya, 2007, p.10).

Las principales aportaciones para la integración y desarrollo de las CCB en currículo de este grupo son:

- Una identificación de **descriptores**, comunes a todas las materias, cuyo fin es facilitar la selección de los contenidos de las materias respecto a las CCB.
- Según esta propuesta las “competencias sólo se adquieren en el proceso de resolución de la **tarea** [...] Por tanto, la posibilidad de que la nueva definición del currículo contribuya a desarrollar nuevas experiencias educativas dependerá del acierto que tengan los centros educativos en la selección de las tareas que puedan contribuir al desarrollo de las diferentes competencias” (Bolívar y Moya, 2007, p.30). El peso del éxito de las CCB como elemento curricular recae sobre las tareas que sean propuestas de antemano con esa intencionalidad.

6.2 Propuesta del Proyecto “COMBAS” (Ministerio de Educación, 2010)¹¹

Es heredero del Proyecto Atlántida y sigue su misma línea de trabajo. Es un Programa de Cooperación Territorial (Ministerio de Educación/IRIE-CCAA) coordinado por José Moya y Florencio Luengo. La finalidad del Proyecto es asegurar y mejorar el aprendizaje de las competencias básicas, así como su evaluación y reconocimiento, a través de un desarrollo del currículo que permita armonizar las características del alumnado con las condiciones para el aprendizaje de las competencias básicas. La propuesta focaliza su atención en la consolidación de las CCB como elemento central del currículo.

El Ministerio de Educación ha contado con la colaboración de las CCAA, del equipo base del proyecto y los 150 centros participantes. Se creó el “Programa de consolidación de las CCB como elemento esencial del currículo” que se aplicó en los centros participantes en el año 2011. En este plan de formación se recogen hasta 12 módulos de información sobre las CCB para proporcionarla a los centros, a modo de orientaciones que responden a la necesidad de articular los Anexos I y II de los RRDD 1513/2006 y 1631/2006¹². Esta información se ha ido adaptando al proceso de innovación que supone la LOMCE (2013), para finalmente, buscar un modelo de desarrollo curricular que sirva de referencia. En realidad, no se persigue realizar una propuesta concreta de modelo de centro, sino que, se

¹¹ El proyecto “COMBAS” (proviene de Competencias Básicas).

¹² Reales Decretos por los que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria y Secundaria obligatoria respectivamente.

promueven señas relacionadas con la educación democrática, dejando autonomía a los centros para definir el modelo que le sea más acorde.

El guión base de este proyecto propone cinco niveles de integración curricular para las competencias básicas. Los cinco niveles parten de lo concreto (el aula y la acción con el alumnado) a lo global (la programación contextualizada y el plan de mejora) y secuencian una serie de pasos sobre los que reescribir el modelo educativo de profesionales, aulas y centros, junto al del alumnado, familias y entorno. Los cinco niveles de integración curricular como guión base para la reflexión son:

- a) Nivel 1: La integración de las CCBB en el currículum real del aula: los tipos de aprendizaje de los ejercicios y actividades y su conexión con una estructura de tareas sociales.
- b) Nivel 2: La integración de cada uno de los elementos del diseño curricular, a través de una definición relacional de cada una de las CCBB.
- c) Nivel 3: La integración de las CCBB en los distintos modelos y/o métodos de enseñanza que ordenan el currículum real del centro.
- d) Nivel 4: La integración de los criterios e instrumentos para valorar el aprendizaje de las CCBB. Evaluación criterial tanto para las materias/áreas como para el perfil competencial. En este tipo de evaluación se identifican una serie de indicadores que desglosan los criterios de evaluación, esos indicadores se valoran dentro de una tarea y, en función de la relación del indicador con los descriptores, se valora a la vez la materia o área y el perfil competencial que se trate de desarrollar.
- e) Nivel 5. La integración de las CCBB en distintas formas del currículum: formal, no formal e informal. La programación y el contexto escuela-familia-comunidad.

Cabe destacar que el proyecto fue seleccionado por el Parlamento Europeo como referente a través de la red Keykonec (Gobierno de La Rioja, 2012).

Durante los últimos años se han llevado a cabo diversas iniciativas desde las CCAA para el desarrollo de las CCBB, muchas bajo el amparo del Proyecto COMBAS. Entre ellas, se ha decidido incluir en el trabajo aquellas propuestas de las comunidades más cercanas a mi

lugar de procedencia (La Rioja, también incorporada) en vista de poder llegar a trabajar como docente, en el futuro, en alguno de estos lugares.

6.2.1 Plan “PIE CCBB” de La Rioja (Gobierno de La Rioja, 2012)

La propuesta de la Consejería de Educación del Gobierno de La Rioja, denominada PIE, trata de dinamizar un proceso propio y contextualizar el modelo COMBAS.

El proyecto centra la importancia en el establecimiento de un marco teórico y las estrategias de integración curricular para las CCBB (los cinco niveles de COMBAS). Parte de unos principios o claves que le dan originalidad a la experiencia de innovación, y comprometen el modelo con la práctica y las experiencias aprendidas, siempre a partir de las normativas vigentes. COMBAS-PIE dispone de una metodología propia, de un guión a partir del cual cada centro reescribe su propio modelo, mejorándolo tras la reflexión. Se concibe el proceso de integración de las competencias en el currículum como un enfoque inclusivo en el que todos los docentes son válidos, el nacimiento de liderazgos compartidos y el debate sobre qué prácticas son las más adecuadas para mejorar el rendimiento del alumnado y la mejora del sistema se convierten en el foco de trabajo.

