

# Biribilka

En espiral

**1. Introducción, Nicolás Uriz / Sarrera, Nicolas Uriz**

**2. Asunto: competencia, Daniel Aldaya**

**3. Konpetentzietan oinarritutako hezkuntza. Pertsona eta pertsonarteko konpetentziak, Josu Reparaz**

*Una educación basada en las competencias. La persona y las competencias en las relaciones personales y sociales.*

*Konpetentzia terminoa oso maiz erabiltzen da hizkera arruntean, nahiz eta Euskarako hiztegietan ez den azaltzen.*

**4. El trabajo educativo por competencias: un espacio abierto para la reflexión, Carmen Gómez Viu**

*El término competencia resulta difícil de definir al tratarse de un concepto que se presta a múltiples interpretaciones, según el contexto desde el que se aborde.*

*Konpetentzia hitza itzuli eta bere esanahia zehaztea zaila da, testuinguruaren arabera interpretazio ugari egin ditzakegulako.*

**5. Las competencias de los docentes, Carmela Cortés, María Paz Eizmendi**  
*Este artículo trata de situar, partiendo de las competencias que el alumnado tiene que alcanzar en la Educación Secundaria Obligatoria, las competencias que los docentes necesitan para lograr formar personas competentes.*

*Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan ikasleek lortu beharreko gaitasunetatik abiatuz irakasleagoak eduki beharreko gaitasunak zehazten dira, pertsona gaitu edo kompetenteak hezi ditzaten.*

**6. Competencias matemáticas en el ciclo 0-3 años, Jesús María Azcona Mendizábal**

*Crear en las potencialidades de los/las niños/as debe ser la base para el desarrollo de las competencias matemáticas.*

*Matematika konpetentziak garatzeko haurren gaitasunetan konfiantza abia puntu hartu behar dugu.*

**7. Subtitulación para el desarrollo de competencias básicas en el aula de idiomas, Aránzazu Idoate Azcárate**

*La utilización de material audiovisual subtulado nos permite trabajar las competencias básicas de manera eficaz en la enseñanza de idiomas.*

*Azpitituluekiko ikus-entzunezko materialen erabilerak hizkuntzen irakaskuntzan era eraginkor batean oinarritzko konpetentziak lantzen bideratzen du.*

## **8. Las competencias y la educación musical, Encarnación López de Arenosa Díaz**

*Este artículo trata la relación del concepto de “competencias básicas” con los estudios musicales profesionales y la legislación básica de aplicación a este sector.*

*Artikulu honetan oinarrizko konpetetziak kontzeptua eta bere harremanak musika ikasketekin ikertzen da. Oinarrizko legeak kontuan hartzen dira.*

## **9. Kamishibai y competencias, R. Burgos, M.T. Luquin, A. Martín, A.I. Sastre**

*El profesorado hemos oído hablar alguna vez del Kamishibai; nosotras teníamos entendido que era una forma diferente de contar e interpretar cuentos, muy atrayente para los alumnos; lo que no sabíamos, y esta fue nuestra conclusión, era el enorme potencial que encierra en cuanto al desarrollo de las Competencias Básicas.*

*Irakasleok Kamishibairen berri inoiz izan dugu. Ipuinak kontatzeko era berezi bat zela uste genuen, ikasleei begira oso erakargarria. Horretaz gain, geure ondorioa izan da: oinarrizko konpetentziak garatzeko tresna biziki erabilgarria da.*

## **10. Tratamiento de la información y competencia digital en la Educación Física: “muévete con salud”, una propuesta de Web Quest, Estibaliz Subiza Iribarren, María Eseverri Castiella**

*La EF se ha ampliado en cuanto a logros que conseguir por el alumnado y la forma de llegar a ellos/as: ya no se trata de hacer por hacer actividad física sin saber para qué, cómo y por qué.*

*Gorputz Hezkuntza zabaldu da ikasleek lortu beharreko lorpenei eta hauek erdiesteko moduari dagokionez: gaur egun ez da zertarako, nola eta zergatik egiten den jakin gabe jarduera fisikoa egitea soilik.*

## **11. Las competencias en la enseñanza de idiomas, Pilar Santos Tambo**

*Yo creo que a estas alturas nadie dudaría de que el PEL contribuye a desarrollar la competencia en comunicación lingüística.*

*Nik uste dut une honetan inork ez duela zalantzarik Europako Hizkuntzen Portfolioa laguntzen duela hizkuntza komunikazioko gaitasuna garatzen.*

## **12. Taller de kamishibai. Desarrollo de competencias básicas, Carmen Aldama**

*El Taller de Kamishibai, en el que los alumnos asumen el papel de intérpretes y creadores, dirigido al alumnado de Primaria y Secundaria Obligatoria, tiene una gran potencialidad didáctica.*

*Kamishibai tailerra, ikasleak egile eta antzezleriak direnez, oinarrizko konpetentziak garatzeko 8 eta 16 urte arteko ikasleendako bada oso egokia.*

## **13. Las competencias en matemáticas, Marta García Rodríguez**

*El tratamiento de cada una de las competencias a través de las diferentes áreas se presenta como algo totalmente nuevo que aparece en la LOE, es un reto para el profesor actual.*

*Konpetentziak trataera arlo guztietan LOE-ren arabera zer edo zer berria da. Gaur egungo irakaslearentzat erronka bat da.*

**14. Desarrollo de las competencias básicas: proyecto fair play. Grabiél Garín, Mainer Uche Serrano**

*Ofrecemos un proyecto para trabajar las competencias básicas abordando el juego limpio como uno de los contenidos de la Educación Física.*

*Gorputz Heziketako jolas garbirako eduki bat bezalakoa hartuta oinarritzko konpetentziak lantzeko proiektu bat eskaintzen dugu.*

**15. Competencia lectora, escrita y literaria, Víctor Moreno**

*Se aprende significativamente en la medida en que se está en contacto con el objeto de conocimiento.*

*Esanahiaz ohartuta ikasten da, ezagutu beharreko objektuarekin harremana baitago.*

**16. Una contribución a la mejora de la disciplina de aula: el programa coaching en disciplina para la ESO, Codés Echalecu Elso**

*El programa de COACHING EN DISCIPLINA PARA LA ESO, una contribución innovadora para la mejora de las competencias clave.*

*Laburpena: COACHING-A DIZIPLINAN DBH-RAKO programa, ekarpen berritzailea gako diren gaitasunak hobetzeko.*

**17. Las competencias: un enfoque presente en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, Vicky Zenotz**

*La LOE nos ha traído las competencias, pero este término competencias no puede resultar nuevo al profesorado de lenguas extranjeras.*

*LOEk ekarri dizkigu gaitasunak, baina hitz hau ezin da berria izan atzerriko hizkuntzen irakasleentzat.*

## PRESENTACIÓN / AURKEZPENA

Éste es el séptimo número de Biribilka, la revista de todos los Centros de Apoyo al Profesorado de Navarra. La ofrecemos nuevamente en formato digital. Pretendemos así darle una mayor funcionalidad y facilitar la consulta por parte de todo el profesorado y, además, contribuimos con el respeto al medio ambiente. Por otra parte, este formato abre nuevas posibilidades de animación, interactividad y acceso, lo que favorece el tratamiento más rico y profundo de los temas planteados. Este número constituye un monográfico dedicado a las competencias. Esperamos que encuentres en él, como en los hasta ahora editados, un espacio adecuado para la reflexión y participación, y que signifique un apoyo para tu labor educativa.

Hona hemen Biribilkaren zazpigarren zenbakia, Nafarroako Irakasle Laguntza Zentro guztien aldizkaria. Aurrekoa bezala, zenbaki hau ere formatu digitalean eskaintzen dugu. Zertarako formatu digitalean? Irakasleei kontsulta errazteko eta funtzionaltasuna hobetzeko. Gainera, formatu digitalean eskainita, ingurumena zaintzen laguntzen dugu. Bestalde, formatu horrek parte-hartzea, elkarreragina, eta animazio aukera berriak eskaintzen ditu; hartara, gaiak aberatsagoak eta sakonagoak egingo zaizkizu. Biribilka honetarako, konpetentziei buruzko monografikoa prestatu dugu. Espero dugu zuk, irakasle zaren horrek, bertan aurkitzea hausnarketarako zein irakasleon partaidetzarako gune egokia, eta laguntza, zure irakasle lanerako.

José María Sáez Porres  
Jefe de Sección de Formación del Profesorado  
Diciembre, 2009 / 2009ko abendua funtzio

# INTRODUCCIÓN: COMPETENCIAS, SER COMPETENTE

**Nicolás Úriz Bidegáin, Director del CAP de Pamplona**

La temática que aborda este séptimo número de *Biribilka* es el de las competencias como referente para la enseñanza y el aprendizaje. Desde su concepto, la competencia indica el aspecto funcional del aprendizaje y debe convertirse en una nueva oportunidad para que vayamos realizando pequeños cambios en nuestras prácticas docentes, que nos lleven a alejarnos del aprendizaje fundamentalmente memorístico y de una enseñanza principalmente transmisora que no tiene cabida en nuestra sociedad del siglo XXI, caracterizada como la sociedad de la información en la que el acceso a los diferentes contenidos está al alcance de cualquiera y de forma inmediata. Esto exige una revisión profunda de los procesos de enseñanza/aprendizaje, para los cuales las competencias juegan un papel trascendental.

Ante estas compañeras de viaje encontramos profesorado favorable, también profesorado resistente. Surgen preguntas, se mira hacia otro lado: ¿quién nos va a formar?, que nos expliquen cómo se hace; y en la Selectividad... ¿también se van a tener en cuenta?, competencias-competencias... pero el alumnado sólo quieren aprobar, antes eran las capacidades, ahora las competencias y en el aula seguimos haciendo lo mismo... Esto es un ejemplo de lo que se comenta, se rumorea, se dice... Creo que es importante el último comentario. Podría afirmarse que desde la Ley Moyano en la que el temario era el núcleo de lo que se hacía en el aula, nada ha cambiado. Pasó la LGE con sus listas interminables de objetivos, llegó la LOGSE con las capacidades, se esfumó la LOCE y aterrizó la LOE con las competencias... Es igual, en las aulas se sigue con el temario, la lección, y se abre el libro por la página... Aún recuerdo cómo un compañero docente, en un intento de despertar la comprensión de su grupo, solía decirles: A cerrar el libro por la página 23. Y habitualmente nadie observaba nada extraño en la instrucción, todos, bien dispuestos, empezaban en la página 23.

Competencias, competencias... Término que no alude a nadie más que a los propios profesionales. Competencias para ser un ciudadano activo y comprometido, ahí recogemos las ocho competencias del alumnado. Competencias docentes para ser un buen profesional docente, ahí está la propuesta de Perrenoud. Y competencias asesoras para ser un buen profesional asesor que ayuda al profesorado a resolver con éxito las tareas que integran su profesión.

Por tanto, hablar de competencias es referirnos al ámbito profesional, centrar las tareas que marcan nuestra intervención como profesionales. Pero no debemos mirar a ningún otro lado, únicamente al destinatario de nuestra labor profesional. Los docentes al alumnado, los asesores y asesoras al docente, y los alumnos y alumnas al entorno social. ¿Qué significa esto? Significa que el desarrollo profesional tiene que venir dado por la resolución exitosa de las tareas para las cuales debemos ser competentes.

Si hacemos un recorrido por distintas profesiones, veremos que un fontanero es buen fontanero si es capaz de desatascar tuberías, cortar el goteo incesante de algún grifo peleón, colocar una caldera y graduar la temperatura. Una médica es buen profesional si diagnostica bien, receta adecuadamente e interviene con éxito en las operaciones que le corresponden. Competencia-profesión-tarea son tres conceptos unidos, definen al profesional y le dotan de la autonomía necesaria para ejercer su labor. Ser profesional significa tener éxito en la parcela definida por el conjunto de tareas correspondiente.

En este sentido, diremos que un alumno o alumna es competente si es capaz de comunicarse, de usar diferentes lenguajes, de relacionarse con el medio físico y social, de manejar información, de relacionarse socialmente de forma solidaria, de formarse permanentemente... Un profesional docente es competente si diseña, desarrolla y evalúa situaciones de aprendizaje, si logra que otros aprendan, si se integra en un equipo y trabaja con otros, si desarrolla su trabajo en una institución teniendo en cuenta a toda la comunidad educativa, si posee unos valores claros que regulan su hacer y los transmite, si va definiendo su perfil profesional e identifica sus necesidades formativas... Y un asesor es competente si ayuda de forma efectiva al docente en el diseño, desarrollo y evaluación de situaciones de aprendizaje, si se integra en un equipo y favorece su funcionamiento, si utiliza recursos comunicativos para favorecer el intercambio de experiencias y el contraste de buenas prácticas, si potencia el aprendizaje entre iguales, si favorece la creación de redes de centros que avanzan juntos y si se preocupa constantemente por su actualización.

Lo recogido en el párrafo anterior es una síntesis propuesta para identificar algunos perfiles profesionales propios de nuestro mundo educativo. No podemos mirar hacia otro lado o decir lo que tienen que hacer los demás. Nosotros, como profesionales docentes, debemos identificar las tareas que nos corresponden y ser conscientes de nuestro perfil profesional, con sus puntos fuertes y sus necesidades de mejora. Es imposible avanzar sin esa identificación profesional. Exigir que en clase se trabaje en equipo, si nosotros no lo hacemos, es responder al viejo dicho de "haced lo que digo pero no lo que hago". El modelo y lo que se comunica verbalmente no irán unidos y al final se

transmitirá que da lo mismo lo que se diga porque se hace lo que siempre se ha hecho.

Debemos ser conscientes de que las tareas de la profesión docente cada vez son más complicadas: gestionar un aula diversa, afrontar y resolver conflictos, lograr que todos y todas aprendan, comunicar resultados, lograr la colaboración de las familias, acordar criterios con el equipo docente... Implica asumir un perfil profesional complicado. A veces, anhelamos que nos digan lo que tenemos que hacer, que nos simplifiquen nuestra labor. El temario, las lecciones, lo que tenemos que dar, que nos lo diga el libro de texto y que dejen de marearnos. Que nos digan lo que tenemos que hacer es propio de profesiones muy poco cualificadas en las que el grado de autonomía es mínimo. Son los empleos en los que las tareas son simples y rutinarias.

Para nada la profesión docente es simple y rutinaria. Si queremos hacerla así es porque anhelamos una seguridad que nos falta para enfrentarnos a la labor diaria, al aula. Pero para ello no tenemos más herramienta que la definición de nuestro perfil profesional, con sus fortalezas y sus debilidades, punto de partida para identificar lo que necesitamos como mejora. Saber lo que se necesita implica escoger contenidos formativos que responden a esas necesidades y que pueden cubrirlas mejorando el perfil profesional.

Como síntesis diría que un buen profesional docente se entusiasma con lo que hace, lo transmite a sus alumnos y alumnas y que tiene como núcleo de su actuación la institución escolar y el equipo docente. La autonomía le viene dada por su buen hacer profesional e institucional.

Nicolás Úriz Bidegáin,  
Septiembre, 2009

# SARRERA: KONPETENTZIAK, GAI IZATEA

**Nicolas Uriz Bidegain, Iruñeko ILZ zuzendaria**

*Biribilka* aldizkariaren zazpigarren ale honek jorratzen duen gaia gaitasunak dira, irakaskuntza eta ikaskuntzarako erreferente gisa. Bere kontzeptuaren ikuspegitik, gaitasunak ikaskuntzaren alderdi funtzionala adierazten du eta gure irakasle praktikan aldaketa txikiak egiteko aukera berri bilakatu behar da. Horiek lagundu behar digute alde batera uzten funtsean oroimenean oinarritzen den ikaskuntza eta bereziki transmititzeko den irakaskuntza, horrek ez baitu lekurik XXI. mendeko gizarte batean. Izan ere, informazioaren gizartea da hori, eta eduki guztietarako sarbidea edozeinen esku dago, eta berehalako moduan, gainera. Horrek exijitzen du irakaskuntza/ikaskuntza prozesuen berrikuste sakon bat, eta horretarako funtsezko papera dute gaitasunek.

Bidaia-lagun horien aurrean, alde dauden irakasleak aurkitzen ditugu, baita kontra dauden irakasleak ere. Galderak sortzen dira, beste alde batera begiratzeko: *nork prestatu behar gaitu?, azal diezagutela nola egiten den; eta Selektibitatean ere hartuko da kontuan?, gaitasunak-gaitasunak... baina ikasleek gainditu besterik ez dute nahi, lehen ahalmenak ziren, orain gaitasunak, eta ikasgelan gauza bera egiten jarraitzen dugu...* Hori guztia da hizpidea, ahoz aho dabilena, esaten dena... Uste dut garrantzi handia duela azken kexa horrek. Esan daiteke Moyano Legea indarrean hasi zenetik ezer ere ez dela aldatu –horretan ikasgai zerrenda zen ikasgelan egiten zenaren funtza–. LGE hura joan zen helburuen zerrenda amaigabeekin, gero LOGSE delakoa iritsi zen ahalmenak ahoan hartuta, beste LOCE hura desagertu zen eta azkenean LOE famatua etorri zitzaigun gaitasunen kontuarekin... Berdin da, ikasgeletan ikasgaiekin jarraitzen da eta liburua enegarren orrialdean ireki behar da... Oraindik dut gogoan nola irakasle lankide batek, bere taldearen ulermena pizteko ahaleginean, esaten zien: *Itxi liburua 23. orrialdean*. Eta normalean inork ez zuen ezer arrarorik sumatzen agindu hartan, den-denak, ongi ikasteko prest, 23. orrialdean hasten ziren irakurtzen.

Gaitasunak, gaitasunak... Profesionalei besterik ez dagokien hitza da hori. Gaitasunak herritar aktibo eta konprometitu bat izateko, hortxe biltzen ditugu ikasleen zortzi gaitasunak. Irakaskuntza-gaitasunak irakasle profesional ona izateko, hortxe dago Perrenouden proposamena. Eta aholkularitza-gaitasunak aholkulari profesional ona izateko, irakasleei beren lanbidea osatzen duten lanak arrakastaz konpontzen laguntzen dien aholkularia.

Hartara, gaitasunez hitz egitea da lan arloaren inguruan aritzea, profesional garen aldetik egiten ditugun lanak zentratzea. Baina ez dugu beste alde batera begiratu behar, soil-soilik gure lan profesionalaren hartzaileari. Irakasleek ikasleei, aholkulariek irakasleari, eta ikasleek gizarte inguruari. Zer esan nahi du horrek? Esan nahi du gai izan behar dugula gure lanak arrakastaz egiteko, eta hortik etorri behar zaigula garapen profesionala.

Hainbat lanbide aztertzen baditugu, ikusiko dugu iturgin bat ona dela hodiak askatzeko gai bada, iturri kaskar baten tanta amaigabeei akabera emateko gauza bada, edota galdara bat jarri eta tenperatura graduatzeko gai bada. Mediku bat profesional ona da diagnosi ona egiten badu, errezeta egokiak ematen baditu eta egin behar dituen ebakuntzetan arrakastaz aritzen bada. Gaitasuna-lanbidea-lana bat eginda dauden hiru kontzeptu dira, profesionala zehazten dute eta bere lana egiteko behar duen autonomia ematen diote. Profesionala izatea da arrakasta izatea dagozkion lanen multzoak zehaztutako esparruan.

Horri lotuta, esanen dugu ikasle bat gai dela honakoak egiteko gaitasuna agertzen badu: komunikatzeko, hainbat hizkuntza erabiltzeko, inguru fisiko eta sozialarekin harremanak izateko, informazioa erabiltzeko, gizartean modu solidarioan harremanak izateko, etengabe prestatzeko... Irakasle profesional bat gai da, ikaskuntzako egoerak diseinatu, garatu eta ebaluatzen baditu, besteek ikastea lortzen badu, talde batean integratu eta besteekin lan egiten badu, bere lana instituzio batean egiten badu hezkuntza komunitate osoa aintzat hartuta, bere eginkizuna arautzen duten balio garbiak baditu eta horiek transmititzen baditu, bere profil profesionala zehazten joaten bada eta bere prestakuntza beharrak identifikatzen baditu... Eta aholkulari bat gai da, irakasleari modu eraginkorrean laguntzen badio ikaskuntzako egoerak diseinatu, garatu eta ebaluatzen, talde batean integratu eta bere funtzionamendua errazten badu, komunikazio baliabideak erabiltzen baditu esperientziak trukatzeko eta praktika zuzenen kontrastea errazteko, berdinen arteko irakaskuntza bultzatzen badu, elkarrekin aurrera egiten duten ikastetxeen sareak sortzen laguntzen badu eta horiek eguneratzeko ahaleginean aritzen bada betiere.

Aurreko paragrafoan bildutakoa laburpen bat da, eta hori proposatzen da gure hezkuntza mundukoak diren hainbat profil profesional identifikatzeko. Ezin dugu begiratu beste alde batera edo esan beste batzuek egin behar dutela hori. Guk, irakasle profesionalak garen aldetik, dagozkigun lanak identifikatu behar ditugu eta gure profil profesionalaren kontzientzia hartu, bere puntu sendoak eta hobetzeko beharrak aintzat hartuta. Ezinezkoa da aurrera egitea identifikazio profesional hori gabe. Ikasgelan taldean lan egin dezaten exijitzea, guk ez badugu egiten, da indarrean jartzea garai bateko "egin ezazue esaten dudana, baina ez egiten dudana" lelo hura. Eredua eta ahoz komunikatzen

dena ez dira bat etorriko, eta azkenean transmitituko da berdina dela zer esaten den, azken batean beti egin izan dena egiten delako.

Kontu batez kontziente izan behar dugu, irakasle lana gero eta zailagoa da: dibertsitate handiko ikasgela kudeatzea, gatazkei aurre egin eta horiek konpontzea, denek ikas dezaten lortzea, emaitzak komunikatzea, familien elkarlana lortzea, irakasle-taldearekin irizpideak adostea... Horrek guztiak profil profesional zaila bere gain hartzea dakar. Batzuetan, nahi genuke beste norbaitek guri esatea zer egin behar dugun, besteek gure lana erraztea. Ikasgaien zerrenda, ikasgaiak, zer eman behar dugun... testu liburuak esan diezagula, eta lasai eta bakean utz gaitzatela. Zer egin behar den esatea normala da oso gutxi kualifikatuak dauden lanbideetan, hor autonomia gradua txiki-txikia baita. Lan sinpleak eta errutinazkoak dituzten lanbideak dira horiek.