6.2.2 Programa “COMBinar” de Navarra (Gobierno de Navarra, 2012)

En la Comunidad Foral de Navarra también se ha apostado por la línea de trabajo del proyecto COMBAS (Guión basado en los cinco niveles de integración curricular de las CCBB). En el programa han participado 30 centros educativos de la comunidad. Desde el Gobierno de Navarra se facilita la incorporación al proyecto mediante un “Plan de formación”. Se confía en la idea de que la incorporación de las competencias básicas contribuye a humanizar el currículum, ya que plantea una perspectiva más social y personalizada de la educación y en que un currículum de calidad es aquel que propone actividades que, además de garantizar el aprendizaje de los contenidos de las áreas, capacita al alumno para desempeñarse adecuadamente en diferentes contextos. Si se adopta este enfoque en la enseñanza, necesariamente la evaluación deberá responder al mismo. Por este motivo, se ha elaborado un documento con orientaciones concretas para la evaluación de las CCBB al término de la educación primaria y secundario obligatoria (Gobierno de Navarra, 2012). En este archivo se afirma que:

“No se puede hablar de “aprobar o suspender en competencias”. Depende del contexto y de la situación en la que debe desenvolverse la persona. De acuerdo a la tarea y al contexto, se requerirá un mayor o menor grado de desarrollo de la competencia implicada” (Gobierno de Navarra, 2012, p.7).

El Centro de Apoyo al Profesorado de la comunidad proporciona una propuesta paralela a COMBAS donde se facilitan las “Pautas para avanzar en el desarrollo de los planes de mejora de los centros: las Competencias Básicas”. Se ofrece una guía de análisis de las programaciones didácticas, en base a unos indicadores establecidos y, a partir de ese análisis inicial, se permite adecuar la programación al enfoque por competencias.

6.3 Proyecto PICBA (Programa de Integración de las Competencias Básicas en Andalucía) (Junta de Andalucía, 2011/12/13).

En 2010, en el contexto de un acuerdo de Cooperación Regional, el Ministerio de español Educación propuso participar con las comunidades autónomas en el Plan COMBAS. La fuerte demanda por parte de las escuelas de Andalucía para participar en el Programa nacional COMBAS significó que muchos de ellos no pudieron ser incluidos (25 fueron aceptadas, dejando 102 fuera). Ante esta situación, el Departamento de Educación de la Junta de Andalucía consideró la viabilidad de ofrecer un programa regional paralelo. Así fue como fue creado PICBA, que reproduce, con su adaptación regional debida, las acciones propuestas por COMBAS a nivel nacional. La aplicación de las dos iniciativas se ha llevado en paralelo y de forma similar.

PICBA ha asumido el enfoque de COMBAS de la integración curricular de las CCBB en cinco niveles, aunque, en concreto y de manera significativa, tiene más desarrollada la dimensión de la evaluación. Para esta iniciativa, el proceso de evaluación de las competencias requiere de un trabajo colectivo difícil, ya que supera los límites de cualquier materia académica determinada, área de conocimiento o departamento. Por esta razón se crea la Agencia de Evaluación Educativa de Andalucía (AGAEVE). Este organismo desarrolla una amplia actividad de evaluación y administra pruebas de diagnóstico anuales para los centros de educación primaria y secundaria a fin de que se pueda obtener una guía para la elaboración de un plan de mejora de cada escuela.

Se trata de un programa interesante que destaca por su concreta contextualización y por la puesta en práctica de la evaluación del trabajo realizado, que les permite innovar y mejorar en un proceso continuo.

Esta iniciativa también forma parte de la Red Europea KeyCoNet y colabora con sus aportaciones.

6.4 Las CCBB en el País Vasco (Gobierno del País Vasco, 2008)

El Gobierno del País Vasco también se ha preocupado por la calidad de la educación y la atención a las competencias básicas. Se elabora un documento propio teniendo en cuenta las indicaciones legislativas del Anexo III del Decreto 97/2010 por el que se modifica el Decreto 175/2007 por el que se establece el currículo de la Educación Básica en esta comunidad autónoma. En este anexo se recogen la descripción, finalidad y aspectos distintivos de las competencias básicas y se dan indicaciones, en cada una de ellas, para definir el nivel considerado básico que debe alcanzar todo el alumnado al finalizar la Educación Básica. De esta forma, el Gobierno publica un documento titulado: “Las competencias básicas en el Sistema Educativo de la C.A.P.V”.

La iniciativa aconseja un desglose secuenciado de competencias en cada una de las etapas obligatorias como instrumento imprescindible. De esta forma se realiza un desglose de cada competencia estructurado en tres niveles: Dimensiones (grandes bloques), subcompetencias (primer nivel de concreción) e indicadores de evaluación (son las tareas observables que el alumno debería ser capaz de desarrollar para demostrar el dominio de la competencia, serán la herramienta de evaluación).

Para la integración de las CCBB en el currículo es necesario establecer una relación con el resto de los elementos curriculares. Se presenta un ejemplo de ello con la competencia “Tratamiento de la información y competencia digital” con los elementos curriculares de las áreas lingüísticas.

En cuanto a la evaluación de las CCB considero interesante explicar la metodología que se propone. Desde la perspectiva de un planteamiento que quiere potenciar las capacidades y el desarrollo de las competencias básicas, la práctica evaluadora debe completarse con una **evaluación formativa**, procesual y global que se ajuste a las necesidades del alumnado en su recorrido formativo. Los alumnos deben conocer los objetivos de aprendizaje para poder planificar su actividad. Por ello, el profesorado debe explicitar, consensuar y negociar con el alumnado qué actividades y tareas se van a realizar, para qué, cómo va a ser el proceso que se llevará a cabo y qué se tendrá en cuenta para evaluar el trabajo. Por otro lado, es el alumnado por medio de actividades de autoevaluación y coevaluación quien evalúa tanto el proceso de enseñanza como el propio aprendizaje y el de sus compañeros.

Una vez analizadas las propuestas de mayor interés personal, como se ha explicado anteriormente, vamos a pasar a describir otras propuestas de carácter extraoficial.