Baina irakasle lana ez da, inondik ere, sinplea eta errutinazkoa. Horrelako bihurtu nahi badugu da segurtasun bat lortzeko; izan ere, segurtasun hori falta dugu eguneroko lanari, ikasgelari aurre egiteko. Baina horretarako dugun baliabide bakarra da gure profil profesionala zehaztea, bere alde sendo eta ahulekin. Horixe da abiapuntua, hobetu behar duguna zer den jakiteko. Zer behar den jakiteak berekin dakar behar horiei erantzuten dieten prestakuntza edukiak aukeratzea, profil profesionala hobetuz behar horiek bete ditzaketanak.

Laburbiltzeko, esanen nuke irakasle profesional on bat gogoberotzen dela bere lanarekin, ikasleei transmititzen diela hori eta bere jardueraren nukleotzat eskola eta irakasle taldea hartzen dituela. Autonomia bere lan profesional eta instituzional onak ekartzen dio.

Nicolás Úriz Bidegáin,  
2009ko iraila

Para: [lenguacap.pamplona@pnte.cfnavarra.es](mailto:lenguacap.pamplona@pnte.cfnavarra.es)

## Asunto: **COMPETENCIA**

**Daniel Aldaya, poeta y ciudadano libre**

Estimada amiga:

Para empezar, ella no tiene la culpa. Las palabras significan lo que significan. Somos nosotros los que, dependiendo del contexto, las utilizamos. Y en el peor de los casos, significan una cosa, les damos un significado distinto y el que las recibe las interpreta de manera diferente.

Es una palabra muy fea. Los niños se tapan la cara cuando la ven pasar. Lleva la fama de los peores criminales y es la causa de todos los divorcios en las relaciones amistosas. Además, no discrimina entre grupos sanguíneos, especies o astros.

El DRAE, que es el listín telefónico de las palabras, no lo arregla:

### **competencia<sup>1</sup>.**

(Del lat. *competentia*; cf. *competir*).

1. f. Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo.
2. f. Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa.
3. f. Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio.
4. f. Persona o grupo rival. *Se ha pasado a LA competencia.*
5. f. *Am.* Competición deportiva.

El DRAE lo maquilla. Nadie esperaba que competencia tuviese tanta repercusión como, por ejemplo, casa o calavera, también de la familia C, bastante más importantes sin duda:

### **competencia<sup>2</sup>.**

(Del lat. *competentia*; cf. *competente*).

1. f. incumbencia.

2. f. Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

3. f. Atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.

Queda claro que no es lo mismo competir que competir, competitividad que competencia. Aunque desde niños nos vemos inmersos en un sistema de competición propio de la supervivencia más cainita. Primero con el compañero de pupitre, después con el compañero de trabajo (o con el compañero por un trabajo) y, al final de nuestros días, con el compañero por un banco en el parque.

Esto es trasladable al mundo empresarial. Donde las OPAs hostiles, absorciones, etcétera, copan el dicho *al enemigo ni agua* (sobre todo si la otra empresa es Iberdrola). Sin ir más lejos, la Comisión Nacional de Competencia (CNC) impuso hace unos días una multa histórica a seis aseguradoras por pactar los precios. Para una vez que se ponen de acuerdo seis empresas distintas, Competencia las amonesta. Por intentar hacer la *compi-tencia*.

Pero la competencia también es buena para crecer y no dormirse en los laureles. Y la otra competencia deja las cosas claras: esto me toca a mí y esto a ti. No obstante, ambas pueden ir en detrimento de la palabra solidaridad y habría que preguntarle al señor que lleva la S en el DRAE qué opina. Uy qué lío. Yo anularía la palabra competencia, pero no es de mi competencia, valga la redundancia.

Un cordial saludo,

Daniel Aldaya

(poeta)

# KONPETENTZIETAN OINARRITUTAKO HEZKUNTZA, PERTSONA ETA PERTSONARTEKO KONPETENTZIAK

**Josu Reparaz, Lizarra Ikastolako zuzendaria.**

*El término competencia se utiliza a menudo en el habla coloquial, aunque en el diccionario de euskera no aparezca. Por ejemplo, se dice que un profesor o un médico es competente (hace bien su trabajo), o se mencionan las competencias de un director o un juez (funciones, jurisdicción), o se habla de la competencia entre empresas, escuelas o entre deportistas (competición). Entre esos significados, el primero es el que se adecua a nuestro ámbito, es decir, con el significado de ser competente o saber hacer bien las cosas.*

*Konpetentzia terminoa oso maiz erabiltzen da hizkera arruntean, nahiz eta Euskarako hiztegietan ez den azaltzen. Esaterako, irakasle edo mediku "konpetentea" dela (lana ongi egiten duela) esaten da, edo zuzendarien edota epaileen "konpetentziak" (funtzioak, eskumenak) aipatzen dira, edo enpresen, eskolen edo kirolarien arteko "konpetentziaz" (lehia, norgehiagoka, konkurrentzia) hitz egiten da. Konpetentzia kontzeptuaren adiera horien artean lehenengoa egokitzen da gure esparrura, hau da, konpetente edo gauzak ondo egiten dakien esanahiarekin.*

Badago konpetentzietan oinarritutako curriculumak planteatzea justifikatzen duen arrazoia: hezkuntza formala oso akademikoa izan da eta, oraindik ere, horrelakoa da; gainera ez ditu gazteak behar bezala prestatzen subjeto gisa, herritar gisa, bizitza osoago bat izan dezaten, ezta lan munduan sartzeko edo bizitza osoan zehar ikasten jarrai dezaten ere. Konpetentzietan oinarritutako curriculumak ohiko curriculum akademikoaren ordezkia izan nahi du, "jakite"aren logikatik "egiten eta erabiltzen jakite"aren logikara igarotzen baita. Argi dago "egiten jakite"ko beharrezkoa dela "jakitea", baina "jakiteak" berezko balioa galtzen du eta erabileraren mende jartzen da, teoriaren eta praktikaren arteko banaketa puskatuz.

**Eskolaren funtzio tradizionala (ikasarlo ezberdinen bidez) alfabetatzea izan da baina gaurko eskolaren funtzioak zabaldu egin dira eta pertsona osoaren garapenaz arduratzea eskatzen zaio (alde fisikoa, kognitiboa, komunikatiboa, soziala eta afektiboa besarkatuz).**

**PERTSONA IZAN KONPETENTZIAK gorpuztasuna, norberaren kontrola eta oreka emozionala, nork bere buruaren estimua, autonomia eta integrazio pertsonala hartzen ditu beregain eta PERTSONARTEKO**

**KONPETENTZIAK** pertsonarteko harremanak, gatazkak konpontzea, parte hartze demokratikoa, elkar lana eta talde lana eta generoa eta kultura aniztasuna.

**KONPETENTZIA** hauen garapenerako **Lizarra Ikastolak** "PENTACIDAD" eredu hartu du erreferentziatzat.

Hezkuntza zentroa ikasleak alderdi publikoarekin elkarbizitzen eta erlazionatzen ikasten duen laborategia da. Hortaz, ikasleen, irakasleen eta familien artean gertatzen diren elkarreraginek paper garrantzitsua jokatzen dute rol guztiak onartzeko, pertsonak balioesteko eta eguneroko egoeretan autoritatearen ariketak finkatzerako orduan.

Horregatik, PENTACIDAD eredu irakasleei, gurasoei eta ikasleei dago zuzenduta. Bizitzen ikastea da helburua.

Irakaskuntzaren kalitatean eta hobekuntzan laguntzen duen faktoreetako bat **Tutoritza Ekintza** da. **Ikasle bakoitzaren garapen osorako elementu giltzarria da. Tutoretza Ekintza norberaren bizipen prozesu baten bidez gaitasun emozional, kognitiboak, komunikaziozkoak, elkarbizitzakoak eta norberaren nortasuna sortzekoak lortzen laguntzen duen eremu bilakatu nahi dugu.** Edukiak hurrengo eremu zabal hauen inguruan antolatzen dira:

Pertsona izaten ikastea: nortasuna.

Elkarbizitzen ikastea: autorregulazioa.

Pentsatzen ikastea: autonomia.

Erabakiak hartzen ikastea: protagonismoa eta autoritate pertsonala.

**Elkarbizitza heteronomotik elkarbizitza autonomora pasatzeak ikasleak oinarritzko bost elementutan trebatzera eraman gaitu: sintonia, elkarbizitza, apendizaiia, komunikazioa eta arazoak.** HHn eta LHn bost elementu hauek honela lantzen ditugu:

## **SINTONIA**

**Sintoniak ikasgelan aurrera eramaten diren jardueren aurrean ikaslea lasai egotea, bere buruarekin gustura egotea, erlajatuta egotea du helburu.** Horretarako ariketa desberdinak egiten dira. Adibidez: erlajazioa, arnasketak, masajeak, automasajeak...Egunean zehar momentu batzuk finkatuta daude sintonia ariketak egiteko, goizean Ikastolara sartzerakoan edo jolasordua bukatzerakoan, adibidez. Musika lasaia erabiltzen da eta ariketa hauek taldeka edo banaka egiten dira hasieran irakaslearen laguntzaz eta momentu honetan bakarrik.

Kontrola egiteko behatzaileak izendatzen dira ikasleen artean eta hauek ariketak bukatu ondoren ikaskideren bat edo talde osoa zoriontzen dute.

Bestalde gela guztietan gune pertsonala sortu da. Ikasleren bat momentu batetan urduri badago, gatazkaren bat izan badu, haserre badago gune pertsonalera joateko aukera du berak eskatuta edo irakasleak aholkatuta. Bertan CD batetako gidoiari jarraituz momentu horretan dituen sentimenduetaz jabetu eta lasaituko da.



Lehen Hezkuntzan eta Haur Hezkuntzan erlajazio ariketak egiten dituzte umeeek

## ELKARBIZITZA

**Gure helburua ikasleak elkarbizitzaren protagonista izatea da. Horregatik beraien esku geratzen dira elkarbizitza jarraibideen autokontrola eta kontrola.**

Gelan laguntza taldeak sortu dira.

Taldekideten artean rol desberdinen banaketa egiten da. Rolak bost dira: idazkaria, bozeramailea, denbora kontrolatzen duena, moderatzailea eta behatzailea. Rol hauek txandakatuz doaz eta ikasle guztiak trebatzen dira rol desberdinetan.

Talde bakoitzak koaderno bat du. Bertan talde bakoitzeko behatzaileak egindako behaketak eta zoriontzeak jasotzen ditu.

Bestalde, gela guztietan arautegiak sortu dira. Arautegi hauek ez dira irakasleak ezarritakoak. Iaz ikasleek ongi eta gaizki sentiarazten zituzten gauzak idatzi zituzten eta hortik ikasgela bakoitzak arautegi bat adostu zuen. Ikasleek adostutakoak direnez eragin haundiagoa dute. Ondoren arau hauek jarraibide konkretuetan bihurtu ziren. Jarraibide hauen kontrola egiteko erregistro bat erabiltzen da.

Astero arau edo pauta bat aukeratzen da eta honen jarraipena egiten da, erregistro batez baliatuz.

Azkenik, maitasungramak jarri dira martxan. Maitasungramen helburua ikasgelako giroa hobetzea eta ikasleen harteko harremana sendotzea da. Adinaren arabera modu desberdinetan egiten da. Astean zehar ikasle bakoitzak kide bat behatu behar du eta mezu positibo bat idatzi behar dio, zorionduz edo eskerrak emanez egindako zerbaitengatik. Astero kide desberdin bat aukeratzen da, modu honetan ikasle guztiek maitasungramak jasoko dituztela ziurtatzen da. Honek gelako elkarbizitza hobetzen laguntzen du. Irakasleek ere parte hartu dezakete ikasleei mezu hauek bidaliz.



Jarduera ongi egin ondoren zoriontzen



Taldekideen artean banatutako rolak



Kideak zoriontzen



Trean jarraitu beharreko ordena adierazten

## APRENDIZAIA

**Ikasgelan egin beharreko jardueren arabera ikasleekin taldekatze modu desberdinak erabiltzen dira:**

-Banakako lana egiteko bakoitzak aukeratzen du gustokoen duen lekua. Bete beharreko baldintza kide baten begirada aurrez aurre ez izatea da. Musika lasaia jartzen da banakako jarduerak egiteko.

-Taldekako lana egiteko rolen banaketa erabiltzen da. Helburua talde lanean trebatzea eta bertan sortzen diren arazoak ekiditea da.

-Gela osoko talde lana: Ikasleak U moduan kokatzen dira irakasleak edo ikasleak ahozko azalpenak egin behar dituztenean, denon aurpegiak ikusteko. U moduan kokatuta daudenean behatzaileak izendatzen dira eta jarrera eta partaidetza behatzen dira, bukaeran kideak zorionduz.

Taldekatze modu batetik bestera pasatzeko behatzaileek ere egindako zarata eta denbora behatzen dute.



HHko ikasleak espazio pertsonalean



Bakarrik eta gustora lanean espazio pertsonalean



Taldeka lanean



Mailako ikasleak talde handian

## KOMUNIKAZIOA

**Ikasle guztiek parte hartzea da helburua, ikasgela guztietan egoten bait dira etengabe parte hartzen dutenak eta ia inoiz ere ez dutenak parte hartzen.** Beraz, partaidetzaren behaketa egiten da, behatzaileen bitartez. Bozerramailearen rolaekin ere ikasle guztien partaidetza ziurtatzen da. Honetaz gain ariketa konkretuak egiten dira, adibidez baloiaren ariketa. Irakasleak baloi bat erabiltzen du eta bakarrik baloia duen ikasleak hitz egin dezake.

Sentimentuen asanbladan nola sentitzen adierazten dugu



## ARAZOAK

Gatazkak gela guztietan sor daitezke, baina helburua gatazken konponbidera iristea da, norberaren behaketa eginez, sentimenduak identifikatuz eta aldaketarako konpromezuak sistematikoki landuz. Gelako behatzaileek gune desberdinetan, gelan, jolastokian, komunetan dauden arazoak behatzen dituzte eta koadernoan idazten dituzte. Ondoren, taldekideen artean arazoaren arrazoiak eta konponbideak elkarrekin bilatzen saiatzen dira. Tutoritza saioak ere erabiltzen dira amankomunean jartzeko eta egon diren arazoei buruz hitzegiteko.

Ikasleren bat urduri badago, arazo bat izan duelako edo gune pertsonalera joaten da lehen aipatu den bezala.



Vicky dordokak lagunduko dit triste nagoenean



Gustora sentitzeko gune pertsonalera noa

## BIBLIOGRAFIA

Etengabeko ikaskuntzarako gaitasun gakoei buruzko Europako Parlamentuaren eta kontseiluaren gomendioaren agiriko gaitasunen definizioa (2006-09-26)

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Decretos Forales 23-24-25/2007, de 19 de marzo, por el que se establecen los currículos de las enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra (BON, 17-08-2007)

ASKOREN ARTEAN (2006): Derrigorrezko Eskolaldirako Euskal Kurrikuluma. Baloratzeko eta hobetzeko proposamena. Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila, Euskal Herriko Ikastolen Konfederazioa, EAEko Kristau Eskola, Sortzen-Ikasbatuaz

SALAS GARCÍA, Begoña: *Desarrollo de capacidades y valores de la persona*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1995

SALAS GARCÍA, Begoña: *Diccionario de la Pentacidad*, Barcelona, Octaedro, 2003

## LABURPENAK

B- Artikuluaren izenburua

C- Artikuluaren lehenengo paragrafoa

# EL TRABAJO EDUCATIVO POR COMPETENCIAS: UN ESPACIO ABIERTO PARA LA REFLEXIÓN

Carmen Gómez Viu, Profesora de Lengua y Literatura

*Frente a un modelo educativo centrado en la adquisición de conocimientos más o menos teóricos o conceptuales, el trabajo educativo por competencias incide en la adquisición de unos saberes imprescindibles, prácticos e integrados que habrán de ser demostrados por los alumnos en la práctica. Se trata de transformar una sociedad fundamentada en el saber en una sociedad fundamentada en el saber hacer.*

*Edukiak batez ere teorikoak eta kontzeptuzkoak diren hezkuntza eredu baten aurrean, konpetentzietan oinarritutako hezkuntza ezinbesteko jakintza eskuratzean datza. Ikasleek beraien jakintza praktikan erabiltzen badakitela egiaztatu behar dute. Gizartea eraldatu behar dugu, jakitetik egiten jakitera.*

**El concepto de competencia básica entendido como la destreza que permite aplicar a la vida los conocimientos adquiridos no es nuevo.** Ya en la Antigüedad Clásica, Aristóteles enseñaba que la inteligencia no radica sólo en el conocimiento sino también en la destreza de aplicarlo en la práctica. **En la actualidad ha irrumpido con fuerza en nuestro sistema educativo, a través de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006),** como consecuencia de su consideración como elemento esencial del currículo para las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. **Se trata de un término complejo y susceptible de múltiples matices e interpretaciones, dependiendo del contexto desde el que se aborde.**<sup>1</sup>

**En el ámbito profesional, las competencias se vinculan al aprendizaje de los contenidos necesarios para desempeñar adecuadamente una profesión y de su aplicación práctica.** En este sentido, cada contexto profesional exige la adquisición y desarrollo de unas competencias determinadas en un momento concreto. Desde esta perspectiva, las competencias constituyen un conjunto de propiedades inestables que deben actualizarse y someterse a prueba, en función de los objetivos que conseguir en cada momento concreto, lo que depende de las habilidades que posea cada persona; es decir, de la disposición para responder a una determinada situación con destreza suficiente.

---

<sup>1</sup> Véase Jesús Cabrerizo Diago, M<sup>a</sup> Julia Rubio Roldán y Santiago Castillo Arredondo: *Programación por competencias. Formación y Práctica*, Pearson Educación, Madrid, 2008 (72-153 y 385-433).

En el ámbito educativo, fue en la Universidad donde se utilizó antes el término *competencias*.

La Comisión Europea trató por primera vez, en 1995, las competencias básicas o clave en su *Libro Blanco sobre la Educación y la Formación*. Y desde entonces diferentes grupos de expertos de la Unión Europea trabajaron para intentar definir las competencias.

Uno de los trabajos más relevantes en relación con las competencias, que ha sido pasado por alto en muchas de las referencias bibliográficas sobre el tema, es el *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*, de Jacques Delors (1996), en el que se describen los cuatro pilares sobre los que debe sustentarse la educación por competencias, a saber: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser*. Se pretende orientar la organización de los contenidos hacia el logro de los objetivos y de las competencias básicas, integrando el saber-conocer con el saber-ser y con el saber-hacer. Además, en dicho informe se especifica que en una organización jerárquica de los cuatro pilares, toda educación debe estar subordinada al logro de la plenitud de cada persona.

Posteriormente, *El Consejo Superior de Lisboa de 2000* invitó a los estados miembros a que definieran los dominios de las competencias o destrezas básicas del aprendizaje a lo largo de la vida, apuntando como tales:

Competencias básicas
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

*las tecnologías de la información, las lenguas extranjeras, la cultura tecnológica, el espíritu empresarial y las destrezas básicas* que intentan ser comunes en todos los países de la Unión: La selección de estas ocho competencias se han basado en **tres criterios**: están al alcance de todos, son comunes a muchos ámbitos de la vida y son útiles para seguir aprendiendo.

Las características comunes a todas las competencias básicas son las siguientes:

Proporcionan la capacidad de **saber hacer**, es decir, de aplicar los conocimientos a los problemas de la vida profesional y personal. Incluyen una combinación de saber, habilidades y actitudes.

Pueden ser adquiridas en todo tipo de contextos: en el aula, en casa y en ámbitos extraescolares.



Son **multifuncionales** (pueden ser utilizadas para conseguir múltiples objetivos).

Tienen un carácter **integrador**, aunando los **conocimientos**, los **procedimientos** y las **actitudes** (saber ser, saber hacer).

Permiten integrar y relacionar los aprendizajes con distintos tipos de contenidos, utilizarlos de manera efectiva y aplicarlos en diferentes situaciones y contextos (aplicabilidad y transferencia).

Constituyen la base de los aprendizajes básicos posteriores.

Se inspiran en la teoría relacionada con el aprendizaje basado en competencias (Competency Based Training).

Se deben **aprender, renovar** y mantener a lo largo de toda la vida.

Por otra parte, en el ámbito universitario, y con un carácter pre-profesional, el Proyecto Tuning (2000) constituyó un modelo experimental de proyecto piloto llevado a cabo en más de 100 universidades europeas. En él se entiende por *competencias: conocimientos, actitudes y responsabilidades*. En su primera fase identificó 17 capacidades que denomina *competencias*, y las especifica con verbos en infinitivo. En general, de acuerdo con la crítica de algunos autores, esta concepción de las competencias supone una vuelta a la educación tradicional. Se trata de equiparar competencias con capacidades, por lo que resulta imposible el ingreso de la escuela y la academia en la sociedad del conocimiento.

En definitiva, la competencia comporta todo un conjunto de conocimientos, actitudes y capacidades personales, complementarias entre sí, que debe saber el individuo para actuar eficazmente frente a las situaciones profesionales.

**A pesar de estos intentos por unificar criterios, la forma en que se han definido u organizado en los currículos a partir de las competencias ha sido muy variada y se observa gran falta de uniformidad en los contenidos de las reformas emprendidas por la Unión.<sup>2</sup> Asimismo, el concepto de competencias en educación presenta unos límites muy difusos, como lo reflejan las distintas propuestas editoriales, por lo que puede traducirse en la práctica en una aplicación diferente en cada centro educativo, lo que dificulta la coordinación entre ellos.**

**Con la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE del 4 de Mayo), las competencias básicas constituyen el fin último de la acción educativa, de tal forma que los contenidos curriculares de las distintas materias son concebidos como un medio para alcanzar las capacidades (o potencialidades de aprendizaje) explicitadas en los objetivos de etapa. Por lo tanto, la plena adquisición de las competencias básicas implica haber desarrollado plenamente dichas capacidades, por medio de los contenidos. Sin embargo, los objetivos generales se identifican a veces con las capacidades y los objetivos del sistema educativo con las competencias, lo que dificulta aún más la comprensión, su desarrollo y su incorporación al trabajo en los centros de enseñanza.**

**Por otro lado, al no existir un repertorio legal al que recurrir para evaluar las competencias básicas y lo que se ha dado en llamar subcompetencias (conocimientos específicos con los que valorar el desarrollo de aquellas), los objetivos generales de etapa se convierten en la vara de medir para decidir si los alumnos promocionan o no.**

**En conclusión, definir el término de competencia no resulta nada fácil, ya que se trata de un concepto polisémico y complejo que se presta a múltiples matices e interpretaciones, pero que en todas ellas siempre está significando la importancia que su adquisición tiene en la experiencia.**

En la práctica, la incorporación de las competencias básicas al currículum de las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria constituye un elemento de gran relevancia educativa, en la medida en que para el profesorado implica tener que redefinir pedagógicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en su totalidad. Este hecho supone tener que reelaborar los documentos pedagógicos en los que se basa el proceso de enseñanza, priorizando aprendizajes o seleccionando experiencias integradoras que preparen para la vida; supone tener que incorporar nuevas prácticas

---

<sup>2</sup> Véase Francisco Javier Carrascal, "Las competencias básicas a debate", *ANPE. Revista Profesional*, nº 514, abril 2008, 18-19.

pedagógicas e implica tener que modificar la estructura misma del proceso de evaluación de los aprendizajes del alumnado.

Frente a un modelo educativo tradicional centrado en la adquisición de conocimientos más o menos teóricos o conceptuales, el trabajo educativo por competencias incide en la adquisición de unos saberes imprescindibles, prácticos e integrados que habrán de ser demostrados por los alumnos en la práctica. Se trata de transformar una sociedad fundamentada en el saber en una sociedad fundamentada en el saber hacer. Sin embargo, habría que definir más y mejor el trabajo global en torno a las competencias para garantizar la mejora efectiva del currículum.



# LAS COMPETENCIAS DE LOS/LAS DOCENTES

**Carmela Cortés, María Paz Eizmendi, asesoras del CAP de Pamplona**

*Este artículo trata de situar, partiendo de las competencias que el alumnado tiene que alcanzar en la Educación Secundaria Obligatoria, las competencias que los docentes necesitan para lograr formar personas competentes. Además ofrece un instrumento de autoevaluación competencial para el profesorado de manera que identifique sus puntos fuertes y sus necesidades de formación.*

*Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan ikasleek lortu beharreko gaitasunetatik abiatuz irakaslegoak eduki beharreko gaitasunak zehazten dira, pertsona gaitu edo kompetenteak hezi ditzaten. Gainera, autoebaluaziorako tresna bat eskeintzen du irakaslegoak bere gaitasunetan dituen trebeziak eta ahuleziak identifika ditzan.*

## Introducción: Competencias básicas en Educación

El informe Delors (1996) recogió en una sugestiva formulación las competencias que deben ser imprescindibles para el alumnado a lo largo de su vida. La educación, según este informe, debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Progresivamente, el concepto de competencias se ha ido incorporando en el diseño de los currículos de la educación escolar. En este caso, el referente son “las competencias básicas” o las “competencias clave”. A partir de estas premisas, los teóricos de la educación y, en consecuencia, los responsables educativos, han emprendido una carrera vertiginosa para precisar y afianzar el concepto de competencia y para determinar cuáles han de ser objetivo de la educación de todo el alumnado.



En noviembre del 2006, el Ministerio de Educación presentó el currículo de la *Ley Orgánica de Educación (LOE)*, sobre el que se han estructurado los contenidos y las competencias de cada uno de los cursos de las etapas de la Educación Infantil, de la Educación Primaria y de la Secundaria. Además, ha establecido que las decisiones sobre la evaluación y la promoción del alumnado se realicen sobre la adquisición de dichas competencias y que las evaluaciones diagnósticas institucionales versen sobre las mismas.

Parece coherente, en consecuencia, que el profesorado tenga las competencias profesionales necesarias para contribuir a que su alumnado alcance estos objetivos.

Conviene recordar la distinción entre las competencias que ha de alcanzar el alumnado al término de la escolaridad de aquellas otras competencias profesionales que deben de tener los docentes para realizar bien su trabajo. Son sólo estas últimas el objeto de la reflexión que sigue.

### **Las competencias de los docentes**

El concepto de competencia profesional surge inicialmente para caracterizar en qué consiste la actividad de cada una de las profesiones y como forma de definir los aprendizajes necesarios para incorporarse al mundo del trabajo. Las competencias se definen, así, como las habilidades necesarias para desempeñar una determinada tarea en un contexto laboral concreto. Las competencias se establecen, por tanto, a partir del análisis de tareas y tienen un claro componente de eficacia y de desempeño de los individuos enfrentados a ellas.

En suma, la competencia profesional es un saber hacer complejo que exige el dominio de los conocimientos, destrezas, actitudes, valores y virtudes específicas de la profesión y el arte de la ejecución correspondiente a la situación. (Perrenoud, 2000).



¿Es posible desarrollar en torno a la noción de competencia profesional todo lo que debe de ser exigido al profesorado para desempeñar adecuadamente sus actividades docentes?

El trabajo del profesorado exige, sin duda, técnicas específicas, sin las cuales es muy difícil cumplir con éxito las tareas que le han sido encomendadas.

Es posible y necesario describir en este documento las competencias que se muestran imprescindibles a partir de un análisis de la realidad educativa y de las exigencias sociales en estos tiempos de cambio que vivimos:

- ser competente para desarrollar el deseo de saber del alumnado y ampliar sus conocimientos,
- estar preparados para velar por el desarrollo afectivo del alumnado y por la convivencia en la escuela,
- ser capaz de favorecer la autonomía moral de los alumnos/as,
- ser competente para desarrollar una educación multicultural,
- estar preparado para cooperar con las familias,
- poder trabajar en colaboración y en equipo con los compañeros y
- ser un profesional intuitivo y reflexivo.

La función docente puede estructurarse según Imbernón (1994) en dos tipos de tareas:

- la tarea del profesorado como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje,
- la tarea de conocedor disciplinar que comporta la intervención curricular.

Hay que tener en cuenta que ambas se enmarcan en el contexto social que interactúa con la práctica docente.

De las diferentes propuestas existentes para clasificar las competencias docentes, destacamos las de Perrenoud (1997), quien, en la búsqueda de un profesorado ideal al que debemos dirigirnos, propone las siguientes:

- 1- organizar y promover situaciones de aprendizaje,
- 2- gestionar la progresión de los aprendizajes,
- 3- concebir y promover la evolución,
- 4- implicar al alumnado en sus aprendizajes y su trabajo,
- 5- trabajar en equipo,
- 6- participar en la gestión de la Escuela,
- 7- informar e implicar a padres,
- 8- utilizar nuevas tecnologías,

- 9- afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión,
- 10-gestionar la propia formación continua.



Por otro lado, creemos que ser competente sería algo cercano a lo que en su día Schön (1987) consideró el profesor reflexivo. Según una perspectiva técnica, los profesionales solucionan problemas bien estructurados derivados del conocimiento sistemático mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos.

Las características del profesorado reflexivo serían las siguientes:

- se preguntan qué y por qué hace las cosas,
- utilizan la indagación como forma de aprendizaje,
- esperan a tener suficientes datos para emitir un juicio,
- buscan alternativas,
- tienen una mente abierta,
- comparan y contrastan,
- buscan el marco teórico que subyace a las conductas,
- aceptan varias perspectivas,
- identifican y contrastan los supuestos de los demás,
- se preguntan ¿qué pasaría si...?,
- se preguntan sobre ideas y puntos de vista de otros,
- formulan hipótesis,
- buscan, identifican y resuelven problemas,
- evalúa qué ha funcionado y qué no ha funcionado, y por qué no lo ha hecho.

(Schön,1987)

Todas estas competencias han de permitirnos resolver las tareas cotidianas con eficacia y enfrentarnos a nuevos retos con ilusión. No obstante, capacidades más instrumentales como el uso de las TIC o la capacidad de comunicarnos oralmente y por escrito resultan imprescindibles. Pero, también, las

competencias personales como la capacidad de trabajar en equipo, de planificar el propio trabajo, de tener una autoestima ajustada. Las habilidades interpersonales o los procesos de reflexión sobre nuestro quehacer deben de incorporarse a nuestro trabajo diario para que logremos ser competentes en el sentido más amplio del término.

Hemos hecho nuestro el propósito de los distintos autores citados hasta el momento, el de contribuir al debate sobre el perfil de un nuevo oficio que se acerca a una profesión y habla del lenguaje por competencias, tanto para el alumnado como para el profesorado.



En suma, y volviendo al argumento principal de este trabajo, las consideraciones precedentes muestran con claridad el interés de los conceptos de competencia y competencia docente para acometer los cambios exigidos por las nuevas necesidades educativas y de formación.

### **Las competencias docentes y la formación continua**

Según Elena Cano (2005), las competencias deben desarrollarse con formación inicial, con formación permanente y con experiencia a lo largo de la vida. Se puede ser competente hoy y dejarlo de ser mañana, serlo en un contexto y dejarlo de ser en otro contexto que no me resulta conocido. Las competencias tienen, pues, un carácter recurrente y de crecimiento continuo. Nunca se “es” competente para siempre.

#### Cómo entendemos la formación.

La Formación del profesorado se propone como la herramienta que el profesional de la educación tiene para afrontar con eficacia los retos que la práctica educativa le plantea.

Entendemos que la formación no es tanto un derecho individual como que el objetivo final de cualquier acción formativa es mejorar los resultados. La

formación debe basarse en las necesidades detectadas y no en las ofertas externas que hacen los servicios responsables de formación, y se debe llevar, como condición necesaria, bajo el liderazgo de los directivos y mandos que promueven iniciativas de cambio y de mejora en los centros educativos de los que son responsables.

Como ya se ha comentado con anterioridad, Perrenoud propone un inventario de las competencias docentes, tomando como guía un referencial de competencias adoptado en Ginebra en 1996 para la formación continua. La finalidad de este autor es orientar la formación continua del profesorado para reconvertirla en coherencia con las renovaciones en curso en el sistema educativo.



### La autoevaluación como instrumento de mejora

La base de la mejora de la calidad educativa es, sin duda, la medida y la evaluación. Por lo tanto, la base de nuestra mejora profesional pasa, en gran parte, por la autoevaluación de nuestras acciones. Creemos que el hecho de que el docente se interese por su propia formación permanente es uno de los indicadores más potentes acerca de la profesionalización de un oficio.

Para ello, hemos elaborado un cuadro con las diez competencias docentes de Perrenoud y sus correspondientes indicadores, introduciendo además otros propuestos por Marchesi en la obra *Sobre el bienestar de los docentes, competencias, emociones y valores* (2007).

El objetivo de presentar un instrumento como éste es provocar la reacción lógica de un profesional que se acerca a un referencial de competencias, y que suele ser elaborar a título personal un pequeño balance de competencias. Se trata, pues, de recoger información relevante sobre nuestra tarea diaria, de ordenarla y de intentar explicarla.

Este análisis ilustra un método que nos posibilita revisar nuestro bagaje de competencias docentes personales. La intención es explicar las competencias que faltan y explicitar las competencias emergentes, a partir del análisis de los

indicadores que definen las 10 competencias docentes del profesor/a ideal futuro, según Perrenoud.

Además, podemos llegar a concluir que no dominamos todos estos aspectos, pero vamos en esta línea, compartimos en general esta imagen del oficio de docente y orientamos nuestra reflexión, formación y práctica en dicho sentido.

Una buena manera de empezar puede ser puntuar en una escala de 1(nada) a 5(mucho) nuestras aptitudes profesionales. Se trata de ir conociéndonos mejor para asumir compromisos de manera realista y ajustada, y para poder mejorar constantemente. Si lo que queremos es saber algo más acerca de nuestras habilidades, podemos utilizar la siguiente parrilla como una propuesta para el análisis de habilidades.

Nuestro propósito es que se medite sobre aquellas habilidades que han recibido menor puntuación e intentar pensar en cómo mejorarlas. De esta manera, podremos identificar cuáles son nuestras necesidades de formación, establecer una priorización de las mismas y crear estrategias para satisfacerlas, mejorando nuestro ejercicio profesional.



## Bibliografía

CANO, E. (2005, 2007 2ª ed.): *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*, Barcelona, Graó.

CARBONELL, J. (2007): "La educación y la escuela ante los cambios sociales", *Instituto Superior de Formación del Profesorado, Claves para una buena organización escolar*, Madrid, Secretaría Técnica del MEC, pp. 9-32.

DE MIGUEL, M. (Dir.) (2005): *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*,

Madrid, MEC/Universidad de Oviedo. Disponible en: [http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades\\_ensenanza\\_competencias\\_mario\\_miguel2\\_documento.pdf](http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf)

IMBERNÓN, F. (2005): *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*, Barcelona, Graó.

MARCHESI, A. (2007): *Sobre el bienestar de los docentes, competencias, emociones y valores*, Alianza Editorial, Madrid.

NIETO, J. M. (1996): *La autoevaluación del profesor. Cómo evaluar y mejorar su práctica docente*, Madrid, Escuela Española.

PERRENOUD, P. (2004a): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Graó.

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

SCHÖN, D. (1987): *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Madrid, Paidós / MEC.

VILLA, A. P., M. (Dir.) (2007): *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, Bilbao, Mensajero/ICE Universidad de Deusto.

YÁÑIZ, C. (1998): *Un sistema de autoevaluación y mejora para el profesorado de educación primaria*, Bilbao, Mensajero, 19.

YÁÑIZ, C., VILLARDÓN, L. (2006): *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*, Bilbao, Universidad de Deusto.

ZABALA, Z.; ARNAU, L. (2007): *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona, Graó.

## “COMPETENCIAS DOCENTES”

COMPETENCIAS DE REFERENCIA	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS (HABILIDADES) RELACIONADAS CON LA COMPETENCIA	Grado de adquisición (de 1 al 5)	Importancia para mi trabajo (sí/no)	Posibilidad de adquirirla (sí/no)	Priorización
<b>1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje. (METODOLOGÍA)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajar a partir de las representaciones de los/as alumnos/as (implicar a los alumnos en el proceso de aprendizaje: darles opción de hablar y trabajar a partir de las concepciones de los alumnos).</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje (tender a aprendizajes reflexivos en detrimento de los memorísticos) Aprender del error y entenderlo como oportunidad de aprendizaje.</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas.</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Implicar a los alumnos/as en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interesarse en el conocimiento que pretende que sus alumnos aprendan. Siente pasión por lo que enseña.</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Facilitar el diálogo, la participación y la colaboración de los alumnos.</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ser capaz de intuir el funcionamiento del aula y sus desajustes, adoptando respuestas adecuadas in situ y su valoración posterior: práctica reflexiva.</li> </ul>				
<b>2. Gestionar la progresión de los aprendizajes. (CURRÍCULUM)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje.</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza (progresión en la dificultad de las propuestas que hacemos al alumnado y comprobar que haya alcanzado los objetivos anteriores: curso, ciclo, etapa).</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje (controlar las didácticas de las disciplinas).</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observar y evaluar al alumnado en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo.</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.</li> </ul>				

<b>COMPETENCIAS DE REFERENCIA</b>	<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS (HABILIDADES) RELACIONADAS CON LA COMPETENCIA</b>	<i>Grado de adquisición (de 1 al 5)</i>	<i>Importancia para mi trabajo (sí/no)</i>	<i>Posibilidad de adquirirla (sí/no)</i>	<i>Priorización</i>
<b>3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hacer frente a la heterogeneidad en el grupo-clase. Ser capaz de desarrollar una educación multicultural: Reconocer la identidad de la culturas minoritarias y tener conciencia de su importancia para el desarrollo y aprendizaje de sus alumnos (conocimiento de las culturas presentes en la escuela).</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Facilitar conocimiento mutuo, la diversidad debe estar presente en el currículo.</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos/as con grandes dificultades</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollar la cooperación entre alumnos/as y ciertas formas simples de enseñanza mutua.</li> </ul>				
<b>4. Implicar a los/as alumnos/as en su aprendizaje y en su trabajo.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el/la niño/a</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos/as (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos/as varios tipos de reglas y acuerdos.</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ofrecer actividades de formación opcionales, "a la carta". Propuestas multinivelares.</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno. Ser capaz de favorecer la autonomía moral de los alumnos: Educar en valores</li> </ul>				
<b>5. Trabajar en equipo.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes. Actitud favorable a cooperar con los compañeros y a implicarse en tareas comunes</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formar y renovar un equipo pedagógico.</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales (coherencia entre los profesores de un mismo grupo de alumnos en la aplicación de normas, en los criterios de evaluación, en el equilibrio de las tareas).</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Impulsar un grupo de trabajo, dirigir y coordinar reuniones: Conocer el funcionamiento de los grupos de trabajo.</li> </ul>				

<b>COMPETENCIAS DE REFERENCIA</b>	<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS (HABILIDADES) RELACIONADAS CON LA COMPETENCIA</b>	<b>Grado de adquisición (de 1 al 5)</b>	<b>Importancia para mi trabajo (sí/no)</b>	<b>Posibilidad de adquirirla (sí/no)</b>	<b>Priorización</b>
<b>6. Participar en la gestión del centro.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar, negociar un proyecto institucional.</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Administrar los recursos del centro.</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Coordinar, fomentar un centro con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres,...) de la comunidad escolar.</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizar y hacer evolucionar, en el mismo centro, la participación del alumnado.</li> </ul>				
<b>7. Informar e implicar a los padres.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Favorecer reuniones informativas y de debate.</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dirigir las reuniones.</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Crear clima de cooperación, estar atentos a los problemas, saber escuchar, admitir sus propuestas...</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Llevar a cabo la búsqueda conjunta de soluciones</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Disponer de habilidades técnicas: entrevista, informes...</li> </ul>				
<b>8. Utilizar las nuevas tecnologías.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar los programas de edición de documentos.</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza: Secuenciación de competencias relacionadas con el uso de las TIC: 1- Actitud favorable del docente para el uso de las TIC en el aula (nivel usuario) 2- Ser capaz de alfabetizar a los alumnos en el uso de las TIC. 3- Incorporar las TIC en el proceso de enseñanza/aprendizaje.</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunicar a distancia a través de la telemática.</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.</li> </ul>				

COMPETENCIAS DE REFERENCIA	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS (HABILIDADES) RELACIONADAS CON LA COMPETENCIA	Grado de adquisición (de 1 al 5)	Importancia para mi trabajo (si/no)	Posibilidad de adquirirla (si/no)	Priorización
<b>9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. (CONVIVENCIA)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prevenir la violencia. Estar atento a las relaciones sociales que mantienen los alumnos. Manejar con cuidado la organización de las actividades de aprendizaje y ocio</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta. Favorecer la participación de los alumnos en el centro escolar. Impulsar procesos de información y diálogo</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.</li> </ul>				
<b>10. Organizar la propia formación continua.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Saber explicitar sus prácticas.</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua.</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Negociar un proyecto de formación común con los compañeros/as.</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aceptar y participar en la formación de los compañeros/as.</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo.</li> </ul>				

Intenta rellenar la tabla anterior. A través de la misma, mediante algunas preguntas, se propone realizar una reflexión sobre nuestra competencia docente:

a. **¿Hasta qué punto tengo adquirida esta competencia?** Posibles respuestas:

1 - No la tengo adquirida en absoluto, la desconozco. 2 - Un poco. 3 -La tengo medianamente adquirida. 4 -Bastante. 5 –La domino totalmente.

b. **¿Es importante para mi trabajo?** Podemos contestar simplemente sí o no, aunque también cabría la posibilidad de valorar el grado de importancia.

c. **¿Es posible adquirirla?** Se trata de valorar si existen recursos, canales, modalidades formativas, ayuda entre compañeros, tutoriales, facilidad para el autoaprendizaje...de modo que sea posible adquirirla. También podemos responder con un sí o un no, aunque por supuesto, podría ser susceptible de graduarse.

d. Finalmente, con todos estos datos, deberíamos **priorizar qué competencia necesitamos desarrollar o fortalecer** en un futuro próximo. Señalar la prioridad adjudicando un nº entre el uno y el diez. ( Escala; 0: prioridad mínima-10: prioridad máxima)

Plantilla elaborada por Carmela Cortés y Mari Paz Eizmendi basada en el referencial de PERRENOUD y MARCHESI

## 2 LAUKIA "IRAKASLEEN KONPETENTZIAK"

ERREFERENTZIA KONPETENTZIAK	KONPETENTZIAREKIN ERLAZIONATUTAKO ESPEZIFIKOAK (TREBETASUNAK)	KONPETENTZIA	Eskuratze maila: 1etik 5era	Nire lanerako garrantzia (bai/ ez)	Eskuratzeko aukerarik? (bai/ ez)	Lehenta suna
<b>1. Ikaste-egoerak antolatu animatu. (METODOLOGIA)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ikasleengandik hasita lan egin, (ikasleak ikaste-prozesuan inplikatu: euren ikuspegitik hitz egiteko zein lan egiteko aukera eman).</li> </ul>					
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ikaste prozesuan gertatzen diren akatsetatik eta oztopoetatik hasita lan egin, (gogoetazko ikasteen aldeko apustua egin, eta ez hainbeste oroimenezko ikasteen aldekoa). Akatsetatik ikasi, eta haiek ikasbide gisa hartu.</li> </ul>					
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dispositibo eta sekuentzia didaktikoak sortu eta planifikatu.</li> </ul>					
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ikasleak ikerketa jardueretan zein ezagupen proiektuetan inplikatu.</li> </ul>					
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ikasleek benetan ikastea nahi duen ezagupenaren gainean interesa hartu. Irakasten denaren gaineko pasioa izan.</li> </ul>					
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ikasleen elkarrizketa, partehartzea eta elkarlana erraztu.</li> </ul>					
<b>2. Ikasteen garapena kudeatu. (CURRICULUMA)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ezagutu, diziplina jakin baten bidez, irakatsi behar diren edukiak eta hauek ikaste-helburu bihurtzea.</li> </ul>					
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Irakastearen helburuen luzetarako ikuspegia hartu, (ikasleei egindakoproposamenen zailtasunaren aurrera egitea, aurreko helburuak gainditu direla baieztatuz: maila, zikloa, etapa).</li> </ul>					
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ikaste jarduerak bermatzen dituzten teoriekin loturak sortu (diziplinen didaktikak kontrolatu).</li> </ul>					
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ikaste egoeran dauden ikasleak behatu eta ebaluatu, heziketa ikuspegiaren arabera.</li> </ul>					
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Konpetentzien gaineko noizbehinkako kontrola egin eta aurrera egiteari buruzko erabakiak hartu.</li> </ul>					