6.5 Proyecto iCOBAE [innovación en CCBB] (Trujillo, coord., 2010, 2011)

En el documento inicial de esta propuesta (Trujillo, Ariza, Redondo y Ferreros, 2008), los autores dotan al proyecto de un enfoque global o de centro. Es decir, todo el centro contribuye al desarrollo de las competencias de los estudiantes y, por tanto, las competencias son un elemento central del proyecto de centro. Dentro de este modelo, las competencias se desarrollan a través de tres vías fundamentales: los proyectos y las programaciones, el trabajo en el aula (incluyendo enseñanza y evaluación) y las medidas de organización y funcionamiento.

En cuanto a la redacción del proyecto, se aconseja hacerlo en dos fases. La primera fase parte de la elaboración de una macro-programación (incluyendo los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y las propuestas didácticas para el desarrollo de las CCBB) por parte del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP) junto con los coordinadores de ciclo o jefes de departamento hasta la concreción de la misma por parte del profesorado. La segunda fase consiste en definir las tareas integradas con los contenidos y criterios de evaluación compartidos por las áreas y dentro de cada nivel. Es necesario el trabajo cooperativo entre los profesores del centro para un adecuado desarrollo de las competencias.

En 2009-2010 Trujillo y Ariza publican una “*Propuesta de proyecto de formación en centro*”. Este documento recoge un modelo general para trabajar las competencias básicas dentro de un proyecto de formación en centro y sirve como ejemplificación de su propuesta¹³.

6.6 Propuesta de Sierra-Arizmendiarrreta et al. (2012)

Se realiza una propuesta de carácter metodológico-prospectivo en la que se defiende que el cambio que supone la incorporación de las CCBB en el currículo y, consecuentemente, en su planificación debe plantearse en dos niveles: dentro del aula (de manera que las actividades estén interrelacionadas, sirviendo de conexión entre las diferentes materias) y fuera (a través del trabajo docente cooperativo e interdisciplinar).

Se defiende la idea de que no se pueden enseñar competencias de modo directo, sino que se desarrollan capacidades que hacen, a quien realiza determinadas tareas, ser más

¹³ Para más información consultar la página << <http://icobae.blogspot.com.es/2008/01/proyecto-icobae-descripcin-y-dinmica-de.html> >>

competente. Por tanto, lo que se puede evaluar son aspectos en los que se puede desglosar (de una forma más general o concreta) una competencia y no ésta directamente.

La evaluación de competencias se realiza sobre la capacidad para utilizar los aprendizajes en distintas situaciones.

Volviendo a las programaciones, no hay una única manera de programar, por eso, únicamente se dan unas pistas de cómo podría abordarse una programación. Las nuevas programaciones deberían incluir los siguientes apartados: aspectos a desarrollar de cada competencia, relación de las competencias con los objetivos, los contenidos, las actividades, la temporalización, las metodologías y recursos (interdisciplinares) y por último, con los criterios de evaluación. Cobran especial interés los **'indicadores de desempeño'**, que actúan concretando y contextualizando los criterios de evaluación. Asumimos la definición ofrecida por Escamilla al definirlos como: "Enunciados que, respecto a una o varias competencias dadas, identifican un tipo de guía o patrón de conducta adecuado, eficaz, positivo (suponen siempre evolución y desarrollo). Proporcionan, al tiempo, una vía directa para determinar, de manera objetivable, el grado (cuantitativo o cualitativo) en que se manifiestan" (Escamilla, 2009, p. 209).

6.7 Propuesta del grupo intervelar e interdisciplinar "ACTITUDES": Proyecto "INCOBA" (Pérez-Pueyo, coord.,2013)

La propuesta surge del trabajo desarrollado por el Dr. Pérez Pueyo y el Grupo de trabajo intervelar e interdisciplinar "Actitudes" que coordina desde 2008. La primera obra publicada por este colectivo vio la luz en 2009¹⁴ y en ella se planteaba la primera propuesta concreta de secuenciación de las CCBB a través de indicadores. Poco a poco, gracias al trabajo desarrollado se han ido publicando diversos documentos sobre CCBB¹⁵. Finalmente, el trabajo desemboca en el desarrollo de esta propuesta: El Proyecto INCOBA. La iniciativa ha ido abriéndose paso a nivel nacional y a finales de 2013, el grupo es invitado a participar en la Red Europea "KeyCoNet".

Desarrollo del Proyecto INCOBA

¹⁴ Pérez Pueyo, A. y Casanova Vega, P. (Coord) (2009). *La Programación de las Competencias Básicas en los Centros Educativos: una propuesta práctica para primaria y secundaria*. León: ALPE Servicios Docentes Profesionales, S.L.

¹⁵ Se recomienda consultar el monográfico: Pérez Pueyo, A y Casanova Vega, P. (2012) que cuenta con cinco artículos referentes a CCB. Se puede acceder al monográfico desde el enlace: << <http://www.grupoactitudes.com/#!competencias-basicas/c1ko6> >>

Se ha decidido incidir en la descripción más detallada de esta propuesta debido, por una parte, al auge y repercusión que está desarrollando en nuestro país, participando y colaborando también a nivel internacional en el trabajo por integrar las CCBB en el sistema educativo y, por otra parte, por la relación con la educación física¹⁶ como especialidad.

Principios rectores de la propuesta (Pérez-Pueyo y Casanova, 2010a,b)

1. *Redescubrir la intradisciplinariedad*: que el aprendizaje se produzca de forma cíclica y en espiral, aumentando el grado y tipo de aprendizaje para conseguir darle sentido, significado y continuidad.
2. *Fomentar la interdisciplinariedad*: “[...] la verdadera interdisciplinariedad se produce cuando se consigue trabajar el mismo tema o contenido desde perspectivas diferentes, aportando a los alumnos significatividad, comprensión y cercanía con relación a la realidad cotidiana” (Pérez-Pueyo, 2005, p. 296). De ahí la importancia del trabajo en equipo de ciclo (primaria) y del departamento didáctico (secundaria) con la comisión de coordinación o pedagógica (CCP).
3. *Recuperar el valor educativo de las actividades complementarias y extraescolares*: ya que hay ciertos aspectos metadisciplinarios (Zabala y Arnau, 2007) de las competencias que sólo son trabajables desde el conjunto de las materias.
4. *Hacer de los proyectos en el centro una realidad y no una utopía*: la reflexión sobre el contexto y la realidad del alumnado es un elemento primordial para poder proponer intenciones educativas válidas.