ERREFERENTZIA KONPETENTZIAK	KONPETENTZIAREKIN ERLAZIONATUTAKO ESPEZIFIKOAK (TREBETASUNAK)	Eskuratze maila: 1etik 5era	Nire lanerako garrantzia (bai/ ez)	Eskuratzeko aukerarik? (bai/ ez)	Lehent asuna
3. Bereizte tresnak sortu eta aurrera eraman (ANIZTASUNAREN TRATAERA)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Talde edo gelaren heterogeneotasunari aurre egin. Hezkuntza multikulturala garatzeko gai izan: Kultura minoritarioen nortasuna aitortu eta ikasleen garapenerako zein ikasterako duten garrantziaren kontzientzia hartu, (Ikastetxean badiren kulturen ezagutza).</li> </ul>	-			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elkar ezagutzea erraztu, aniztasunak tokia izan behar duelako curriculumean.</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Laguntza integratua eman, zailtasun handiak dituzten ikasleekin lan egin.</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ikasleen arteko elkarlana, eta elkarri irakasteko era sinpleak garatu.</li> </ul>				
4. Ikasleak beren ikasteen nahiz beren lanetan inplikatu (IKASLEAREN TUTORETZA, IKASKETA TEKNIKAK, MOTIBAZIO PERTSONALA...)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ikasteko grina bultzatu, ezagupenarekiko harremana eta eskola-lana esplizitu bihurtu, eta haurren autoebaluatze gaitasuna garatu.</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ikasleen kontseilu bat (gelako edo ikastetxeko kontseilua) sortu eta ibilarazi, eta haiekin arau zein akordio mota zenbait negoziatu.</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hautazko ikaste jarduerak eskaini, norbanakoaren neurrira. Maila ezberdinetan erabiltzeko proposamenak.</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ikaslearen garapen pertsonalaren definizioa sustatu. Ikasleen autonomia morala bultzatzeko gai izan: Balioetan hezteak</li> </ul>				
4. Talde lana egin	<ul style="list-style-type: none"> <li>Talde proiektu bat sortu, errepresentazio komunekoak. Ikaskideekin elkarlanean aritzearen, eta lan komunetan inplikatzearen aldeko jarrera.</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Talde lana sustatu, zuzendu eta bilerak koordinatu: Lan taldeen funtzionamendua ezagutu</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Talde pedagogiko bat eratu eta berritu.</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Egoera konplexuak, praktikak eta arazo profesionalak aztertu eta haiei aurre egin, (koherentzia ikasle talde bakar baten irakasleen artean, arauak aplikatzeko tenorean, ebaluatze irizpideetan, agindutako lanen orekan).</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Pertsonen arteko gatazkei zein krisiei aurre egin.</li> </ul>					

<b>ERREFERENTZIA KONPETENTZIAK</b>	<b>KONPETENTZIAREKIN ERLAZIONATUTAKO ESPEZIFIKOAK (TREBETASUNAK)</b>	<b>KONPETENTZIA</b>	<i>Eskuratze maila: 1etik 5era</i>	<i>Nire lanerako garrantzia (bai/ ez)</i>	<i>Eskuratzeko aukerarik? (bai/ ez)</i>	<i>Lehent asuna</i>
<b>6. Zentroaren kudeaketan parte hartu.</b>	• Institutio proiektu bat eratu, negoziatu.					
	• Zentroaren baliabideak administratu.					
	• Ikasle-komunitatearen osagarri guztiak (eskolaz kanpokoak, auzokoak,					
	• guraso elkarteak...) bilduko dituen zentro bat sustatu eta koordinatu.					
	• Zentro berean, ikasleen partehartzea antolatu eta aurrera eginarazi.					
<b>7. Gurasoei informazioa eman eta haiek inplikatu</b>	• Informazio- eta eztabaida-bilerei bide eman.					
	• Bilerak zuzendu.					
	• Gurasoak inplikatu ikasgaien sortzearen ebaluatzean.					
	• Elkarlan giroa sortu, arazoei erne egon, entzuten jakin, euren proposamenak onartu...					
	• Konponbideak elkarrekin bilatu.					
<b>8. Teknologia berriak erabili</b>	• Trebetasun teknikoak eduki: elkarrizketa, txostenak...					
	• Dokumentuak editatzeko programak erabili.					
	• Programen potentzial didaktikoak ustiatu, irakaskuntzaren helburuei dagokienez: . IKTen erabilerarekin erlazionatutako konpetentzien sekuentziatzioa: 1.- Irakaslearen aldeko jarrera, gelan IKTak erabiltzeko (erabiltzaile maila) 2.- Ikasleak IKTen erabileran alfabetatzeko gai izan. 3.- IKTak irakaste/ikaste prozesuan sartu.					
	• Urrutiko komunikazioa egin, telematikaren bidez.					
	• Irakaste multimedia tresnak erabili.					

ERREFERENTZIA KONPETENTZIAK	KONPETENTZIAREKIN ERLAZIONATUTAKO ESPEZIFIKOAK (TREBETASUNAK)	KONPETENTZIA	Eskuratze maila: 1etik 5era	Nire lanerako garrantzia (bai/ ez)	Eskuratzeko aukerarik? (bai/ ez)	Lehent asuna
<b>9. Lanbidearen betebeharrei zein zalantza etikoei aurre egin. (ELKARBIZITZA)</b>	• Indarkeriari aurre hartu. Ikasleek dituzten harreman sozialei erne egon. Ikaste zein aisialdiko jardueren antolaketa arretaz egin.					
	• Aurreiritzien eta sexu-, etniko- zein gizarte-bazterketen kontrako borroka egin.					
	• Ikastetxeko diziplinaren, zigorren eta jarrera-hautematearen inguruko bizi-arauekin komunak sortzean parte hartu. Ikastetxean ikasleen partehartzea sustatu. Informazio eta elkarrizketa prozesuak bultzatu.					
	• Harreman pedagogikoa, agintea, gelako komunikazioa aztertu.					
	• Erantzukizun, elkartasun, zuzentasun zentzuak garatu.					
<b>10. Norberaren etengabeko prestakuntza antolatu.</b>	• Euren praktikak esplizitu bihurtzen jakin.					
	• Konpetentzia kontrol bat eta etengabeko prestakuntzako programa pertsonal bat eratu.					
	• Ikaskideekin prestakuntza proiektu komun bat negoziatu.					
	• Onartu eta ikaskideen prestakuntzan parte hartu.					
	• Oro har, irakaskuntzaren edo hezkuntza sistemaren lanean inplikatu.					

Saia zaituzte aurreko taula betetzen; bertan, galderen bidez irakasleriaren konpetentziei buruzko hausnarketa egitea proposatzen da:

- Noraino daukat nik konpetentzia hau garatuta?** Balizko erantzunak :  
1 - Bat ere ez    2 - Pixka bat.    3 - Erdizka    4 - Nahikoa    5 - Oso ongi daukat garaturik.
- Nire lanerako, garrantzitsua al da?** Erantzuna baiezkoa ala ezezkoa izan daiteke. Horrez gain baloratu daiteke ere nire lanerako daukan garrantzi- maila.
- Eskuragarria al da?** Hau da, baloratu behar dugu konpetentzia hori bereganatzeko baliabideak ( prestakuntza jarduerak, irakasleen arteko laguntzak, tutorialak, nor bere kabuz eskuratzeko aukerak....) erraz aurkitzen ditugun ala ez? Erantzuna baiezkoa ala ezezkoa izan daiteke; horrez gain erantzuna mailakatu egin daiteke ere.
- Bukatzeko, orain arte emandako erantzun horiek guztiek etorkizun hurbilean daukagun erronka berria zehazteko lagungarriak izanen dira. Hau da, **lehentasunaren arabera zehaztu** zein konpetentzia eskuratu edo indartu nahi dugun. Aipatu zenbakiak erabiliz konpetentzia bakoitzeko lehentasun maila (Eskala: 0 minimoa, lehentasun txikia; 10 maximoa, lehentasun handia).

PERRENOUD eta MARCHESIREN erreferentzialean oinarriturik, Carmela Cortés eta Mari Paz Eizmendik eginiko txantiloia

# COMPETENCIAS MATEMÁTICAS EN EL CICLO 0-3 AÑOS

**José María Azcona Mendizábal, Director E.I. Arieta (Tierra Estella)**

*Los/las niños/as de 0 a 3 años desarrollan más que nadie sus competencias matemáticas. Nuestro deber como escuela es posibilitar el desarrollo de dichas competencias planteando propuestas de experimentación, y no dando instrucciones desde lo que nosotros como adultos pensamos que es lo que ellos/as deben "aprender".*

*0-3 arteko hurrek inork baino gehiago garatzen dituzte haien matematika konpetentziak. Geure eginkizuna eskolan aipatutako konpetentziak garatzea da, ikerketarako proposamenak egiten, eta ez geure helduen ikuspuntutik haiek ikasi behar dutena abiapuntu izanik aginduak ematen.*

Durante el presente curso escolar 07-08, un grupo de trabajo de la E.I. Arieta H.E. ha venido realizando la observación de niños y niñas de la escuela en la oferta que proponemos al alumnado, que denominamos Juego Heurístico.

Para la misma hemos realizado una serie de hipótesis sobre las sesiones realizadas, así como la observación de las actuaciones de los niños/as sobre una serie de competencias matemáticas.

En primer lugar, debemos señalar cual es la imagen de niño/a que tenemos en nuestra escuela, con el fin de poder contextualizar la diversidad de propuestas que venimos realizando en la misma:

**Imagen de niño/a:** en la que abogamos por un niño/a constructor social, compleja, optimista, dotados de autonomía y responsabilidad, solidarios, activos, partícipes, genética (respetando su ritmo de maduración), ecológica (que se construye con relaciones múltiples socio-culturales). Es decir, con todas sus capacidades y competencias, también las matemáticas.

Con esta imagen de niño/a es fácil llegar a la conclusión de que creemos en **todas las potencialidades** del niño/a, y como consecuencia, también en las capacidades matemáticas que puede ir desarrollando a esta temprana edad. Por lo tanto, el planteamiento no es que nosotros/as, adultos, decidamos qué competencias matemáticas pueden o no desarrollar los niños/as, dándoles una serie de actividades cerradas donde su imaginación y posibilidad de desarrollo son sesgadas, sino que nosotros/as, adultos/as, ofertamos unas propuestas para

facilitar lo más posible el desarrollo de las potencialidades y capacidades del niño/a, realizando una observación lo más rigurosa posible de las actuaciones de los niños/as, teniendo en cuenta las hipótesis previas realizadas por los educadores/as, que servirán de retroalimentación a nuevas propuestas e hipótesis.



El complemento de todo ello es la documentación, que puede ser en forma escrita o gráfica, donde tanto las fotos como el vídeo adquieren un carácter comunicador vital desde nuestra imagen de escuela, donde las familias reciban y compartan información en un ambiente amable, activo, inventivo, en un lugar de investigación y aprendizaje, donde se encuentren bien niños/as, educadores/as y familias.

Al hablar de competencias matemáticas, y con el fin de que la observación pueda ser real, también **hemos separado los diversos bloques matemáticos, siempre teniendo en cuenta que el niño/a no desarrolla los bloques por separado, sino que es el adulto/a quien realiza la separación, y en este caso, como ya hemos comentado, con el fin de poder realizar la observación de las actuaciones de los niños/as sobre nuestras hipótesis.**

Las propuestas para desarrollar las potencialidades del niño/a han sido adaptadas a la edad:

Si bien con los grupos de caminantes y mayores (1 y 2 años para quien no conozca el ciclo) han venido realizando sesiones de Juego Heurístico, los grupos de lactantes (hasta el año) han realizado sesiones de Cesto de los tesoros.

Cuando hablamos de las competencias, insistimos en que no son objetivos previamente determinados, sino capacidades que los niños/as ya poseen, también con gran competencia matemática.

En la separación antes mencionada, éstas son las diversas competencias:

#### Razonamiento lógico-matemático:

Competencias matemáticas del razonamiento lógico-matemático, en el Cesto de los tesoros:

- + descubrir de que están hechos los objetos,
- + desarrollar la coordinación visual-manual,
- + desarrollar la atención focalizada,
- + potenciar la autonomía de acción,
- + estructurar el pensamiento.

Competencias matemáticas del razonamiento lógico-matemático, en el Juego Heurístico:

- + meter-sacar,
- + tapar-destapar,
- + llenar-vaciar,
- + encajar,
- + volcar,
- + poner en filas,
- + hacer deslizar,
- + estirar,
- + agrupar-separar,
- + oprimir,
- + comparar.

#### El número y el cálculo:

Competencias matemáticas sobre el número y el cálculo, en el Cesto de los tesoros:

- + identificar cuantificadores (muchos, pocos, todos, alguno, ninguno),
- + relacionar cantidades,

- + estructurar el pensamiento,
- + adquirir primeras nociones de añadir y sustraer.

Competencias matemáticas sobre el número y el cálculo, en el Juego Heurístico:

- + identificar cuantificadores (muchos, pocos, todos, alguno, ninguno), así como cuantitativos básicos (uno, dos, tres...),
- + relacionar cantidades,
- + adquirir nociones de añadir y sustraer.

La geometría:

- + Determinar conocimientos previos relativos al dominio del espacio,
- + Interiorizar distintas propiedades geométricas relativas a la posición.

La medida:

- + Observar las distancias desde uno mismo (lejos-cerca),
- + Observar objetos respecto a su posición en el aula (alto-bajo).



Además de las propuestas antes expuestas (Cesto de los tesoros, Juego Heurístico), la cotidianidad (y una escuela que cree en las potencialidades del niño/a) puede ofrecer más propuestas donde pueden florecer las competencias antes señaladas, así como un sin fin de capacidades del niño/a, tal y como Loris Malaguzzi nos indica en *Los cien lenguajes de la infancia*.

Ejemplos de propuestas:

### La sopa:

Diferentes tipos de pasta junto a material muy diverso (cazos, tubos, embudos, jarras de diferentes tamaños, etc..) proponen ofertas para que los niños/as desarrollen las diversas competencias antes indicadas.





### Juegos de agua impermeabilizados:

Para bebés.

Exploran objetos y materiales a nivel sensorial y ayudan en el descubrimiento de diversos materiales en un medio acuático.

### El Túnel sensorial:

Para caminantes (y mayores).

Manipulan y experimentan de forma directa diversas texturas; proponen el descubrimiento de las sensaciones que producen los distintos sentidos (sobre todo tacto y vista); vivencian con su propio cuerpo distintas propiedades topológicas: dentro-fuera, encima-debajo.

### Luces y sombras:

Para mayores (y caminantes).

Propuestas de manipulación y experimentación con diferentes materiales a partir de la luz ultravioleta y la luz natural; propone resolver distintas situaciones problemáticas; ayuda a desarrollar habilidades cognitivas implícitas del niño/a relativas al dominio de la óptica.



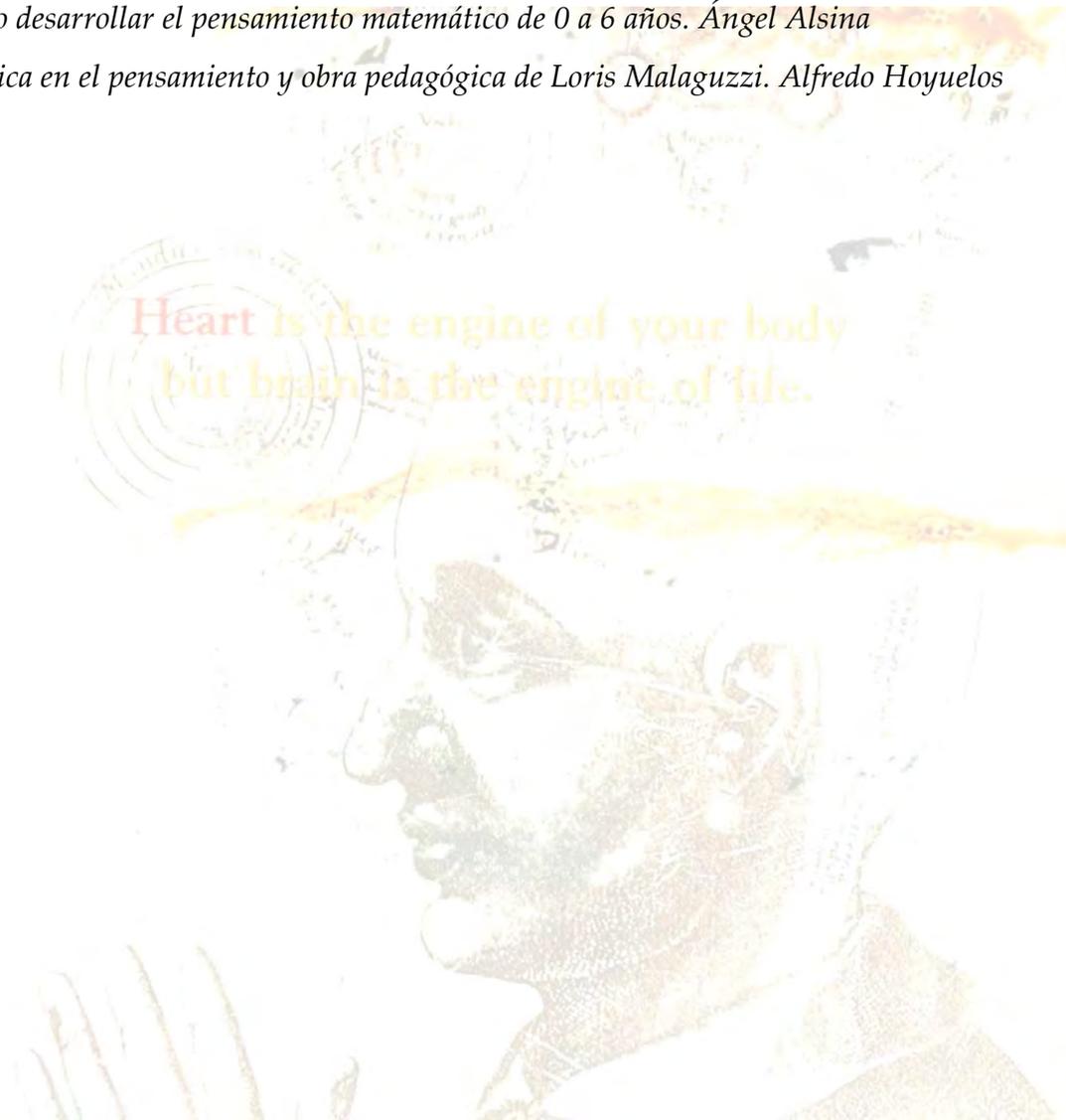
Etc...

**Bibliografía:**

*La educación infantil de 0 a 3 años. E. Goldschmied-S. Jackson*

*Cómo desarrollar el pensamiento matemático de 0 a 6 años. Ángel Alsina*

*La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Alfredo Hoyuelos*



# SUBTITULACIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL AULA DE IDIOMAS

**Aránzazu Idoate Azcárate, profesora de Francés en el IESO de Carcastillo**

*En los países subtituladores los habitantes aprenden de manera casi inconsciente idiomas diferentes al materno. La utilización de material audiovisual subtitulado nos permite trabajar las competencias básicas de manera eficaz en el aula de idiomas. El acceso a Internet facilita la tarea de inclusión de este tipo de herramientas en clase.*

*Azpitituluak erabiltzen diren herrietan biztanleek ia konturatu gabe ama hizkuntza ez diren beste hizkuntza batzuk ikasten dituzte. Hizkuntza gelan azpitoluekiko ikus-entzunezko materialen erabilerak era eraginkor batean oinarrizko konpetentziak lantzen bideratzen du. Internet-eko sarbidea izateak halako baliabideak gelan erabiltzen errazten du.*

Pantallas de todas clases y medidas, desde televisores hasta cines, pasando por los ordenadores y las pantallas digitales de los móviles, son nuestras constantes compañeras a lo largo del día y la noche: en casa, en el lugar de estudio, en el transporte, en los bares y cines. **Cada vez más nos valemos de los programas audiovisuales** para nuestro trabajo, para nuestra formación académica y profesional, para disfrutar de nuestro tiempo libre y para obtener información. En este contexto, la compañera indiscutible de la pantalla y la imagen es la palabra. Al provenir muchos de los programas audiovisuales, en especial las películas y las series televisivas, de países diferentes al nuestro, **es obligatoria su adaptación a nuestro idioma**, bien a través del doblaje, el *voice-over* o la subtitulación, fundamentalmente.

La subtitulación se puede definir como una práctica lingüística que consiste en ofrecer, generalmente en la parte inferior de la pantalla, un texto escrito que da cuenta de los diálogos de los actores, así como de aquellos elementos discursivos que forman parte de la fotografía (cartas, pintadas, leyendas, pancartas, etc.) o de la pista sonora (canciones, voces en off, etc.). Todo documento subtitulado se articula en torno a tres componentes principales: la palabra oral, la imagen y los subtítulos. La



interacción de estos tres componentes, junto con la capacidad de lectura del espectador y las dimensiones de la pantalla, determinan las características básicas del medio.

Una manera de clasificar los subtítulos es atendiendo a parámetros lingüísticos. Se distinguen dos tipos: intralingüísticos e interlingüísticos. En la subtitulación intralingüística no tiene lugar ningún cambio de lenguas. Esta variedad de subtítulos va destinada principalmente a las personas con problemas de recepción auditiva, aunque igualmente tiene un gran potencial educativo y muchas personas con conocimientos limitados del país (emigrantes, estudiantes extranjeros, etc.) usan estos subtítulos para mejorar sus conocimientos lingüísticos. En los interlingüísticos se produce el trasvase de información de una lengua a otra, los utiliza el espectador desconocedor del idioma original pero que se interesa por las voces auténticas de los actores.

En los denominados “países subtituladores” (como Dinamarca, Finlandia, Holanda, Noruega, Suecia) los espectadores están expuestos a programas televisivos o a películas extranjeras subtituladas en versión original desde una edad muy temprana. Esta exposición conlleva que los habitantes de estas zonas aprendan de manera natural y casi inconsciente idiomas diferentes al materno, un hecho que no se da en los “países dobladores”, como por ejemplo España o Francia. Por tanto, la utilización en sus clases por parte del profesorado de lenguas extranjeras de material audiovisual original con subtítulos se convierte en una opción muy válida. El documento audiovisual es un material que hay que tener en cuenta en la planificación de las sesiones, pues cumple con los requisitos necesarios para crear en el aula entornos de aprendizaje reales o simulados de las cuatro destrezas: comprensión y expresión escrita, comprensión y expresión oral.

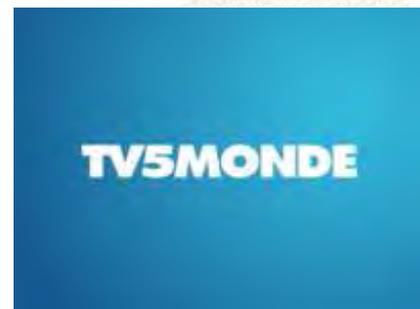
Una de las ventajas de trabajar con subtítulos es que se pueden aplicar a una gran variedad de documentos: publicidad, videoclips, informativos, entrevistas, programas especializados, películas... y así proponer actividades auténticas, relacionadas con situaciones de la vida cotidiana. Cuando se enfrenta al alumno a un material audiovisual en otro idioma con información nueva, se le está invitando a despertar su curiosidad. Se crean situaciones ideales para aprender o consolidar el conocimiento del idioma extranjero, en las que él es el protagonista. Esta forma de trabajo favorece la motivación, elemento que es fundamental en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Otra de las ventajas, es que el aprendiz adquiere una mayor independencia, ampliando su vocabulario de manera autónoma. Igualmente, el estudiante aprende el manejo de las herramientas necesarias para hacer frente a las etapas posteriores a la escolar, y de esta forma profundizar en su aprendizaje fuera de las aulas. Se trata del “aprender a aprender” que preconizan las competencias básicas. El



acompañamiento del documento audiovisual con fichas pedagógicas para su trabajo en clase es una forma de implicar activamente al estudiante en procesos de reflexión y aplicación del conocimiento. Con el fin de trabajar la competencia digital, se pueden dar pautas para la búsqueda en Internet de información adicional. Sin lugar a dudas, el ver y oír

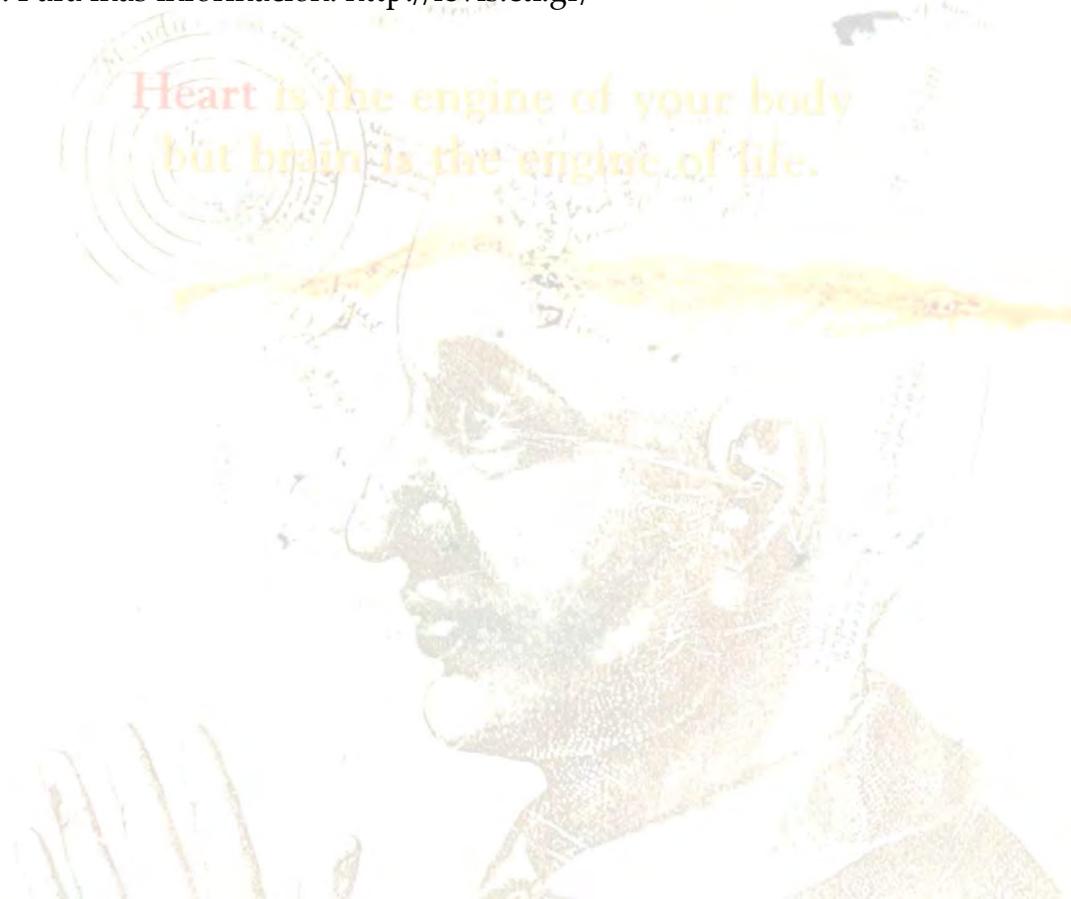
películas subtituladas contribuye al desarrollo de las habilidades lingüísticas, pues la pista sonora es fuente de riqueza informativa en lo referente tanto a la entonación como a la pronunciación de palabras, pero también de aprehensión de matices culturales. En efecto, la subtitulación desempeña un papel de gran importancia en el respeto a otras manifestaciones lingüísticas. A diferencia de otros medios, la imagen permite observar la relación entre lengua y comportamientos gestuales. Según autores como Décarie y Gambie, la copresencia de dos códigos y dos idiomas nos hace más tolerantes hacia el plurilingüismo o incluso hacia el multiculturalismo. De primeras, esta tolerancia a otras culturas y hábitos arranca del respeto a la integridad artística del original. Así, la inclusión de los subtítulos en el aula permite trabajar la dimensión social y ciudadana de las competencias básicas.

Con la llegada del DVD (capaz de contener hasta 8 versiones del mismo programa dobladas en diferentes lenguas y 32 bandas de subtítulos en otras tantas lenguas) esta función educativa cobra especial relevancia, ya que el espectador tiene el control del menú lingüístico que se le ofrece y puede elegir las lenguas que quiere oír y leer. Sin embargo, la selección por parte del profesor de este tipo de material audiovisual y la preparación de actividades adaptadas a los niveles plantea dificultades relacionadas con su accesibilidad y adecuación. No obstante, las nuevas tecnologías minimizan estos inconvenientes. A diferencia de épocas pasadas, en las que el docente tenía que desplazarse a los países donde se hablaba la lengua meta o usar sus relaciones personales con nativos de dicha lengua para disponer de textos relacionados con las actividades de la vida cotidiana, hoy día, el acceso a Internet pone a disposición del profesor una gran variedad de documentos auténticos de diversa índole. La cadena de televisión francesa TV5 subtítulo varios de sus programas con fines pedagógicos, como por ejemplo *Paroles de Clip*, *7 Jours sur la planète* o películas. Las fichas para su utilización en el aula están disponibles en las siguientes páginas web: [www.enseigner.tv](http://www.enseigner.tv),



[www.apprendre.tv](http://www.apprendre.tv). Mediante una suscripción gratuita se recibe semanalmente información sobre sus emisiones por correo electrónico. En España, la colección de vídeos *Speak Up*, comercializada por la distribuidora *Columbia Tristar Home Video*, es un claro ejemplo de la explotación pedagógica de los subtítulos intralingüísticos. El periódico *El País* también ha publicado diversas colecciones para que los pequeños se vayan familiarizando con las lenguas de una manera lúdica.

Cabe mencionar un software gratuito creado con la ayuda de la Comisión Europea en la que ha participado la Universidad Autónoma de Barcelona, llamado Learning Via Subtitling. Este programa está destinado a la utilización por parte del profesorado de lenguas extranjeras, con el fin de que añada subtítulos a los documentos audiovisuales que le interese trabajar en clase. Para más información: <http://levis.cti.gr/>



# LAS COMPETENCIAS Y LA EDUCACIÓN MUSICAL

**Encarnación López de Arenosa Díaz, Catedrática -jubilada- del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid**

*El nuevo concepto de “competencias básicas” pretende solventar -dentro de la visión educativa europea-, una carencia en cuanto a la capacidad de asociación de conocimientos, de utilización de los mismos para diferentes contextos académicos o no, de elaboración propia de criterios, de capacidad de crear y re-crear desde lo conocido. Carencia sentida en los estudios musicales pero no recogida en la norma básica que desarrolla la LOE.*

*“Oinarrizko konpetentziak” kontzeptu berriak gabezi bat konpondu nahi du – Europako hezkuntza ikuspuntuaren barne-. Gabezi horrek ezaguerak lotzeko gaitasunarekin, ezaguerak akademikoko testuinguru ezberdinetan erabiltzearekin, bakoitzaren irizpideak garatzearekin, dakiguna erabiliz sormenarekin zerikusia badu. Gabezi hau musika ikasketetan nabaritu eta pairatzen da, baina LOE-k ez du (dirudenez) kontuan hartu.*

Son varias las acepciones que el Diccionario de la Real Academia nos da del término “competencia”, siendo la primera la de *competir* por la obtención de algo en rivalidad con otro u otros.

Se refiere después a *incumbencia* y a *pericia, aptitud, idoneidad* para hacer algo, así como en el sentido de *atribución*, quien tiene autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto. No falta su sentido de *capacidad* como propiedad de contener y la de *aptitud, talento*, así como *cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo*.

Es en este sentido de *cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo* en el que irrumpe en los cuerpos legislativos docentes como novedad relevante. Matizado como “competencias básicas”, aparece hasta 16 veces en el breve preámbulo y diez primeros artículos del Real Decreto 1513/2006 de enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, amén del largo apartado del anexo I en que desarrolla cada una de las ocho competencias básicas propuestas por la Unión Europea, explicando pormenorizadamente la razón de la incorporación de este concepto y su carácter integrador de los aprendizajes formales o no, haciéndolos plenamente operativos e interrelacionados de forma que sean una herramienta para el aprendiz.

Advierte que han de irse desarrollando progresivamente en este nivel para ser totalmente incorporadas al individuo en la etapa de Secundaria obligatoria.

Además, cada una de las áreas de conocimiento presenta un apartado en el que explica la contribución que debe hacer dicha área al desarrollo de las competencias.

Si la insistencia es menor en cuanto se refiere al número de repeticiones de “competencias básicas”, no baja en intensidad en el R.D. 1631/2006 que establece las enseñanzas mínimas de la E.S.O.

El preámbulo de la norma explica con claridad:

*“Las competencias básicas, que se incorporan por primera vez a las enseñanzas mínimas permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Su logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación satisfactoria a la vida adulta y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”*

Luego, con estructura similar a la de Primaria, dedica artículo –el 7- y anexo al desarrollo específico de este concepto aplicado al nivel de Secundaria.

Podríamos decir que esta novedad se ha abierto paso entre la red ya bien trabada de la anterior legislación en la que objetivos, contenidos, procedimientos, criterios de evaluación eran protagonistas. Quizá asume, acentúa o adopta ciertos aspectos de los objetivos generales y de los contenidos -conceptuales, actitudinales y procedimentales- de aquella norma, pero es lo cierto que, de alguna manera, refleja algo que en cualquiera de los campos docentes hemos constatado como carencia.

Con frecuencia, los docentes hemos lamentado la falta de capacidad de asociación, de elaboración de ideas, de expresión, de aplicación de conocimientos; falta de sentido crítico para el uso de la información, etc. que presentan muchos de nuestros alumnos cualquiera que sea el campo de conocimiento. Por ello tiene la norma un gran interés en diferenciar los objetivos, -más relacionados con la obtención de conocimientos, capacidades, habilidades vinculadas a un área- de las competencias básicas con el sentido holístico que éstas pretenden, si bien es difícil hacer una disección meticulosa de hasta dónde y desde dónde llega cada uno –objetivos y competencias básicas- teniendo en cuenta el amplio enunciado de muchos de los objetivos.

Una vez aceptado, tras la sorpresa inicial, que hayan de concretarse propuestas que parecen enlazar fácilmente con el sentido común, con lo que llamamos en sentido amplio *buena educación, formación*, debemos hacernos

conscientes de en qué medida hoy los diversos aprendizajes –tal vez habría que decir las diversas informaciones- se multiplican y se reciben, con frecuencia, como hilos aislados de un tejido formativo. Tampoco se ha potenciado la asociación y relación, el entramado de estos hilos, y se pueden producir y realmente se producen individuos con gran capacidad en un campo concreto de conocimiento, faltos, sin embargo, de las más elementales habilidades en otros: sociales, creativos, de comunicación, etc.

### Las competencias en la Educación musical profesional

Por eso resulta sorprendente que, pese a lo que dispone el artículo 6 de la Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006, el R.D. 1577/2006 de 22 de Diciembre que fija los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música, nacido para dar forma a la establecido por la LOE, no haya recogido en modo alguno el mandato y haya obviado la inclusión de las competencias básicas y su enunciado en este sector y tramo educativo.



Sería demasiado fácil justificar este hecho diciendo que en tanto en cuanto las enseñanzas musicales de este nivel se reciben en paralelo con la enseñanza de régimen general, es en ésta donde las competencias básicas han de ser adquiridas.

El hecho de que en cada área de conocimientos en Primaria y Secundaria exista el apartado de en qué forma ha de propiciar cada una la adquisición de tales competencias, habla de la posibilidad de especificar muy bien cuáles de ellas o cuáles de sus aspectos pueden ser logrados o trabajados a través del conocimiento y habilidades derivadas del área correspondiente.

Es más, las enseñanzas específicas de música, las impartidas en conservatorio o centros equivalentes, han adolecido, en mi opinión de, -pese a ser todas y cada una de las materias parte de un todo que es la música en cualquiera de sus vertientes-, de carencia notoria de relación, asociación, apoyo; las diferentes disciplinas se han instalado con frecuencia en la mente de los educandos, como auténticos compartimentos estancos. Algo evangélico: que tu mano derecha no sepa...

En las diferentes encuestas anónimas realizadas a los alumnos en la etapa superior de los estudios musicales, en los frecuentes diálogos con ellos, al

pedirles que analicen pros y contras de su formación hasta el momento de iniciar el tramo final, siempre encontré unanimidad en cuanto a la sensación de desmembramiento de sus conocimientos incapaces de interrelacionarse ni de servir de mutuo apoyo, de formar un cuerpo.

Con frecuencia también, hemos lamentado todas carencias en la expresión, en la comprensión del propio lenguaje sobre el que trabajan, su limitada capacidad analítica y apreciativa desde la audición, su carencia de bagaje musical amplio –conocimiento de obras, reconocimiento de épocas, estilos, autores, capacidad escasa de lectura a primera vista, pequeña capacidad improvisatoria, etc.,- bagaje muy limitado al de su instrumento principal y con gran dependencia en el terreno interpretativo de instrucciones a menudo demasiado conductistas de sus maestros o de imitaciones de versiones vivas o grabadas de las obras que tienen en estudio, actitud que, con frecuencia rebasa la etapa académica.

Busquemos, pues, otra disculpa. Tal vez los estudios sobre el particular de la Unión Europea...

### **Tuning y Polifonía**

Pues no. En modo alguno. Dentro del EEES o proceso llamado de Bolonia, existe un grupo de trabajo “Tuning” con sede en la Universidad de Deusto, que diseña metodologías de todas las materias implicadas en los estudios superiores tratando de hacer equiparables los currícula de los diferentes países. Los cinco puntos en que centran su trabajo se abre con dos que son:

- 1) *Generic (general academic) competences.*
- 2) *Subject-specific competences*

Cuando, dentro del riquísimo aporte de documentos que encontramos en ese portal<sup>1</sup> buscamos específicamente el término “*competences*”, nos aporta interesantes aclaraciones:

*“...los programas deben ser rediseñados porque en un sistema de ciclos cada uno ha de ser visto como una entidad en sí mismo. Los dos primeros ciclos no sólo dan acceso al siguiente sino también al mercado de trabajo. Esto muestra la relevancia de usar el concepto de competencias como base para los objetivos de aprendizaje.”<sup>2</sup>*

---

<sup>1</sup> <http://tuning.unideusto.org>

<sup>2</sup> Traduzco como “objetivos de aprendizaje” el reiterado concepto de “learning outcomes” que, de acuerdo con UK Europe unit DS Guide se refiere a: “the specific intellectual and practical skills gained

Polifonía es el grupo de trabajo que, dentro de Tuning se ocupa de los estudios musicales.

El documento de Tuning sobre competencias también se ocupa de señalar la diferencia entre éstas y los objetivos de aprendizaje.

*Objetivos de aprendizaje son las propuestas de lo que se espera que **conozca, comprenda y sea capaz de demostrar** un estudiante al completar su aprendizaje. Puede referirse a un solo curso unidad o módulo o a un periodo de estudios como, por ejemplo, un primer o segundo ciclo y son requeridos y evaluados para acreditar el logro.*

*Las competencias, representan una dinámica combinación de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. Desarrollar las competencias es el objeto de los programas de educación. Las competencias estarán insertas en varias unidades de los cursos y evaluadas en diferentes etapas.*

Sigue explicando que en las competencias se puede distinguir entre las de materia específica o competencias genéricas. Reconociendo la gran importancia de construir y desarrollar temas específicos de conocimiento así como habilidades concretas como bases de los programas universitarios, resalta, asimismo, el hecho de que hay que dedicar tiempo y atención al desarrollo de competencias genéricas o habilidades transferibles. Este último componente, dice, está resultando por vez más relevante a la hora de preparar a los estudiantes para su futuro papel en la sociedad así en términos de capacidad de desempeño de empleos como relativo a la ciudadanía.

Dentro de este concepto de competencias genéricas señala tres tipos:

- Competencias instrumentales: habilidades cognitivas, habilidades metodológicas, habilidades tecnológicas y habilidades lingüísticas.
- Competencias interpersonales: habilidades individuales como competencias sociales (interacción social y cooperación)
- Competencias sistémicas: habilidades y capacidades que conciernen al sistema en su conjunto (combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento; previa adquisición de las competencias instrumentales e interpersonales requeridas).

Empaparse en el espíritu de estos documentos pensados para los estudios superiores de cualesquiera materias nos facilita entender que sea cual fuere el campo de especialización, hay una focalización en pocos puntos hacia

---

and tested by the successful completion of a unit, course or whole programme of study. These expressed in terms of statements of what a successful student is expected to know, understand and is able to demonstrate after the completion of a process of learning”.

---

los que confluyen todos los objetivos previamente diseñados, a los que será fácil añadir las especificidades derivadas del campo en cuestión.

De hecho, un estupendo documento generado por AEC y Tuning<sup>3</sup> relaciona los postulados generales con los específicos de música, mostrando la facilidad con que unas bases conceptuales bien establecidas para lo general pueden ser adaptadas a lo particular.

Se llama el documento *Higher music education. Characteristics, Learning Outcomes and Competences* e invito a los interesados a conocerlo a fondo a través de la red y dentro del portal Polifonia.net.

Todos los descriptores de Dublín acerca de la educación superior, si bien de carácter general, se ponen en relación con la formación musical al más alto nivel con apenas la inclusión de los términos que vinculan ambos, tal como cada sector tendrá que hacer respecto a sus descripciones propias.

El apéndice de este documento nos presenta pormenorizadas las "Características distintivas de la Educación Musical Superior." Curricula y modos de aprendizaje de cada uno de los tres ciclos de este nivel. Señala la relación entre los Objetivos de aprendizaje y los descriptores de Polifonia-Dublín que indican cinco categorías alusivas a las competencias a lograr en los tres ciclos siendo la única diferencia los progresivos grados de profundización de cada uno en relación con los conceptos expresados por las letras A-E de esta forma:

- A Conocimiento y comprensión
- B Aplicación del conocimiento y la comprensión
- C Aplicación de juicios
- D Capacidades de comunicación
- E Habilidades de aprendizaje

Si en los dos primeros ciclos se ponen de relieve los objetivos que se focalizan en habilidades y competencias basadas en programas de enseñanza liderados por los profesores, el tercer ciclo apunta sus competencias hacia la orientación en investigación con una responsabilidad en el desarrollo de habilidades muy asumido por el estudiante.

Describe las competencias para los ciclos 1º y 2º enfatizando el grado de profundización en los objetivos vinculados a la obtención de:

1. *capacidades y habilidades prácticas*: en expresión artística; en repertorio; en actividades de conjunto; en técnicas de estudio; en lectura; en audición; en

---

<sup>3</sup> AEC Publications 2007. AEC= Association Européenne des Conservatoires. Tuning : Educational Structures in Europe. Polifonia es el grupo de Tuning especialmente dedicado a la música.

composición y arreglos; en capacidad verbal; en improvisación y en capacidades pedagógicas.

Al describir cada una de ellas las vincula a los conceptos representados por las letras arriba expresadas, con predominio, en este caso, del concepto B.

2. *objetivos teóricos (basados en conocimiento)* se refieren al conocimiento y comprensión del repertorio y materiales musicales; conocimiento y comprensión del contexto; comprensión de los procesos de improvisación; y, asimismo, comprensión y conocimiento en el campo de lo pedagógico. La vinculación predominante en este caso es con el concepto A.

3. *objetivos genéricos* alude a los conceptos de: independencia; comprensión psicológica; capacidad crítica y habilidades de comunicación.

Las referencias aquí, por su carácter global implican los conceptos representados por las letras E, C y D, con alguna presencia de B.

Para que no quede lugar a dudas hace una importante precisión: Los objetivos de aprendizaje *han sido contrastados con y comprobados respecto a las "competencias genéricas"* formuladas por el proyecto "Tuning".

Atenido a los mismos epígrafes *-prácticos, teóricos y genéricos-*, describe el tercer ciclo. Un proceso de perfecta lógica en el que, partiendo de los puntos que se pretende lograr y que tienen un marcado carácter general, se establecen los objetivos específicos ligados a cada una de las disciplinas que van a quedar recogidas dentro de ese Espacio Europeo de Educación Superior.