Gracias al análisis de la labor realizada por otros autores, este grupo identifica los “puntos flacos” de otras propuestas y presenta soluciones. Diseña una propuesta alternativa caracterizada por cuatro claves:

- Es un **modelo deductivo**¹⁷ (va de lo general, proyecto educativos de centro, a lo más particular, departamentos didácticos¹⁸). De esta forma se llega a acuerdos comunes a nivel de centro sobre el proceso de contribución de las CCBB de forma compartida.
- Existe una **secuenciación** de los aprendizajes asociados a cada competencia para cada nivel de la etapa¹⁹. El profesorado es el encargado de diseñar una serie de indicadores o

¹⁶ Hay que matizar que la propuesta prioriza la interdisciplinariedad por encima de las especialidades. Pero en su monográfico Pérez-Pueyo (coord.) (2012) hace referencia a la EF en los artículos 2 (2012^a), 3 (2012^b), 4 (2012^c) y 5 (2012^d). Es a estas publicaciones a las que se refiere.

¹⁷ En contraposición a los modelos inductivos que parten desde la concreción de de las materias para intentar llegar a la generalidad.

¹⁸ En educación secundaria o equipo de ciclo en primaria.

descriptores para cada ciclo (Primaria) o curso (Secundaria) asociados con cada competencia, en los que se establecerá el nivel de los aprendizajes a los que se deberá contribuir desde cada materia.

- La evaluación de las competencias se basa en comprobar qué indicadores ha sido capaz de demostrar el alumno entre el conjunto de todas las materias. Es una evaluación funcional.

- Destaca su **funcionalidad**: se facilita el acercamiento de la teoría a la práctica y se proporciona para ello una hoja de ruta que describe las actuaciones necesarias para la aplicación de la propuesta²⁰ (Anexo IV).

Esta propuesta demuestra un nivel de coherencia y justificación que la permite ser valorada significativamente en el panorama educativo actual.

7 ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Contribuciones y relevancia del estudio en el ámbito educativo

Con la participación de España en el proceso de convergencia europea en educación se introdujeron, por la vía legislativa (LOE, 2006), las CCBB al currículo. Ante la errónea creencia de que este elemento curricular desaparecería en el próximo cambio legislativo, muchos docentes no les dieron la importancia que requerían. Este trabajo puede contribuir a acercar las CCBB a aquellas personas, relacionadas con este ámbito, que quieren cambiar esa actitud y quieren indagar sobre las CCBB. Se ofrece una descripción detallada del origen de las mismas y se aportan varias ejemplificaciones de cómo se han ido trabajando a lo largo de estos años. Sin embargo, para la elección de una propuesta o un modelo de desarrollo de las CCBB, como aspecto fundamental en los centros educativos para su integración (lo más funcional y coherente respecto a la legislación, tanto a nivel europeo como nacional), se hace necesaria la tarea de identificar unos requisitos mínimos, unos determinados criterios de validez que faciliten la selección de un marco común de referencia. Esta labor podría ser el contenido central de otro trabajo posterior sobre CCBB debido al trabajo de análisis que supone.

¹⁹ En el libro de Pérez-Pueyo (2013) se presenta una tabla detallada con dicha secuenciación (Anexo III) que puede servir de ejemplo.

²⁰ Esta hoja de ruta viene desarrollada en el libro “Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos” (Pérez-Pueyo et al., 2013).

Las propuestas examinadas (a excepción del Proyecto ICOBAE, que presenta características diferenciadoras) coinciden en la necesidad de un modelo que identifique una serie de “descriptores”, “indicadores de evaluación”, “indicadores de desempeño” asociados a las CCBB para posibilitar la selección de los contenidos a impartir, el nivel y grado de desarrollo de las CCBB y su posterior evaluación. Sin embargo, el método de identificación de estos elementos es diferente en las propuestas analizadas. Desde el proyecto Atlántida se promueve una metodología deductiva²¹, sin embargo, su sucesor, el Proyecto COMBAS no lo pone en práctica. De echo la integración de las CCBB en esta propuesta se inicia desde las diferentes materias (al igual que en la propuesta ICOBAE) correspondiendo a las características de una metodología inductiva²². La única propuesta que se mantiene fiel al método deductivo para contribuir de forma compartida a la integración de las CCBB es el Proyecto INCOBA.

Otro aspecto a destacar que sale a la luz en estas propuestas es la importancia de las CCBB como eje vertebrador del currículo y se destaca la imprescindible y adecuada relación con el resto de elementos curriculares (objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación) para una correcta integración de las mismas.

También se considera significativo hacer referencia a la evaluación de las competencias. Una competencia no puede ser evaluada directamente. En consecuencia se evalúa a través de los “indicadores de evaluación”, la consecución de los “descriptores”...etc. (en función de la propuesta a la que se haga referencia). Para la observación y comprobación de la consecución de los diferentes indicadores, se programan una serie de tareas y actividades premeditadas donde el alumno tiene la oportunidad de demostrar el grado de adquisición de las CCBB.

Todas las propuestas presentan una serie de principios metodológicos que orientan en la labor de programar las CCBB sin embargo, sólo la propuesta del Grupo “Actitudes” proporciona un modelo concreto para este fin. Por esta razón se considera la más válida, precisa y clara de los modelos examinados.

A pesar del trabajo realizado durante estos años por todos los profesionales preocupados por mejorar la calidad de nuestro sistema educativo, queda mucho camino que

²¹ Se refiere a que las propuestas “parten de las CCBB y de su desarrollo común para todas las materias desde el carácter transversal” (Pérez-Pueyo et al., 2013, p. 52).

²² ICOBAE presenta un modelo de desarrollo de las CCBB inductivo ya que, parte de la concreción de las materias para intentar llegar a la generalidad.

recorrer y muchas cuestiones sin resolver acerca de las CCBB, por lo que el trabajo entorno a las CCBB es un proceso abierto a futuras líneas de investigación.

Principales dificultades encontradas

La principal dificultad encontrada a la hora de abordar el trabajo fue el escaso y casi inexistente conocimiento sobre el concepto de CCBB y su desarrollo y/o aplicación en el sistema educativo español y europeo. Gracias a las recomendaciones e indicaciones de mi tutor pude ir encaminando la lectura de diferentes documentos y, en consecuencia, la realización del trabajo. No obstante, son muchas las publicaciones y diferentes propuestas que engloban aspectos sobre CCBB y, debido a la limitación espacial del trabajo, no se ha podido elaborar un análisis específico de más propuestas, como hubiera sido deseable.

Futuras líneas de investigación

Este trabajo sólo se puede considerar una parte inicial de una investigación superior, en el que se aporta información sobre la temática. Principalmente se realiza un acercamiento al surgimiento de las CCBB desde el contexto europeo hasta los centros educativos de nuestro país. Para un trabajo completo de investigación que ayude a determinar, definir y/o elaborar una propuesta coherente para la integración y desarrollo de las CCBB en el currículo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, sería necesaria una segunda parte dedicada exclusivamente a ello.

8 CONCLUSIONES GENERALES

Desde el contexto europeo, a finales del siglo pasado, se comienza a dar importancia a la interacción entre las culturas, a la movilidad entre los diferentes países de la UE y se decide mejorar y unificar el marco educativo europeo. Se elabora un marco común dedicado a la Educación Superior que sostiene como objetivo la idea del aprendizaje permanente a lo largo de la vida (como motor del desarrollo personal, la inclusión social, la economía y el empleo). Se establecen como eje vertebrador para alcanzar dicho objetivo una serie de “destrezas”, que han ido evolucionando hasta concretarse en las ocho competencias básicas actuales en nuestro país. Tras la lectura, análisis y comprensión de los documentos empleados para la elaboración del trabajo, se presentan las siguientes conclusiones en base a la situación presentada:

- Las CCBB ayudan a adquirir conocimientos transferibles (o aprendizajes funcionales) que permiten al individuo potenciar sus capacidades para enfrentarse a diversos

contextos y situaciones. Por tanto, se considera oportuno apoyar el trabajo por competencias y se justifica su necesidad.

- La integración de las CCBB en el currículo sugiere una serie de cambios que han suscitado gran desorientación entre los docentes sobre el tratamiento de las mismas. Desde el sistema educativo y normativo no se establece un modelo de desarrollo, programación y evaluación de las CCBB sino que, se deja en manos de los centros la labor de desarrollar la integración de las CCBB desde los proyectos de centro hasta la práctica en el aula, a partir de su propia interpretación pedagógica. Numerosas propuestas se han desarrollado a lo largo de estos años desde diferes frentes (Gobiernos de CCAA, Grupos preocupados por la temática...). Sin embargo, a día de hoy, no se ha llegado a un acuerdo sobre qué propuesta o qué criterios pueden ayudar a formar a los alumnos de tal manera que adquieran las CCBB establecidas y, de esta forma, mejoren los resultados de España en los informes de evaluación de la OCDE entre otras preocupaciones. Será necesario un trabajo de cooperación y colaboración entre el cuerpo de docentes y personas implicadas en este ámbito para progresar y, poco a poco, alcanzar conjuntamente los fines esperados. La elaboración de este trabajo es un intento de colaborar para la consecución de dicho objetivo común a través de un acercamiento al origen y desarrollo de las CCBB, tanto a nivel europeo como nacional. A su vez, se realiza una descripción de diferentes propuestas de desarrollo y programación de las CCBB, cumpliendo así, con los objetivos del propio trabajo.

Desde mi punto de vista, el sistema educativo tradicional se ha basado en una metodología de evaluación de la capacidad memorística. La inclusión de las CCBB ofrece la oportunidad de cambiar, de mejorar, de progresar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Permite fomentar la motivación por aprender de los alumnos y hacerles partícipes de su propio desarrollo. Considero que este aspecto, la motivación intrínseca por el aprendizaje, es primordial para promover y fomentar el aprendizaje permanente a lo largo de la vida y lograr, finalmente el objetivo principall de la educación. Un adecuado tratamiento de las CCBB es la clave para conseguir enriquecer el sistema educativo y, personalmente, confío en este nuevo modelo de enseñaza-aprendizaje. Sólo es cuestión de tiempo.

9 BIBLIOGRAFÍA

- Abelló, L., Rascón, P., Luengo, F. y Moya, J. (2008). *Diario de Familia. Las CCBB y el currículum informal*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Barros de Barros, F. (2009). El programa erasmus como propulsor del Espacio