*Tres músicos. Picasso*

### Nuestra norma legal

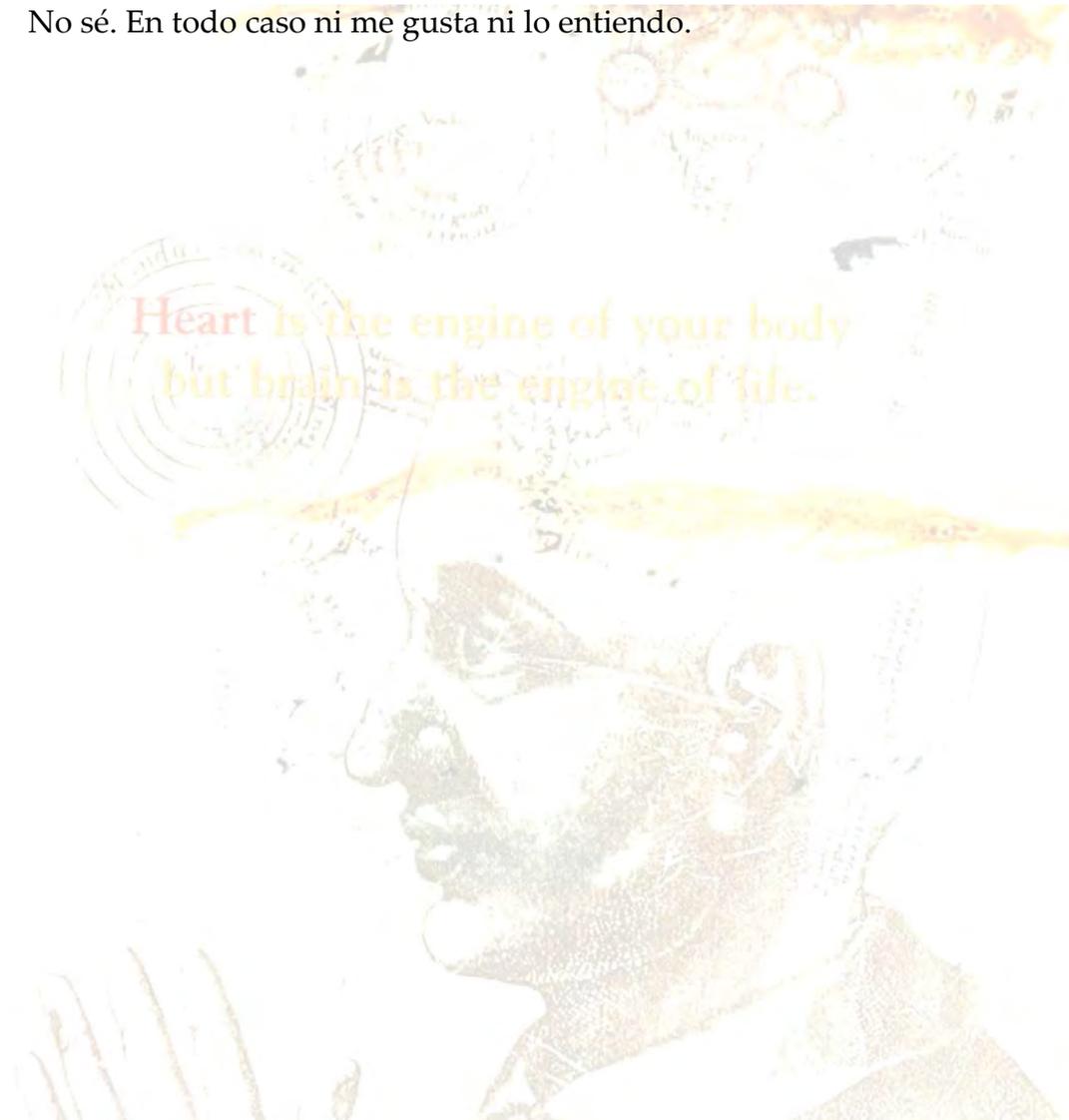
Preocupa que, como contraste, el Real Decreto de enseñanzas mínimas profesionales de música no aluda en absoluto al concepto de competencias básicas y establezca con notoria falta de agrupamiento clarificador unos objetivos llamados generales y otros específicos no muy claramente relacionados entre sí.

Cuando en el artículo 3, "Objetivos específicos de las enseñanzas profesionales de música" describe en doce apartados las capacidades que han de ser adquiridas, se mezclan, con el consiguiente emborronamiento de lo pretendido, lo que antes hemos visto como habilidades instrumentales, habilidades de conocimiento y comprensión y las de carácter genérico.

No puedo menos que preguntarme qué razón existe para que, marcando en su artículo 1.2 como finalidad de las enseñanzas profesionales de música tres funciones básicas: *formativa, orientadora y preparatoria para estudios posteriores*, no haya asumido unas líneas más y mejor vinculadas a las corrientes educativas del espacio europeo.

¿Realmente queremos ser distintos o no hemos atendido lo suficiente a lo que se discute en otros pagos?

No sé. En todo caso ni me gusta ni lo entiendo.



## KAMISHIBAI Y COMPETENCIAS

**Rocío Ángeles Burgos Cano, María Teresa Luquin Etayo, Angélica Martín Arranz, Ana Isabel Sastre Pachón, especialistas en Educación Primaria**

*Durante el curso 08-09 decidimos, de una forma más o menos casual, aprovechar la oportunidad de realizar un Seminario en el CAP de Pamplona, con el asesoramiento de Carmen Aldama, para la creación e interpretación de Kamishibais. Quisimos, por tanto, experimentar un "Taller de Kamishibai" en 5º curso de Educación Primaria, en el que hemos podido constatar y reflexionar sobre la validez de este instrumento a la hora de desarrollar las Competencias Básicas, de forma novedosa y lúdica, y la enorme relación que guarda a la hora de poner en práctica estrategias de trabajo en grupo con el alumnado de Educación Primaria.*

*2008-2009 ikasturtean zehar, ia kasualitatez, Iruñeko ILZ-an mintegi bat egitea erabaki genuen: Carmen Aldamak lagunduta, Kamishibai sortzen eta interpretazen. Lehenengo Hezkuntzako 5.kurtsoan Kamishibai tailerra egin nahi izan genuen. Oinarrizko konpetentziak garatzeko oso tresna egokia dela egiaztatu dugu. Lehen Hezkuntzako ikasleekin lan taldeko estrategiak lantzeko oso baliogarria suertatu da.*

Hoy, lunes 9 de junio de 2009, nos hemos reunido para reflexionar sobre nuestra experiencia con el Kamishibai, y nos damos cuenta de las diferencias que existen entre las expectativas/concepciones que teníamos al principio y las que tenemos ahora.

Somos cuatro maestras de Educación Primaria, dos generalistas y dos PT, que hace unos meses coincidieron en un Taller de Kamishibai organizado por el CAP de Pamplona y dirigido por Carmen Aldama.

Las razones que nos guiaron hasta allí fueron muy diferentes, aunque acabamos llegando a la misma conclusión. Todas, en mayor o menor medida, habíamos oído hablar alguna vez del Kamishibai. Sabíamos que era una forma diferente de contar e interpretar cuentos, muy atrayente para los alumnos. Lo que no sabíamos, y esta fue nuestra conclusión, era el enorme potencial que encierra en cuanto al desarrollo de las Competencias Básicas.

Kamishibai ( 紙芝居 ), literalmente significa "teatro de papel" y es una forma muy popular de contar cuentos en Japón. Actualmente, en las escuelas españolas, está siendo utilizado como recurso didáctico.

El Kamishibai está formado por un conjunto de láminas que tienen un dibujo en una cara y texto en la otra. Su contenido, generalmente en forma narrativa, puede referirse a un cuento o a algún contenido de aprendizaje.

La lectura del Kamishibai se realiza colocando las láminas en orden sobre un soporte, "teatrillo" de tres puertas, de cara al auditorio y deslizando las láminas una tras otra mientras se lee el texto. Se necesita un presentador o intérprete que lee el texto mientras los espectadores contemplan los dibujos.

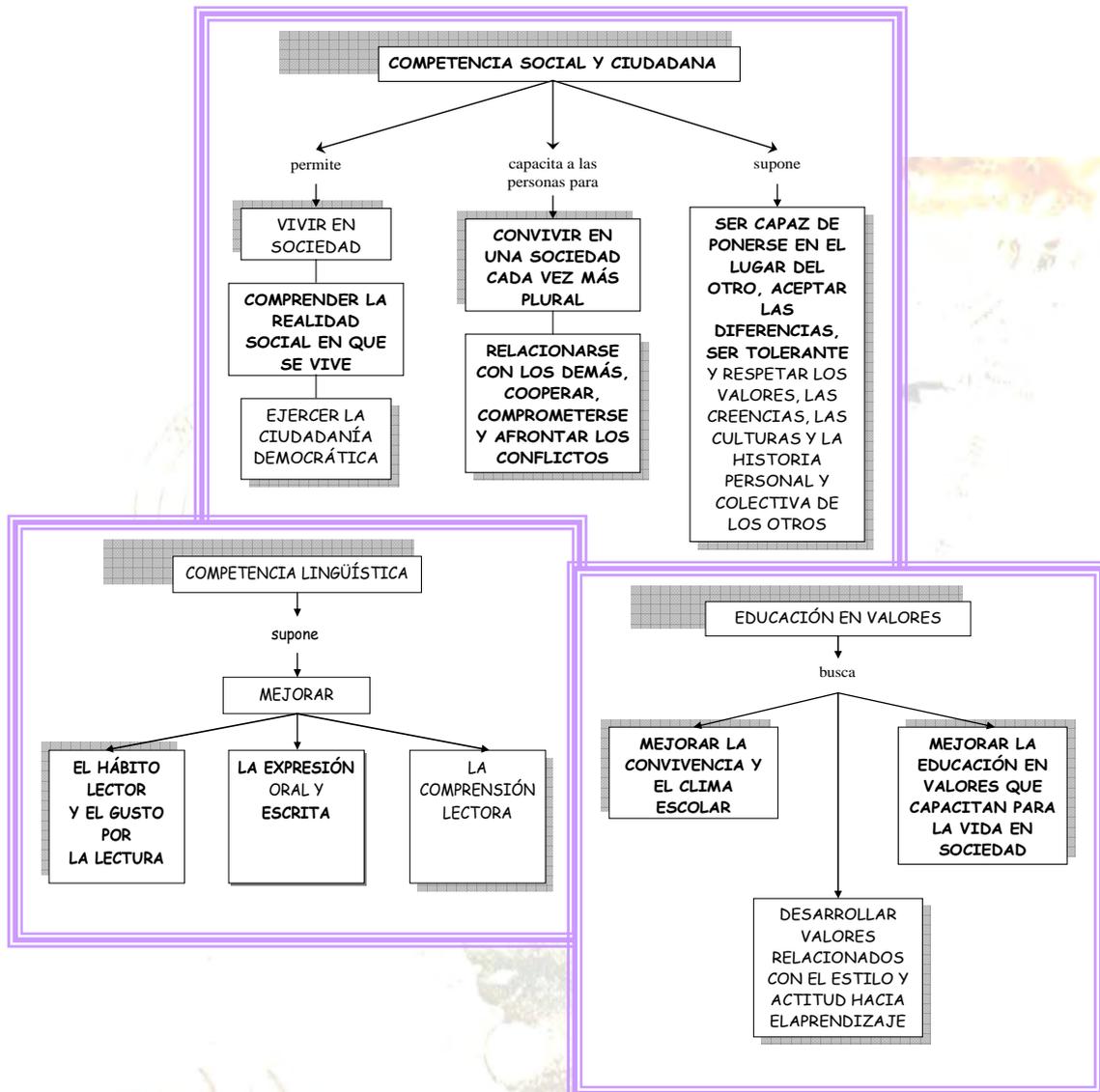
La idea de desarrollar un kamishibai con los alumnos surge de la unión de la asistencia al Taller de Carmen Aldama con la visita de la autora Fina Casalderrey, escritora gallega de literatura infantil y juvenil, que nos haría una visita a finales del mes de mayo. Decidimos que adaptar una de sus obras a formato Kamishibai sería una muy buena forma de agradecerle la vista que, año tras año, realiza al CP Eulza de Barañain. De este modo, una vez terminado nuestro trabajo, se interpretarían los cuatros Kamishibais con el fin de elegir el que más no gustara para regalárselo a Fina Casalderrey.

La obra elegida fue la titulada "*Alas de mosca para Ángel*", en la que se trata la temática de una niña discapacitada psíquica que se matricula en un nuevo colegio; allí vivirá una serie de aventuras y desventuras hasta que es aceptada como una niña más por sus compañeros.

Después de leer el libro, el paso siguiente fue el dividir la clase en grupos de cinco alumnos. Luego, **cada grupo decidió qué pasaje de la historia iba a adaptar** y a continuación **escribieron el guión** y lo **distribuyeron en láminas**.

La preparación del trabajo nos hizo ver la relación directa que existe entre el kamishibai y el desarrollo de las Competencias Básicas, ya que, sólo con lo hecho hasta el momento, estábamos trabajando al mismo tiempo la competencia social y ciudadana, la competencia lingüística y la Educación en Valores. El trabajo en grupo implica la aportación de los distintos puntos de vista y la valoración de todas las ideas para llegar a un consenso (**Competencia social y ciudadana**). Por otro lado, la redacción del guión argumental y su distribución en láminas está claramente relacionada con el desarrollo de la **Competencia lingüística**. Asimismo, el eje principal de la historia, una niña con

discapacidad psíquica y la relación con sus compañeros, incide directamente en el trabajo de los **Valores**.

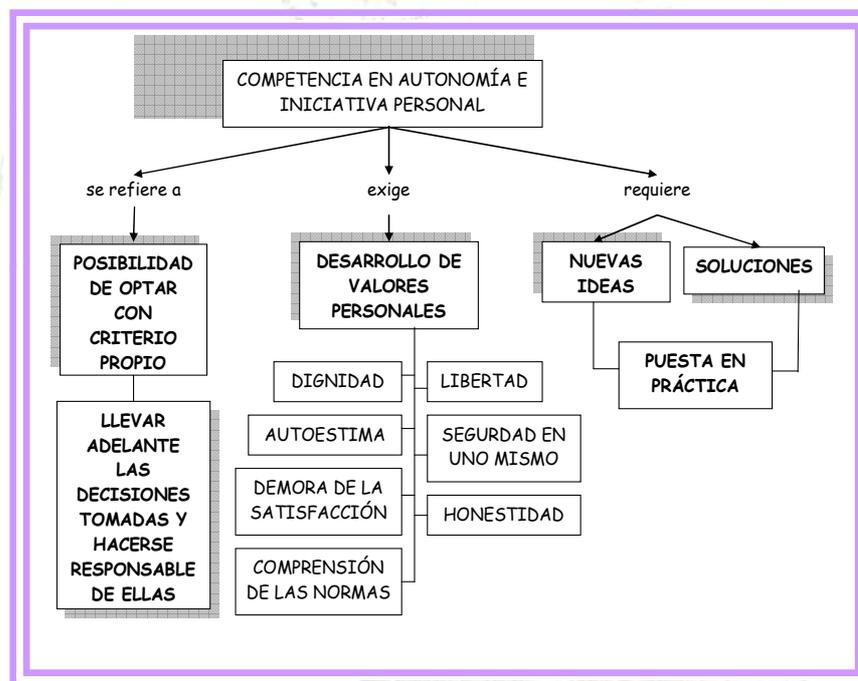


El siguiente paso consistió en la **realización de los bocetos** sobre los que se harían las láminas. Para ello, les explicamos la utilización de los distintos planos según la importancia de los personajes o de las acciones o sentimientos que se quieren resaltar.

Entregamos a cada grupo tantas cuartillas como láminas tendría su Kamishibai para que realizaran los bocetos de forma esquemática. Fue entonces cuando surgió la primera dificultad, ya que en lugar de bocetos, hicieron dibujos con numerosos detalles. En ese momento nos dimos cuenta de que la

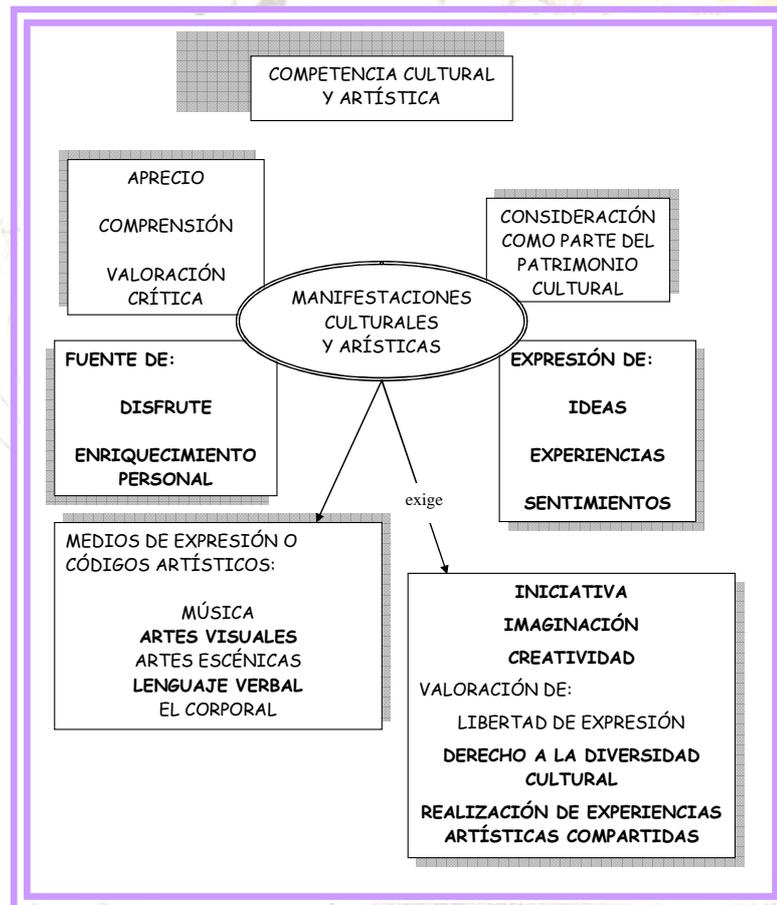
insistencia en la perfección de las producciones de nuestros alumnos exigida durante toda su escolaridad había dado lugar a una gran dificultad para realizar bocetos y esquemas. Con esto no queremos decir que no haya que pedir orden, limpieza y claridad, sino que, para según qué tareas, esto no debe ser un objetivo prioritario; **a veces, es mejor dejar hacer, valorando el qué por encima del cómo.**

Como consecuencia, lo que hubiese sido un proceso sencillo, se convirtió en un proceso largo y repetitivo, ya que las láminas se dibujaron dos veces. Esta dificultad supuso un descenso considerable del nivel de motivación tanto de los alumnos como nuestra, ya que los avances no eran apenas visibles.



A estas alturas, mientras avanzábamos en la elaboración de los Kamishibais, nos dimos cuenta de que los grupos, cuya distribución había sido de cinco alumnos, resultaban demasiado numerosos, ya que, mientras unos trabajaban, los otros permanecían sin saber qué hacer. De este modo, reflexionamos sobre el hecho de que la forma en la que a menudo desarrollamos nuestra labor docente coarta en ocasiones la iniciativa personal del alumno, limitándose a hacer única y exclusivamente aquello que se les indica de forma específica, sin saber solucionar las dificultades con las que se encuentran. Nuevamente, vimos la estrecha relación entre nuestro trabajo en el Taller y el desarrollo de las Competencias Básicas, en este caso de la denominada **Competencia en Autonomía e Iniciativa personal.**

A la hora de dibujar y colorear las láminas, nos percatamos de que esta actividad, tan motivadora y satisfactoria en Educación Infantil y primeros cursos de Educación Primaria, no lo es tanto en los últimos cursos de Primaria. La **Competencia Cultural y Artística**, en relación a estos aspectos básicos - **dibujar y colorear**-, **va perdiendo importancia e interés según ascendemos de nivel**, llegando a ser valorada por estos alumnos como una actividad “de niños pequeños”.



Una vez elaboradas las láminas, comenzamos con **la redacción de los textos**, insistiendo en que éstos debían ajustarse a lo que la imagen mostraba, introduciendo narración y diálogos. Curiosamente, y en contra de lo que habíamos pensado, ésta **fue la parte más sencilla y de más rápida elaboración**.

Cabe destacar el caso de un alumno concreto que, durante estos últimos cursos, había estado recibiendo apoyo por parte de la maestra de Pedagogía Terapéutica en la producción de textos, sin que manifestase avances significativos y con la consiguiente desmotivación. A la hora de elaborar el texto de su grupo de Kamishibai, fue él quien aportó las mejores ideas y, con un

poco de ayuda, dio forma a la historia. Tan bueno fue el resultado de su trabajo en la elaboración del Kamishibai realizado por su grupo que resultó ser el que más gustó a la mayoría de la clase.

De todo esto, extraemos que **el desarrollo de las Competencias en general y de la Competencia Lingüística en particular está directamente relacionado con la funcionalidad de los aprendizajes**. Es decir, la capacidad y/o habilidad de los alumnos en la producción de textos no se verá favorecida por actividades consistentes en “rellenar hojas”, sino por la realización de actividades funcionales y con sentido con un fin concreto.

El último paso en la elaboración de nuestros trabajos consistió en **pasar los textos a ordenador** y realizar el **montaje de las láminas**, uniendo imagen y texto.

Una vez finalizado el Taller y valorada nuestra experiencia, podemos decir que, a pesar de los duros momentos y de todas las dificultades que nos hemos encontrado -y superado-, nos ha resultado una actividad muy satisfactoria tanto a nivel personal como docente, además de útil. Con ella hemos podido poner en juego el desarrollo de una gran multitud de aspectos del currículo que a menudo se trabajan de manera aislada.

Debemos decir que los alumnos también han disfrutado con su realización ya que, una vez superado el paso de las láminas, los progresos iban siendo visibles.

A continuación, y a modo de conclusión y resumen, incorporamos un cuadro en el que se relacionan las competencias citadas con el trabajo desarrollado en el taller.

## DESARROLLO EN EL TALLER

### COMPETENCIAS

#### COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA

Con el trabajo en grupo, los alumnos tienen que expresar sus ideas, defenderlas, escuchar las de los demás y llegar a un consenso, aceptando las opiniones del resto y acatando de forma individual las decisiones tomadas en grupo.

#### COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Una de las competencias con mayor peso. Además de la lectura y comprensión de la obra *-Alas de mosca para Ángel-* los alumnos han de elegir un fragmento de la misma y reelaborarlo como si se tratara de una historia en sí misma. En un segundo paso, estructuran el argumento en láminas, relacionando de forma exacta imagen y texto: Por último, desarrollan la historia completa, alternando narración y diálogo.

#### COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA

Estrechamente relacionada con la competencia lingüística. Una vez elaborado el hilo argumental de la historia, los alumnos tuvieron que distribuirlo en láminas pensando qué imagen plasmarían en cada una de ellas (cuidando la relación exacta entre ésta y el texto correspondiente), dibujándola y coloreándola. Por otro lado, la realización de este taller ha permitido a los alumnos conocer un elemento fundamental de la cultura japonesa y aprender a usarlo como medio de contar historias.

	<p><b>AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL</b></p>	<p>La introducción de esta competencia deriva de la división de los alumnos en grupos de cinco. Mientras unos trabajaban, otros pasaban el tiempo sin saber qué hacer. De este modo, fue necesario que empezaran a organizarse el trabajo, distribuirse los distintos pasos y buscar soluciones ante los problemas que les iban surgiendo. Por supuesto, nosotros estábamos allí para guiarles y orientarles, sin embargo, en ocasiones, cuando ayudábamos a otros grupos, debían esperar pero sin pararse, seguir avanzando hasta que llegáramos, aspectos relacionados, además, con la Competencia Social y Ciudadana.</p> <p>Desde el punto de vista del trabajo individual, los alumnos tenían poca iniciativa a la hora de realizar una tarea o de tomar decisiones por sí mismos sin que nosotros lo aprobáramos. De este modo, la creatividad pudo quedar limitada en ciertos momentos.</p> <p>Mientras avanzábamos en el taller, los alumnos fueron aprendiendo a retomar lo que se había hecho en las sesiones anteriores, de este modo, se contribuyó, también, al desarrollo de la Competencia de Aprender a Aprender.</p>
<p><b>OTROS ASPECTOS</b></p>	<p><b>EDUCACIÓN EN VALORES</b></p>	<p>El argumento de la obra, que gira en torno a una niña discapacitada psíquica, nos enseña los sentimientos de estas personas y cómo debemos tratarlas.</p>

### BIBLIOGRAFÍA

ALDAMA JIMÉNEZ, Carmen: "Cómo elaborar un Kamishibai", en *Mi biblioteca: la revista del mundo bibliotecario*, ISSN 1699-3411, [Nº. 15, 2008](#), pp. 48-52.

ALDAMA JIMÉNEZ, Carmen: "Kamishibai, otra forma de contar cuentos", en *Biribilka- En espiral: Revista del Centro de Apoyo del profesorado de Navarra*, ISSN 1698-5621, Nº 3, 2006, pp. 10-14.

ALDAMA JIMÉNEZ, Carmen: "Los cuentos del sol naciente: La fascinante técnica japonesa del Kamishibai", en *Mi biblioteca: la revista del mundo bibliotecario*, ISSN 1699-3411, Nº 3, 2005, pags. 62-66.

ALDAMA JIMÉNEZ, Carmen: "La magia del Kamishibai", en *TK*, ISSN 1136-7679, Nº 17, 2005, pp. 153-162.

SEMINARIO PERMANENTE "Desarrollo de las Competencias Básicas. Taller con el Kamishibai". Departamento de Educación y CAP de Pamplona, celebrado del 13/10/2008 al 19/01/2009; curso escolar 2008/ 2009.

<http://www.scribd.com/doc/261299/LOE-Competencias-Basicas>

PLAN DE MEJORA DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EL ALUMNADO DE PRIMARIA. GOBIERNO DE NAVARRA.

<http://kamishibai.wordpress.com/>. Grupo de Kamishibai del CAP de Pamplona.

<http://irati.pnte.cfnavarra.es/kamishibai/>. Blog del Proyecto Kamishibai.



# TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL EN LA EDUCACIÓN FÍSICA: “MUÉVETE CON SALUD”, UNA PROPUESTA DE WEB QUEST

Estibaliz Subiza Iribarren y María Eserverri Castiella, Licenciadas en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Diplomadas en Magisterio (especialidad: Educación Física)

*“El significado de saber ha cambiado de ‘ser capaz de recordar y repetir información’ a ‘ser capaz de encontrarla y usarla’”*

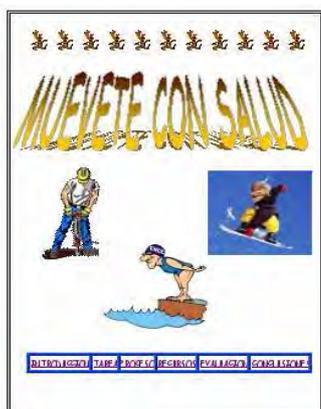
*Herbert Simon, Premio Nobel de Economía 1978*

*La EF se ha ampliado en cuanto a logros que conseguir por el alumnado y la forma de llegar a ellos/as: ya no se trata de hacer por hacer actividad física sin saber para qué, cómo y por qué. La propuesta planteada en este artículo pretende exponer parte de estos cambios con los que llegaremos a conseguir las metas propias de la asignatura, favoreciendo con ello un desarrollo personal de nuestro alumnado y contribuyendo a la adquisición de las competencias, en este caso el Tratamiento de la Información y Competencia Digital.*

*Gorputz Hezkuntza zabaldu da ikasleek lortu beharreko lorpenei eta hauek erdiesteko moduari dagokionez: gaur egun ez da zertarako, nola eta zergatik egiten den jakin gabe jarduera fisikoa egitea soilik. Artikulu honetan aurkeztutako proposamenaren bidez irakasgaiaren berezko helburuetara iristen lagunduko diguten aldaketa hauetako batzuen berri eman nahi dugu, horrela gure ikasleei bere giza garapenean eta gaitasunak eskuratzen lagunduz, kasu honetan Informazioaren Tratamendua eta Gaitasun digitala.*

## INTRODUCCIÓN

Actualmente la Educación Física ha pasado del “simple hacer” al “complejo saber hacer”: ya no se trata solamente de jugar por jugar, sino de darle un sentido a todas las experiencias motrices que se tienen desde un enfoque tan importante como es la salud.



Nuestro trabajo se ha ampliado en cuanto a logros que conseguir por el alumnado y la forma de llegar a ellos/as: ya no se trata de hacer por hacer actividad física sin saber para qué, cómo y por qué. La propuesta planteada en este artículo pretende exponer parte de estos cambios con los que

llegaremos a conseguir las metas propias de la asignatura, favoreciendo con ello el desarrollo personal de nuestro alumnado y contribuyendo a la adquisición de las competencias, en este caso el Tratamiento de la Información y Competencia Digital.

## CONCEPTOS PREVIOS: CONTEXTUALIZACION

Antes de comenzar, debemos tener claros los términos a los que vamos a hacer referencia, como:

**COMPETENCIAS BÁSICAS:** En nuestro sistema educativo, este término aparece por primera vez en la *Ley Orgánica de Educación de mayo de 2006* (artículo 6.1 y 6.2). A pesar de suponer un gran cambio en el “enfoque” educativo, elementos del currículo, etc, no aparece en dicha ley una definición que determine su contenido semántico. Sin embargo, en el DECRETO FORAL 25/2007, de 19 de marzo las define de la siguiente manera:

“La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. 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”.

Además nos parece interesante la matización que hace Joana Noguera Arrom (Universidad de Tarragona, 2006): “...la corriente de las *competencias básicas* implica la búsqueda de aquello que es esencial para ser aprendido. Se trata de seleccionar aquellas capacidades que, de alguna manera, se consideran realmente indispensables para facilitar la plena realización personal y social.”

**WEBQUEST:** hace referencia a una actividad de investigación guiada, una estrategia basada en la búsqueda, selección, análisis y síntesis de los recursos informacionales de Internet. A través de esta estructura guiada, evitamos la *infoxicación*<sup>1</sup>, frustraciones inútiles, pérdida de tiempo, etc., a través de una tarea clara y concreta. De esta manera, el alumnado, mediante un trabajo (individual o grupal), adopta diferentes roles y asume el compromiso activo de elaborar su propio conocimiento (constructivismo).

Partiendo de la estructura formal de las mismas (título, introducción, tarea, procesos, recursos, evaluación y conclusión), podemos adaptar esta

---

<sup>1</sup> VIVANCOS, Jordi: *Tratamiento de la información y competencia digital*, Alianza Editorial, 2008 Pág 161

estrategia a las características de nuestro alumnado, los objetivos, contenidos, medios, etc., para que el aprendizaje sea realmente significativo.

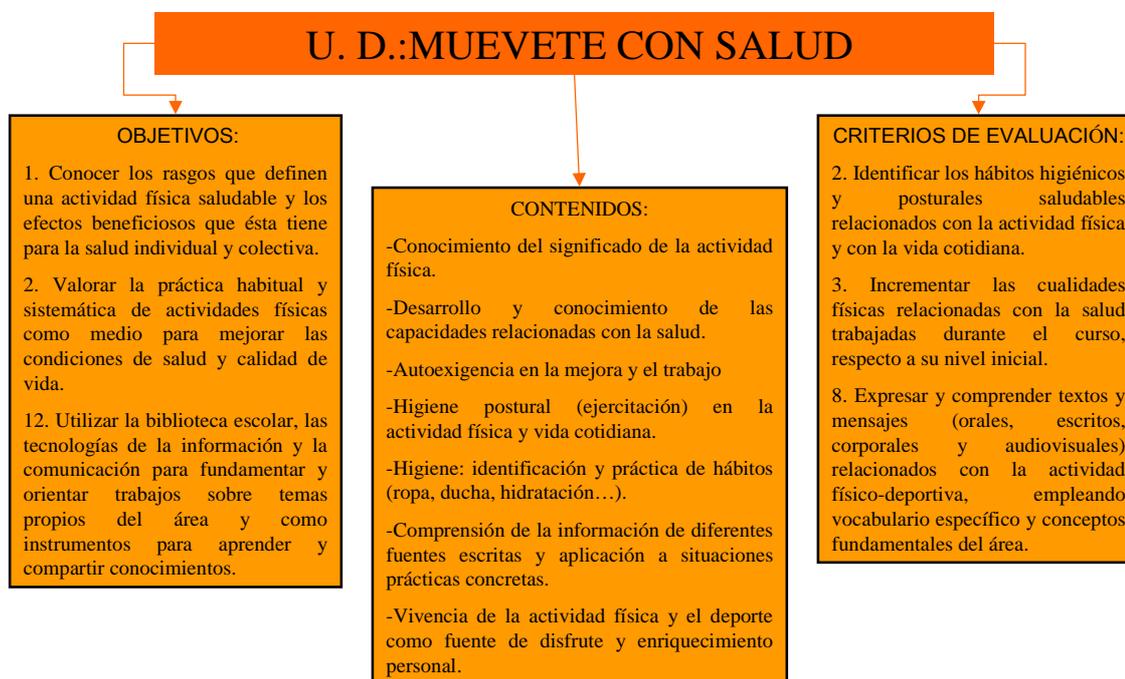
## JUSTIFICACIÓN

La introducción de las competencias básicas en el currículo supone un planteamiento educativo significativo, integrador, que implica la aplicación de los saberes adquiridos. Partiendo de esta base, la Educación Física toma como referencia las vivencias y experiencias del alumnado con su propio cuerpo y entorno a través de las propuestas que les ofrecemos en el aula y que, en cierto modo, se suman y complementan a las situaciones que viven en el día a día (juegos, deportes, acciones cotidianas...). La pretensión que le queremos dar no es sólo quedarnos con esta práctica o experiencia sin saber por qué, para qué, cómo..., es decir, hacer por hacer, sino ir más allá, tal como se establece en las competencias: *fomentar la “combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento”*, integrando el **saber** con el **hacer** de una manera **bidireccional**. Y, teniendo en cuenta la estrecha relación de nuestros contenidos con la ocupación del ocio, pretendemos promover la ocupación del ocio de una manera activa y responsable, propiciando la educación permanente cognitiva, psicomotriz, emocional y relacional (integral), desechando el fin puramente competitivo y favoreciendo el fin saludable, aplicable a acciones de la vida cotidiana.

En la sociedad actual, para lograr combinar el saber con el hacer y, en nuestro caso, lograr un ocio activo saludable, el alumnado debe realizar un tratamiento de la información adecuado y el uso de las nuevas tecnologías entre otros aspectos.

## NUESTRA PROPUESTA

Nuestra propuesta está destinada al alumnado de 1º de la E.S.O: el trabajo de una Web Quest integrada en una unidad didáctica del bloque de contenidos “Condición física y salud”. Antes de comenzar, vamos a contextualizar algunos aspectos de la unidad didáctica para después describir la Web Quest propiamente dicha.



La Unidad Didáctica consta de 12 sesiones. Comienza, como todas, por las actividades prácticas y su relación con la teoría, en este caso, aportada por el profesorado. La 4ª sesión se desarrollará en el aula de informática y, en ella, se presentará la Web Quest: Ubicación, presentación de la página, lectura y revisión de la W.Q con el alumnado y respuesta a posibles cuestiones que puedan surgir.

### La Web Quest “MUÉVETE CON SALUD”:

Presentamos una WQ (que de manera íntegra se puede consultar en: <http://mueveteconsalud.blogspot.com/>), en la que se respeta la estructura formal de este formato, adaptándola a las características de la Unidad Didáctica y a las de nuestro alumnado de la siguiente manera:

-Introducción: El tema central de la WQ se introduce de dos maneras; una, a lo largo de las tres sesiones anteriores (teoría y práctica) y otra, mediante un texto expuesto en la introducción, dando pie directamente a las tareas que realizar.

-Tareas: aquí cabe destacar dos aspectos: por un lado, la exposición de tareas se hace de manera guiada: pequeñas explicaciones concretas para cada actividad expuestas en color negro, y preguntas y actividad muy concretas y visuales en color verde. Esto supone que el alumnado sabe en todo momento cómo y qué debe realizar.

Por otro lado, el tipo de tareas (situaciones concretas de la vida diaria o de nuestras sesiones) supone la consulta y búsqueda de la información, su comprensión e interpretación evitando el "corta-pega". Además, al ser un trabajo en equipo-grupo, deberán debatir y consensuar las respuestas.

-Si pensamos un poco en lo que hemos descubierto hasta ahora, escoged el "carreto" correcto en cada frase, (tachad el que sea incorrecto):

- Si no hago ejercicio a tope, tope, tope todos los días, no puedo mejorar mi condición física.
- Es mejor correr un día 60 minutos que 3 días 15 minutos.
- Es mejor ser capaz de llevar las bolsas de la compra desde el super a casa que levantar un coche con las dos manos.

Ejemplo de actividad propuesta en la WQ

-Proceso: Le damos mucha importancia al proceso, por ello el día de la presentación de WQ se le dedicará mayor atención, puesto que la organización del trabajo en equipo por sí mismo entraña cierta dificultad y en nuestra propuesta son muy importantes el debate y el consenso para realizar correctamente las tareas. Por esta razón este aspecto también será tenido en cuenta en la evaluación.

-Recursos: Además de los enlaces expuestos en este punto, también tomamos como recursos diferentes textos (en la introducción, en alguna tarea...) y los comentarios y actividades de las sesiones en el aula.

-Evaluación: Se evalúa sobre 10 puntos, dando más importancia a aquellas actividades que supongan la resolución de situaciones, y es necesario que realizar todas las tareas para tener una calificación positiva. Destacamos que no sólo evaluamos el producto final, sino que también se evalúa el proceso (organización del grupo y presentación de trabajo) y las conclusiones.

-Conclusión: el alumnado debe obtener sus propias conclusiones después de haber realizado todo el trabajo y con las sugerencias expuestas. Como se ha visto en la evaluación, se puede considerar como una tarea más de la WQ.

## CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo hemos expuesto nuestra contribución desde la Educación Física a las competencias, en concreto al Tratamiento de la Información y Competencia Digital (pese a que en el Currículo oficial no está contemplado en nuestra materia) a través del desarrollo de una Web Quest integrada en una Unidad Didáctica. Dicha contribución tiene lugar en la realización del trabajo en sí, como en la forma de realizarlo (proceso y producto), debiendo el alumnado no sólo lograr llegar a la información, sino hacer buen uso de ella y “trasladarla” a la vida cotidiana, manejando y aprovechando algo tan actual y básico hoy en día como es la Informática e Internet.

## BIBLIOGRAFÍA

DECRETO FORAL 25/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra.

FERNÁNDEZ LORCA, Fco Javier, ROS BERNAL, Nacho, VERA GONZÁLEZ, Antonio: *Libro cuaderno de patio 1º 2º de ESO*, Editorial: PilaTeleña, 1997.

VIVANCOS MARTÍ, Jordi: *Tratamiento de la información y competencia digital*, Alianza Editorial, Madrid, 2008.

MARCHENA GONZÁLEZ, Carlos: *¿Cómo trabajar las competencias básicas?*, Editorial Sevilla: Fundación ECOEM, 2008.

<http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada>

<http://www.iesgaherrera.com/ef/a-apuntes/Condic%C3%B3n%20F%C3%ADsica06.pdf>

<http://www.chasque.net/gamolnar/deporte%20y%20salud/salud.02.html>

<http://www.elobservatodo.cl/admin/render/noticia/4708>

<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista15/artdimensiones%20.htm>

<http://www.gallinablanca.es/nutricion/la-importancia-de-la-actividad-fisica-en-la-vida-diaria.aspx>

<http://www.alimentacionyvida.org/>

[http://www.pulevasalud.com/ps/subcategoria.jsp?ID\\_CATEGORIA=101023&RUTA=1-4-3111-101023](http://www.pulevasalud.com/ps/subcategoria.jsp?ID_CATEGORIA=101023&RUTA=1-4-3111-101023)

[http://salud.discapnet.es/Castellano/Salud/educacion/habitos\\_saludables/habitos/fichas/Paginas/Deporte.aspx](http://salud.discapnet.es/Castellano/Salud/educacion/habitos_saludables/habitos/fichas/Paginas/Deporte.aspx)

<http://www.monografias.com/trabajos16/deporte-discapitados/deporte-discapitados.shtml#ACTIV>

<http://www.actividadfisica.net/>

[http://www.tabaquismo.freehosting.net/Estilo/estilos\\_de\\_vida\\_saludables.htm](http://www.tabaquismo.freehosting.net/Estilo/estilos_de_vida_saludables.htm)

<http://www.issste.gob.mx/comisiones/documents/esmiestilodevidasaludable.pdf>

<http://www.taringa.net/posts/imagenes/2504895/Fisicosculturistas.html>

<http://insolito.cacharreria.net/?p=940>

<http://testa.tagabot.org/index.php/Feria/Contorsionista>

[http://es.123rf.com/photo\\_3341975.html](http://es.123rf.com/photo_3341975.html)

<http://sp.beijing2008.cn/news/sports/headlines/swimming/n214553172.shtml>

<http://www.nanduti.com.py/noticias/images/>

<http://blog.laopinioncoruna.es/laserinias/2008/11/16/a-ana-y-mia/>

[http://www.aleac.ac.gov.br/aleac/edvaldomagalhaes/index.php?option=com\\_content&task=view&id=427&Itemid=2](http://www.aleac.ac.gov.br/aleac/edvaldomagalhaes/index.php?option=com_content&task=view&id=427&Itemid=2)

<http://abc.mitreum.net/?lang=es&p=452>

<http://www.paralimpicos.es/amigo/galeria/paginas/41.htm>

Anexo 1:

**LA CONDICION FÍSICA:**  
**LA RESISTENCIA Y CONDICION FISICA**

La condición física es el estado de forma que tenemos en todo momento. Siempre tenemos condición física, a veces mejor y a veces peor, depende de lo que hagamos.



Esta condición física no sólo es útil para hacer deporte y pasarlo bien cuando vamos al monte, sino que también es útil cuando subimos las escaleras del instituto, cuando venimos cargados con la compra (por que hacemos la compra, ¿no?), cuando jugamos en la piscina en verano, cuando corremos un "sprint" porque se nos escapa el autobús... Es decir, para poder llevar una vida diaria normal y completa.

La condición física es la suma de las diferentes capacidades que tenemos: Resistencia, Flexibilidad, velocidad y.... fuerza. Pero, además, debemos contar con la capacidad mental, las ganas de esforzarnos, de superarnos, con la motivación...

Para mejorar esta condición física controlaremos y tendremos en cuenta:



❖ La condición física actual y nuestro

estado de salud.

- ❖ Aumentaremos la frecuencia con la que hacemos ejercicio (de cualquier tipo). Los ejercicios que hagamos deben de ser progresivos (de menos a más difíciles, de menos exigentes a más exigentes..)
- ❖ Los ejercicios que hagamos deben de ser completos (deben trabajar todas las partes del cuerpo).
- ❖ Deben ser ejercicios que nos vengan bien a cada uno de nosotros (no todo el mundo puede hacer todo tipo de ejercicios ni igual de "fuerte").



Para controlar si un ejercicio o una actividad es demasiado fuerte o suave para nosotros, debemos controlar el pulso y la respiración. Cuando éstos son demasiado fuertes o rápidos, indican que la actividad es intensa (fuerte). Nosotros lo controlaremos de manera

fácil hablando mientras hacemos la actividad. Si debemos dejar de hablar porque nos "ahogamos", debemos ir más despacio.

Pero... ¿qué beneficios tenemos si mejoramos la condición física?



Si realizamos actividad física de manera habitual y teniendo en cuenta las cosas antes mencionadas, notaremos que mejora la capacidad respiratoria y la circulación de la sangre, haciendo que **nos cansemos menos** y que podamos hacer cada vez más cosas. Mejora el sistema nervioso (es el sistema que manda las "órdenes" a los músculos para que se muevan) y la capacidad de movimiento, así que, además de poder hacer más cosas, podremos hacer con **facilidad** actividades cada vez más difíciles o que las mismas que hacíamos nos cuesten menos, sean más fáciles.

Mantenemos y **mejoramos la Salud**. Te sientes mejor, porque puedes hacer más actividades durante el día, con **más** energía y **alegría**.



¿DE QUÉ ESTAMOS HABLANDO?....

Estamos hablando de trabajar y desarrollar las capacidades físicas que tenemos todos:

**La resistencia**: la comprobamos cuando podemos aguantar haciendo un ejercicio mucho tiempo sin fatigarnos. Es lo que estamos trabajando ahora en las

clases de Educación Física. Lo hacemos cuando corremos, cuando hacemos los juegos sin parar y sin eliminarse, cuando hacemos esos circuitos tan raros, cuando jugamos a baloncesto...