- Europeo de Educación Superior. [Diapositivas PowerPoint] Recuperado de http://www.safironetwork.org/public_documents/Fabiana%20Barros_Erasmus.pdf
- Bolívar, A. y Moya, J. (coords.). (2007). Competencias básicas. Cultura indispensable de la ciudadanía. *Escuela. Nº 2. Noviembre*.
 - Carta Magna de las Universidades Europeas 1988, de 18 de septiembre. Recuperado de <http://www.ucoceu.es/images/ceu/CARTAMAGNA.pdf>
 - Centro de Apoyo al Profesorado de la comunidad de Navarra. Pautas para avanzar en el desarrollo de los planes de mejora de los centros: las Competencias Básicas. Recuperado de https://www.google.es/?gws_rd=ssl#q=Documento+elaborado+por+los+Centros+de+Apoyo+al+Profesorado+de+la+Comunidad+Foral+de+Navarra+Pautas+para+avanzar+en+el+desarrollo+de+los+planes+de+mejora+de+los+centros%3A+las+Competencias+B%C3%A1sicas
 - Comisión Europea (2004). *Puesta en práctica del programa de trabajo “Educación y Formación 2010”. Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Recuperado de http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf
 - Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA). 2013. *Programme for the curricular integration of key competences in Andalusia*. Red Europea KeyCoNet. European Schoolnet. Recuperado de http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=8d8ae6b6-0bb9-4066-8103-b43842696c37&groupId=11028
 - Consejo de la Unión Europea (2000). *Informe del Consejo Europeo de Lisboa. Conclusiones Presidenciales*. Recuperado de <http://cdrportal.meh.es/Documentacion/Publico/SGPEDC/Estrategia%20de%20Lisboa.pdf>
 - Consejo de la Unión Europea (2001). *Informe del Consejo Europeo de Estocolmo. Conclusiones Presenciales*. Recuperado de http://www.camaras.org/publicado/europa/pdf/estocolmo2001_es.pdf
 - Consejo de la Unión Europea (2002). *Informe del Consejo Europeo de Barcelona. Conclusiones Presidenciales*. Recuperado de http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/70829.pdf
 - Declaración de Bolonia, 1999 de 19 de junio. Recuperado de http://www.uah.es/universidad/espacio_europeo/documentos/declaracion_bolonia.pdf

- Declaración de la Sorbona, 1998 de 25 de mayo. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf
- Delors, J. et al (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. París: UNESCO.
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula (Infantil y Primaria (3-12 años))*. Barcelona: Graó.
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gobierno de Canarias. (2011). Orientaciones para la descripción del grado de desarrollo y adquisición de las competencias básicas CCBB. [Web blog post] Recuperado de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/blog/2011/07/08/orientacion-es-para-la-descripcion-del-grado-de-desarrollo-y-adquisicion-de-las-competencias-basicas/>
- Gobierno de La Rioja. (2012). Marco General. Finalidad, metodología y reto COMBAS - Pie CCBB de La Rioja. Una propuesta de reflexión para la integración curricular de las competencias básicas. Recuperado de <http://competenciasbasicas.edurioja.org/moodle/Marco%20COMBAS-PIE.pdf>
- Gobierno de La Rioja. (2012). PLAN PIE CCBB, LA RIOJA. La integración curricular de las competencias básicas. [Diapositivas de PowerPoint] Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:dNB2ipMf75QJ:competenciasbasicas.edurioja.org/moodle/pluginfile.php/26/mod_label/intro/COMBASPIE%2520LA%2520RIOJA%2520COMPLETO.ppt+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es
- Gobierno de Navarra. (2012). Orientaciones concretas para la evaluación de las CCBB al término de la educación primaria y secundaria obligatoria. Recuperado de http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/48/48100_Orientaciones_evaluacion_2010_Castellano_mar_.pdf
- Gobierno del País Vasco. (2007). Decreto curricular para la Enseñanza Básica, BOPV 13 de noviembre.
- Gobierno del país vasco. (2008). Las competencias básicas en el Sistema Educativo de la C.A.P.V. Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_curricul/adjuntos/14_curriculum_competencias_300/300002c_Pub_BN_Competiciones_Basicas_c.pdf

- Guarro, A. (2002). Reconstruir la escuela. *Cuadernos de pedagogía*, 317, 57-60.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2014). Presentación de los resultados de España y la OCDE del informe PISA. [Web blog post] Recuperado de <http://blog.educalab.es/inee/2014/04/03/presentacion-de-los-resultados-de-espana-y-la-ocde-del-informe-pisa-resolucion-de-problemas/>
- Kearney, C. (2014). Key Competence Development in Europe. Catalogue of initiatives. *Red Europea KeyCoNet. European Schoolnet*. Recuperado de <http://keyconet.eun.org/project-results/research> [27/03/2014]
- Larrañaga, A. (2008). Análisis praxeológico del pensamiento del profesor de educación física: el caso de una escuela primaria de Getxo. XI Seminario Internacional de Praxiología Motriz: Educación Física y Valores, Huesca, 22-23 Febrero, (paper).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4 de mayo).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (Boe de 10 de diciembre).
- MEC (2013). Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas. Madrid: Catálogo general de publicaciones oficiales.
- MEC. (2011). Programa de consolidación de las CCBB como elemento esencial del currículo. Plan de formación: Proyecto COMBAS. Recuperado de <http://www.edu.xunta.es/centros/iespastoriza/system/files/PLAN+FORMACION+COMBAS.pdf>
- Méndez-Giménez, A., Sierra y Arizmendiarrreta, B. y Mañana-Rodríguez, J. (2012). Necesidad y propuesta de un procedimiento para programar por competencias básicas. *Aula abierta*, 40(3), 33-46.
- Méndez-Giménez, A., Sierra y Arizmendiarrreta, B. y Mañana-Rodríguez, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico multidisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 1(24), 165-184.
- Moya, J. y Luengo, F. (coords.). (2009). *Las competencias básicas en la práctica*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Moya, J. y Luengo, F. (coords.). (2010). *Estrategias de cambio para mejorar el currículo escolar*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Moya, J. y Luengo, F. (coords.). (2011). *Teoría y Práctica de las Competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- OCDE (2002). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and*

- Conceptual Foundations: Strategy Paper.* Recuperado de <http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/41529556>.
- OCDE (2005). *La definición y selección de las competencias clave. Resumen ejecutivo.* Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.down>
 - Padrón, J. (1996). *Análisis del discurso e investigación social.* Publicaciones del decanato de postgrado de de la UNESR. Editorial: el Caney.
 - Pajot, B. (2013). *Competences and self esteem.* Red Europea KeyCoNet. European Schoolnet. Recuperado de http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=c867e296-30e7-4f6c-8475-5477e030ba2d&groupId=11028
 - Parlamento Europeo (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. En *diario Oficial de la Unión europea.* Recuperado de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:es:Pdf>
 - Pérez Pueyo, A. y Casanova Vega, P. (Coord) (2009). *La Programación de las Competencias Básicas en los Centros Educativos: una propuesta práctica para primaria y secundaria.* León: ALPE Servicios Docentes Profesionales, S.L.
 - Pérez-Pueyo, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes.* León: Universidad de León.
 - Pérez-Pueyo, A. y Casanova, P. (coords.). (2010a). *La programación de las competencias básicas en los colegios de infantil y Primaria: una propuesta práctica de secuenciación por ciclos.* Madrid: CEP Editorial.
 - Pérez-Pueyo, A. y Casanova, P. (Coords.). (2010b). *La Programación de las Competencias Básicas en la Educación Secundaria Obligatoria: Una propuesta de secuenciación por cursos.* Madrid: CEP Editorial.
 - Pérez-Pueyo, A. (2012a). Las competencias básicas desde la programación didáctica a la programación de aula. Una propuesta concreta en el marco del estilo actitudinal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 398, 35-58.
 - Pérez-Pueyo, A. (2012b). Propuesta de desarrollo de las CCBB en la ESO: desde la secuenciación de centro, la contribución de las áreas y la evaluación del profesor de Educación Física y Tutor. *Revista española de Educación Física*, 398(3), 13-34.

- Pérez-Pueyo, A. (2012c). Las Competencias Básicas en Educación Física. ¿Evaluación o calificación? *Revista española de Educación Física*, 397, 37-49.
- Pérez-Pueyo, A. (coord.) (2013a). *Qué son las Competencias Básicas y cómo se trabajan en España. Diferentes maneras de llevarlas de la teoría al aula. Hacia el Proyecto INCOBA*. León: Actitudes Profesionales S.L.
- Pérez-Pueyo, A. (coord.) (2013b). *Programar y evaluar Competencias Básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE de 8 de diciembre).
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria obligatoria (BOE de 5 de enero de 2007).
- Trujillo, F. y Ariza, M.A. (2009-2010). Propuesta de proyecto de formación en centros. Recuperado de <https://docs.google.com/file/d/0B-ZzfiFpfDZTMzM1OTU1MmUtZjM5Ni00MTBkLWJINzgtNGZkMWI4NzE0Nzdk/edit?hl=es&pli=1>
- Trujillo, F., Ariza, M. A., Redondo, M. y Ferreros, J. (2008). Proyecto iCOBAE (innovación en competencias básicas). Recuperado de <http://edu.jccm.es/cpr/competenciascuencia/documentos/icobae/innovacion.pdf>
- Universidad de León. (2013). Normativa para el desarrollo de Trabajos Fin de Grado en los Estudios de Grado de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León.
- Universidad de León. Reglamento sobre Trabajos Fin de Grado. (BOCYL de 12 de mayo de 2010). (Modificado en consejo de Gobierno 16/12/2011).
- Wisniewski, J. (2013). Student's academy. *Red Europea KeyCoNet. European Schoolnet*. Recuperado de http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=2f9015ea-a08e-4731-9124-5abb864f9535&groupId=11028
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

10 ANEXOS

ANEXO I: *Visión general de las competencias clave* (Comisión Europea, 2004).

COMPETENCIAS	DEFINICIÓN
Comunicación en la lengua materna	Comunicación es la habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de forma apropiada en una amplia gama de contextos sociales y culturales— educación y formación, trabajo, hogar y ocio.
Comunicación en una lengua extranjera	La comunicación en lenguas extranjeras comparte de forma general las principales dimensiones de las destrezas de comunicación en la lengua materna: está basada en la habilidad para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en una gama apropiada de contextos sociales — trabajo, hogar, ocio, educación y formación — de acuerdo con los deseos y necesidades de cada uno. La comunicación en lenguas extranjeras también necesita destrezas tales como la mediación y el entendimiento intercultural. El grado de habilidad variará entre las cuatro dimensiones, entre las diferentes lenguas y de acuerdo con el entorno y herencia lingüística del individuo.
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	La alfabetización numérica es la habilidad para usar la suma, resta, multiplicación, división y ratio en cálculo mental y escrito para resolver una serie de problemas en situaciones cotidianas. Se enfatiza el proceso más que el resultado, y la actividad más que el conocimiento. La alfabetización científica se refiere a la habilidad y disposición para usar la totalidad de los conocimientos y la metodología empleada para explicar el mundo natural. La competencia en tecnología es entendida como el entendimiento y aplicación de esos conocimientos y metodología con objeto de modificar el entorno natural en respuesta a deseos o necesidades humanas.
Competencia digital	La competencia digital implica el uso confiado y crítico de los medios electrónicos para el trabajo, ocio y comunicación. Estas competencias están relacionadas con el pensamiento lógico y crítico, con destrezas para el manejo de información de alto nivel, y con el desarrollo eficaz de las destrezas comunicativas. En el nivel más básico, las destrezas de TIC comprenden el uso de tecnologías multimedia para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en foros a través de Internet.
Aprender a aprender	'Aprender a aprender' comprende la disposición y habilidad para organizar y regular el propio aprendizaje, tanto individualmente como en grupos. Incluye la habilidad de organizar el tiempo propio de forma efectiva, de resolver problemas, de adquirir, procesar, evaluar y assimilar conocimientos nuevos, y de ser capaz de aplicar nuevos conocimientos en una variedad de contextos — en el hogar, en el trabajo, en la educación y en la formación. En términos más generales, aprender a aprender contribuye enormemente al manejo de la vida profesional propia.
Competencias interpersonales y cívicas	Las competencias interpersonales comprenden todo tipo de comportamientos que un individuo debe dominar para ser capaz de participar de forma eficiente y constructiva en la vida social, y para poder resolver conflictos cuando sea necesario. Las destrezas interpersonales son necesarias para que haya una interacción efectiva individualizada o en grupos, y son empleadas tanto en el ámbito público como en el privado.
Espíritu emprendedor	El espíritu emprendedor tiene un componente activo y otro pasivo: comprende tanto la capacidad para inducir cambios como la habilidad para acoger, apoyar y adaptarse a los cambios debidos a factores externos. El espíritu emprendedor implica ser responsable de las acciones propias, ya sean positivas o negativas, el desarrollo de una visión estratégica, marcar y cumplir objetivos y estar motivado para triunfar.
Expresión cultural	La 'expresión cultural' comprende una apreciación de la importancia de la expresión de ideas de forma creativa en una serie de medios de expresión, incluyendo la música, expresión corporal, literatura y artes plásticas.

ANEXO II: *Tabla de ejemplificación del marco de las competencias clave. Definiciones de los dominios de las competencias clave y descripciones de los conocimientos, procedimientos y actitudes correspondientes a cada uno de los dominios. (Competencia "Aprender a aprender")* (Comisión Europea, 2004).

MARCO PARA COMPETENCIAS CLAVE EN UNA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO				
		La competencia consiste en los siguientes conocimientos, destrezas, y actitudes dependiendo del contexto:		
Dominio	Definición de la competencia	Conocimientos	Destrezas	Actitudes
5. Aprender a aprender	'Aprender a aprender' comprende la disposición y habilidad para organizar y regular el propio aprendizaje, tanto individualmente como en grupos. Incluye la habilidad para organizarse el tiempo de forma efectiva, para solucionar problemas, para adquirir, procesar, evaluar y assimilar conocimientos nuevos, y para aplicar conocimientos y destrezas nuevas en una variedad de contextos — en el hogar, trabajo, educación y formación. En términos más generales, aprender a aprender contribuye enormemente al manejo de la vida profesional propia.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento y comprensión de los métodos de aprendizaje preferidos, las virtudes y defectos de las propias destrezas y capacidades profesionales. • Conocimiento de las oportunidades de educación y formación disponibles y la forma en la que las diferentes decisiones tomadas a lo largo de la educación y formación llevan a diferentes carreras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización efectiva del propio aprendizaje y de la vida laboral en general²⁰: Habilidad para dedicarle tiempo a la formación, autonomía, disciplina, perseverancia y manejo de información en el proceso de aprendizaje. • Habilidad para concentrarse durante periodos cortos y largos de tiempo. • Habilidad para reflexionar de forma crítica acerca del objetivo y propósito del aprendizaje. • Habilidad para comunicarse como parte del proceso de aprendizaje utilizando la forma apropiada (entonación, gestos, mímica, etc.) para apoyar la comunicación oral, la comprensión y la producción de diversos mensajes multimedia (lenguaje escrito o hablado, sonido, música, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Una imagen de uno mismo que constituya la base de una disposición para cambiar y desarrollar competencias así como motivación y confianza en la capacidad de uno mismo de lograr el éxito. • Apreciación positiva del aprendizaje como una actividad que enriquece la vida e iniciativa para aprender. • Adaptabilidad y flexibilidad.

ANEXO III: Tabla de reformas curriculares en educación para integrar las competencias clave (Kearney, 2014).

Country	Curricular reform featuring KCD	Date
Norway	Knowledge Promotion Reform	2006
Ireland	Key Skills Framework	2006 (senior cycle) 2012 (junior cycle)
Estonia	General Education System Development Plan	2007-2013
Slovakia	State educational programmes	2008
Poland	New core curriculum	2008
Austria	Bildungsstandard Revised educational standards	2008/2009
Belgium (NL)	Vakoverschrijdende eindtermen@2010 Cross-curricular final objectives@2010	2010
Finland	New national core curricula	2010-2016
Sweden	New Education Act - for knowledge, choice and security	2011
Portugal	Revised curriculum framework, curricular goals and basic education programmes	2011-2013
France	Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République Law of orientation and programming for rebuilding the school of the Republic	2013
Spain	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)	2013
Malta	Organic Law for Improving Education Quality Core Curriculum Programme	2013

ANEXO IV: Hoja de ruta con las actuaciones necesarias para aplicar la propuesta del Proyecto INCOBA (Pérez-Pueyo et al., 2013).

Paso	Descripción de las actuaciones a desarrollar	Responsables
1	Selección de una propuesta a nivel de centro para el desarrollo de las CCBB.	Equipo directivo
2	Elaboración de una propuesta inicial de secuenciación de las CCBB.	Equipo directivo o CCP
3	Complementación y aprobación de la propuesta de secuenciación por parte del claustro.	Claustro de profesores
4	Aprobación oficial de la propuesta de desarrollo de las CCBB.	Consejo escolar
5	Integración de la secuenciación de las CCBB en el Proyecto Educativo de Centro (PEC)	CCP

6	Selección de indicadores a los que se va a contribuir desde las materias	Departamentos
7	Puesta en común de la contribución que se realiza desde las materias a las CCBB	CCP
8	Integración de la selección de indicadores en el PEC y en las Programaciones.	CCP y departamentos
9	Vinculación de los indicadores con los criterios de evaluación de curso.	Departamentos
10	Implicación en proyectos compartidos a través de dinámicas de coordinación interdepartamental.	Departamentos
11	Elaboración de unidades didácticas desde una perspectiva integrada de las CCBB.	Departamentos
12	Valoración parcial de los aprendizajes vinculados con las CCBB: evaluación desde la materia.	Departamentos
13	Valoración global de los aprendizajes vinculados con las CCBB: puesta en común y evaluación conjunta.	Profesorado que da clase al alumno
14	Toma de decisiones: la promoción (o titulación) en base a criterios coherentes.	Profesorado que da clase al alumno
15	Elaboración del informe sobre el grado de adquisición de las CCBB en el curso	Tutor