**La flexibilidad**: la comprobamos cuando podemos hacer movimientos grandes y amplios, cuando se dice que nos "podemos doblar". Esto lo trabajaremos en el trimestre que viene.

**La fuerza**: la empleamos cuando hacemos cosas con pesos, balones que pesan, llevar a un compañero aupas... Es la capacidad de mover y trabajar con pesos. Esto lo trabajaremos en otros cursos.

**La velocidad**: la comprobamos cuando hacemos las cosas con mucha rapidez, nos movemos con rapidez, corremos rápido, movemos el balón con agilidad.... También trabajaremos esto en trimestres posteriores.

Las más importantes para mejorar nuestra condición física y nuestra salud son las tres primeras, aunque debemos trabajarlas todas ellas.

Ya podemos ver la importancia que tiene hacer ejercicio y  hacerlo bien, tan malo es no hacer nada (tumbin) como hacer demasiado.



Es importante tener unos hábitos saludables o costumbres que mejoren nuestra calidad de vida, de hacer actividad física: ir a pasear con los amigos, salir al monte con la familia , jugar a un deporte, quedar para jugar una "pachanga" a Baloncesto...

Hay quien los llama **LOS HÁBITOS DE ORO** y son:

 Tener una alimentación adecuada en cuanto a cantidad y variedad de alimentos

 Realizar actividad física con frecuencia y a ser posible con amigos, familia...

¡ ¡ Tener higiene personal, no se trata de ser un "guarret@" y "anestesiarse" con mis olores al compañer@, es una forma de mantener la salud y mis buenas relaciones con los demás. No hay que evitar buenas costumbres.

Como ves, lo que te propongo es fácil y divertido, te lo pasarás bien y obtendrás a cambio cosas estupendas. No hay que ser u



para darse cuenta, ¿verdad?

Bibliografía: *Libro cuaderno de patio 1º y 2º de ESO*  
Fco Javier Fernández Lorca, Nacho Ros Bernal, Antonio Vera González  
Editorial: Pila Teleña 1997

# MUÉVETE CON SALUD

INTRODUCCIÓN | TAREA | PROCESO | RECURSOS | EVALUACIÓN | CONCLUSIONES

## INTRODUCCIÓN

### CAMINA Y CORRE PARA MEJORAR TU SALUD

Caminar, correr o la combinación de ambas, son actividades aeróbicas que realizadas de forma habitual y frecuente proporcionan múltiples beneficios desde el punto de vista de la salud. Correr suave o caminar a ritmo rápido (70% de las pulsaciones máximas) desarrolla y mantiene la resistencia cardiovascular, fortalece el corazón y mejora el riego sanguíneo. Cuando se hacen caminatas con desniveles, también se fortalece la musculatura de las piernas, cintura y zona lumbar, se mejora la fuerza y flexibilidad de huesos y articulaciones. Todos estos beneficios se producen con un riesgo mínimo de lesión.

Pero debemos tener en cuenta que la salud, además de su dimensión física, también posee una parte mental y sociocultural. En este sentido, caminar y correr ponen o mantienen en contacto a las personas, especialmente la primera de ellas porque permite una conversación en un marco de relajación y positivismo. Caminar es muy recomendable para las personas que no tienen una buena condición física, por los beneficios físicos y por el bienestar asociado a la mejora y mantenimiento de la movilidad y autonomía personal. Incluso, puede facilitar la comunicación intergeneracional porque presenta más posibilidades de participación de personas de diferentes edades y nivel físico.

Además, caminar no sólo resulta beneficioso desde un punto de vista de la salud individual, sino que posee un gran valor ecológico si se utiliza como sustituto de otras formas de desplazamiento contaminantes.

En las poblaciones más o menos grandes, es una de las mejores alternativas, junto con la bici, para lograr un entorno más saludable, con menos contaminación y ruidos.

Cuando caminamos o corremos de manera habitual o puntual, debemos tomar precauciones para evitar los riesgos que acompañan a estas actividades, especialmente lesiones y dolencias en los pies, piernas y espalda. En este sentido, la forma de caminar o correr, el calzado, el equipo y el entorno cobran gran importancia

Para caminar o correr de forma correcta, el pie debe posarse en el suelo comenzando por el talón y apoyando progresivamente toda la planta hasta llegar a los dedos. Las puntas de los pies deben mirar en la dirección del desplazamiento y debe evitarse que el peso recaiga en la parte interior. Cuando esto pasa, el pie se deforma y la función de resorte se reduce, produciendo una disminución en la amortiguación del paso y repercutiendo en la columna. Esta manera de caminar o correr a largo plazo provoca lesiones óseas y ligamentosas de las piernas y de la columna vertebral.

La postura corporal también debe cuidarse para mantener relajada la cabeza, el tronco y los brazos durante la actividad. Los brazos deben acompañar

el ritmo de los pasos y no deben cerrarse los puños. La respiración debe ir al ritmo de la marcha y es conveniente mantener el cuerpo erguido, evitando mirar el suelo, para llevar los hombros hacia atrás y poder respirar más profundamente y con mayor facilidad.

Un calzado cómodo es importante para evitar lesiones, pero en pocas ocasiones se tienen estos criterios a la hora de comprarlos (se tiende a buscar las marcas y la estética). El pie debe estar bien sujeto sobre una suela flexible que amortigüe los impactos. El contrafuerte que rodea el talón también es una pieza clave que evita las oscilaciones de éste sin impedir la flexión dorsal o plantar del pie. La puntera no debe oprimir los dedos y el arco plantar debe estar almohadillado para evitar molestias. La forma de sujeción más recomendable son los cordones, siempre que proporcionen una sujeción firme y no impidan el correcto riego sanguíneo.

La ropa, más allá de las modas, también debe de ser cómoda y permitir la transpiración y la absorción del sudor, así como proteger de las condiciones climáticas externas. Con altas temperaturas se aconseja llevar ropa amplia que refleje el calor (colores claros) y que permitan la transpiración. Con frío, se debe llevar varias capas de ropa ajustadas al cuerpo que permitan guardar el calor corporal y quitarse capas o ponérselas según las necesidades de cada momento. Con frío tampoco debe olvidarse cubrir aquellas partes del cuerpo que más calor eliminan, como la cabeza, las manos y los pies.

Actualmente recibimos muchos mensajes de los medios de comunicación y oímos o participamos en muchas conversaciones en las que se ponen de manifiesto las relaciones que existen entre la actividad física y la salud.



## TAREA

Tras leer el texto y utilizando esa prodigiosa cabeza que tenéis, pensad un poco y responded a las siguientes preguntas:

1-Esta es la descripción que se hace de cuatro personas.

.Amparo es una joven estudiante que, debido a un accidente, debe usar una silla de ruedas para poder desplazarse. Es una persona que no tiene problemas

para relacionarse con los demás, es alegre, le encanta nadar y realizar actividades físicas en el agua.

.Roberto es oficinista de una pequeña empresa. Se considera una persona "en forma", juega a fútbol todos los fines de semana en una liga de su barrio, entrena tres veces por semana. En la mayoría de los partidos se lo pasa en grande. Todas las temporadas tiene varias lesiones y ahora debe someterse a la segunda operación de rodilla.

.Claudio es compañero de Roberto en el equipo, él no tiene problemas de lesiones, por lo que cada fin de semana sale a "celebrar" los resultados de los partidos hasta altas horas de la mañana pasando unas "noches de juerga estupendas".

.Rosario es una jubilada que se siente muy contenta y realizada en su vida porque le queda una pensión digna que le permite dedicarse a su jardín, sus nietos y a la asociación vecinal, con la que hace muchas actividades. No realiza ningún deporte en concreto, en la vida no lo ha hecho porque no le han gustado nunca esas cosas. Suele salir a pasear con sus amigas y después se toman un café.

Puntúa del 1 al 5 la Salud y la condición física de estas personas.

	<u>Salud</u>					<u>Condición Física</u>				
Amparo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Roberto	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Claudio	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Rosario	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

2-¿Por qué les habéis asignado estas puntuaciones?

3-Subir escaleras, bailar, pasear, jugar a baloncesto, llevar los libros en la mochila, saltar a la comba... son actividades más o menos cotidianas. ¿Creéis que nos aportan algún beneficio en la salud?, ¿creéis que comportan riesgos para la salud?, ¿por qué?, ¿creéis que los personajes antes descritos pueden hacer las mismas cosas que vosotros y mantener un buen estado de forma y de salud?

Hasta ahora hemos hablado de conceptos como condición física, salud, estar en forma, capacidades físicas básicas, hábitos saludables, estilo de vida... Pero ¿qué es todo esto?

Os vais a convertir en investigadores webperianos y ahora vuestra misión es:

-Encontrar y escribir el significado de todos estos conceptos, (los que están subrayados).

-Hablando de todo un poco, ¿cuáles son las 4 capacidades físicas básicas?  
¿Cuales están relacionadas con la salud? Os ayudará leer este texto: *Anexo 1*

-Si pensamos un poco en lo que hemos descubierto hasta ahora, *escoged el "careto" correcto en cada frase, (tachad el que sea incorrecto):*

- Si no hago ejercicio a tope, tope, tope todos los días, no puedo mejorar mi condición física



- Es mejor correr un día 60 minutos que 3 días 15 minutos.



- Es mejor ser capaz de llevar las bolsas de la compra desde el super a casa que levantar un coche con las dos manos.



- Si no soy el más rápido del condado no tendré buena salud.



- Si nuestro objetivo es estar en forma para tener buena salud y no competir, señala las fotos o dibujos, que reflejen esto (tachad las que no sean correctas):

- Es mejor oler a cerdo que correr el riesgo de coger un resfriado por ducharme después de hacer educación física.



- Es peor que el pie esté sujeto con la zapatilla, con los cordones bien atados, a que tenga libertad de movimiento.



- Se corre más y mejoro más mi condición física si mis zapatillas y mi chándal son de última generación.



- Sólo las personas que compiten tienen buena salud



- Me tiene que doler todo el cuerpo después de hacer ejercicio para saber que lo he hecho bien.



- Es mejor levantar un peso con una mala postura a hacerlo bien y no poder levantarlo



- Una persona asmática o diabética no puede hacer ninguna actividad física para mejorar su salud.



- Una persona a la que le falta una pierna sí puede hacer actividad física saludable.



- No necesito saber nada para ponerme en forma.



- Fumo y bebo los fines de semana, pero lo compenso con los tres días a la semana que entreno en la piscina.



- Ahora que ya vamos sabiendo cosillas sobre este tema, que no todo vale, que no todo está bien hecho, que sí debo cumplir unas "normas", habría que preguntarse: ¿cuáles son esas normas? (Cuántas veces por semana, cómo debo calentar, con qué tipo de ropa y calzado, fuerte o suave, qué alimentación, qué higiene...) Y si queremos mejorar nuestra forma física con los amigos, ¿a qué podríamos jugar? (tened en cuenta todo lo visto hasta ahora).



## PROCESO

Como sabéis, el trabajo se va a desarrollar en grupos de 5-6 personas. Recordad algunos aspectos importantes:

-Tendréis tiempo en clase para realizarlo, pero una parte también se desarrollará fuera del aula.

- La organización del trabajo y del grupo la decidís vosotros, hacedlo bien y con cabeza.

-Tened en cuenta que vais a necesitar consultar bibliografía: libros, Internet... Estos recursos, si no los tenéis en casa, los podéis encontrar en las bibliotecas o en el centro.

- También tenéis que recordar que la nota final será una de grupo y otra individual.

- El trabajo hay que presentarlo por escrito o vía email en la dirección que está al final de la WebQuest, pero no hagáis un corta-pega que me conozco todas las páginas... mirad, comprended y elaborad vuestras propias respuestas.

- Todas las preguntas que se han planteado tienen que estar reflejadas en el trabajo, pero las podéis organizar, estructurar..., como queráis, y **explicad brevemente cómo os habéis organizado.**

## RECURSOS

<http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada>

<http://www.iesgaherrera.com/ef/a-apuntes/Condici%C3%B3n%20F%C3%ADsica06.pdf>

<http://www.chasque.net/gamolnar/deporte%20y%20salud/salud.02.html>

<http://www.elobservatodo.cl/admin/render/noticia/4708>

<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista15/artdimensiones%20.htm>

<http://www.gallinablanca.es/nutricion/la-importancia-de-la-actividad-fisica-en-la-vida-diaria.aspx>

<http://www.alimentacionyvida.org/>

[http://www.pulevasalud.com/ps/subcategoria.jsp?ID\\_CATEGORIA=101023&RUTA=1-4-3111-101023](http://www.pulevasalud.com/ps/subcategoria.jsp?ID_CATEGORIA=101023&RUTA=1-4-3111-101023)

[http://salud.discapnet.es/Castellano/Salud/educacion/habitos\\_saludables/habitos/fichas/Paginas/Deporte.aspx](http://salud.discapnet.es/Castellano/Salud/educacion/habitos_saludables/habitos/fichas/Paginas/Deporte.aspx)

<http://www.monografias.com/trabajos16/deporte-discapitados/deporte-discapitados.shtml#ACTIV>

<http://www.actividadfisica.net/>

[http://www.tabaquismo.freehosting.net/Estilo/estilos\\_de\\_vida\\_saludables.htm](http://www.tabaquismo.freehosting.net/Estilo/estilos_de_vida_saludables.htm)

<http://www.issste.gob.mx/comisiones/documents/esmiestilodevidasaludable.pdf>

## EVALUACIÓN

- Puntúa del 1 al 5 la Salud y la condición física de estas personas. 0.5
- ¿Por qué les habéis asignado estas puntuaciones? 1
- Subir escaleras, bailar, pasear, jugar a baloncesto, llevar los libros en la mochila, saltar a la comba... son actividades más o menos cotidianas. 1
- Encontrad y escribid el significado de todos estos conceptos. 1
- ¿Cuáles son las 4 capacidades físicas básicas? 0.25
- ¿Cuáles están relacionadas con la salud? 0.25
- Escoged el "careto" correcto en cada frase. 1
- Debo cumplir unas "normas"...¿Pero cuáles son éstas? 1
- ¿A qué podríamos jugar? 1
- Conclusión 2
- Organización del grupo 0.5
- Estética, orden...del trabajo. 0.5

\* Debéis responder y realizar TODAS las preguntas y actividades para ser evaluado el trabajo.

## CONCLUSIONES

¿Consideráis que la vida que lleváis está de acuerdo con la definición de salud, estilo de vida saludable y con una buena condición física que habéis descrito en esta investigación?

¿Creéis que la sociedad, la cultura, los medios de comunicación, los avances tecnológicos, la moda, el lugar en donde se vive... influyen en nuestra salud? ¿Lo hacen positiva o negativamente?

Dirección de correo  
mueveteconsalud@gmail.com

## EL PORTFOLIO, YO Y LAS COMPETENCIAS BÁSICAS (EN ESTE ORDEN)

**Pilar Santos Tambo, profesora del IES “Benjamín de Tudela” (Tudela)**

*Yo creo que a estas alturas nadie dudaría, incluso quien no haya oído hablar jamás del PEL, de que el PEL contribuye a desarrollar la competencia en comunicación lingüística. Por eso, porque creo que la competencia en comunicación lingüística está más que garantizada, quiero prestar un poco de atención ahora a las otras siete, porque realmente estoy convencida de que TODAS tienen cabida bajo el manto del PEL.*

*Nik uste dut une honetan inork ez duela zalantzarik –ezta sekulan Europako Hizkuntzen Portfolioaz hitz egiten entzun ez duenak ere- hizkuntzen zorro horrek laguntzen duela hizkuntza komunikazioko gaitasuna garatzen. Hori dela-eta, hizkuntzako komunikazioko gaitasuna ongi aski bermatua dagoela uste dudalako, orain arreta handiagoa eskaini nahi diet gainerako zazpiei, zinez uste baitut DENEK dutela lekua Europako Hizkuntzen Zorroaren barnean.*

Llevo ya varios días dándole vueltas a la cabeza intentando comenzar este artículo e intentando también ponerle un título, y ninguna de las dos cosas me está resultando fácil. Creo que cuando os cuente la historia vais a entender por qué.

Por comenzar de alguna manera, y por darle al César lo que es del César, tengo que decir que lo que vais a leer ha sido escrito en dos momentos bien distintos. Hasta hace unas pocas semanas esto se titulaba “El portfolio y yo” y se trataba de un artículo que había sido escrito a modo de planto hace unos tres años. En su momento no fue publicado porque para cuando lo acabé el portfolio “ya no vendía” y, por lo tanto, yacía pacíficamente en el fondo del disco duro de mi ordenador.

### **PRIMERA PARTE (RETOCADA Y ACTUALIZADA): EL PASADO**

Puede parecer sorprendente pero fue hace ya más de nueve años, en julio de 2000, en un curso de francés que hice dentro del programa “Aulas Europeas” entre el Instituto Francés de Madrid y Tours, cuando oí la palabra *Portfolio* por primera vez. Cuando comenzó el curso, dentro de los discursos de presentación del programa, un señor muy simpático del Instituto Francés nos habló de algo muy novedoso relacionado con el aprendizaje de idiomas, que nosotr@s, como profesores/as y aprendices de idiomas, íbamos a experimentar casi en exclusiva.

Huelga decir que aquel curso y aquel verano acabaron y nunca llegamos a ver ni a tocar los prometidos Portfolios, ni se nos mandaron posteriormente a casa para que pudiéramos anotar en ellos nuestros aprendizajes lingüísticos y nuestras experiencias lingüísticas, como nos dijeron cuando acabó el curso.

Cuando mucho tiempo después tuve ocasión de ver y tocar los Portfolios, ya con naturaleza material, y supe de las dificultades de elaboración, diseño, realización, validación, en fin, materialización, comprendí que cuando aquel señor tan simpático del Instituto Francés nos habló del Portfolio en el 2000, éste era aún poco más que una buena idea.

Mi reencuentro con el Portfolio llegó más de tres años después, de nuevo en Madrid. El 21 y 22 de noviembre de 2003 se celebraron las primeras jornadas de formación e información sobre el Portfolio Europeo de las Lenguas en España. Esas dos jornadas tenían cuatro objetivos muy ambiciosos:

1. Conocer el PEL como herramienta pedagógica para la mejora de la calidad en el aprendizaje y enseñanza de idiomas.
2. Impulsar la experimentación del PEL (en los cuatro niveles de enseñanza a los que va destinado –infantil, primaria, secundaria y enseñanza de adultos-) en las comunidades y ciudades autónomas.
3. Crear una red nacional para la difusión, seguimiento y evaluación del proyecto *Portfolio Europeo de las Lenguas*.
4. Orientar a coordinadores de grupos de experimentadores en las CCAA.

A las jornadas se invitó a representantes de todas las CCAA, y a través de las consejerías de educación o instituciones equivalentes se invitó a personal de la administración educativa, del cuerpo de inspección, a formadores/as..., y también a profesores/as. Y así fue como tuve la ocasión de volver a reencontrarme con el Portfolio.

No sé si fue en aquellas jornadas –o en la jornada que siguió en marzo de 2004, no estoy completamente segura-, cuando recibí “mi primer Portfolio” de regalo. Tuve también ocasión de ver y tocar los Portfolios destinados a las otras etapas educativas. Pero tuve sobre todo, y esto es lo más importante, ocasión de escuchar a algunas de las personas que habían participado en sus diseños presentar personalmente sus creaciones.

Tuve, en fin, el placer de escuchar a profesionales cuyos nombres apenas conocía entonces disertar sobre el largo proceso de gestación del Portfolio, desde su concepción como producto necesario del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* –su alter ego- hasta su validación europea.

En su calidad de coordinadora del equipo que lo había desarrollado, Carmen Alario nos presentó el Portfolio de infantil –etapa que, si no me

equivoco, sólo en España cuenta con Portfolio propio; Elisa Vázquez, coordinadora del equipo de primaria, hizo lo mismo con este Portfolio –tan colorido y apetecible como el de infantil; Daniel Cassany, coordinador del equipo de secundaria, nos habló del Portfolio de esta etapa; y finalmente, Elena Rodríguez nos mostró y habló del Portfolio de adultos, que por aquella época aún no había recibido la validación definitiva.

¡Ufff! Yo, que había aceptado la invitación de asistir a estas jornadas a cambio de participar en el grupo de trabajo, experimentación, etc. en Navarra... empecé a preguntarme que qué hacía allí con toda esa gente, que si no me estaría metiendo en camisa de once varas...

Bueno, bromas aparte, sí que empezó entonces un periodo de preguntas profundas, la fundamental de las cuales era que qué era eso del Portfolio, y esto no es broma. Después de tantos años y de tanto oír hablar sobre él, todavía tenía que pararme a veces a reflexionar un poco y ver si realmente lo entendía en toda su dimensión –y no siempre estaba segura de que la respuesta fuera afirmativa, y esto no es falsa modestia, sino sinceridad-.

Desde noviembre de 2003 hasta la siguiente jornada el 4 de marzo de 2004 sí que fue, como he dicho, un periodo de lecturas: el *Marco*, la memoria de experimentación de Cassany y su equipo, algunos documentos sobre el PEL a los que se había hecho referencia en las primeras jornadas en Madrid..., en fin, una locura.

Se convocó una tercera jornada en mayo de 2004 a la que no pude asistir por motivos personales, así que, retomando las palabras que se habían utilizado al convocar aquellas primeras jornadas de noviembre de 2003, ¡¡¡mi proceso de formación e información estaba listo!!!

Bueno, afortunadamente el MCER y el PEL estaban de moda y aquel año pasaron por Pamplona Cassany en marzo de 2004 y una ponente del Instituto Cervantes en septiembre de 2004.

En todo caso, a partir de las mencionadas jornadas de Madrid comenzaron dos años intensos, muy intensos en algunos momentos, en que nosotr@s quisimos pilotar de primera mano la utilización del PEL en el aula. Para ello se constituyó un **grupo de experimentación ad hoc**. Desde el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra se seleccionó un grupo de centros y un grupo de profesores/as; y durante dos cursos se experimentó el trabajo con los tres componentes del PEL –pasaporte, biografía y dossier-.

No quiero detenerme mucho en los detalles de esta experimentación –diversidad de lenguas, variedad de zonas geográficas, resultados más o menos alentadores según los casos, dificultades, etc. No es necesario que entre aquí en los detalles porque a modo de recapitulación del trabajo de esos dos años, el Gobierno de Navarra publicó un CD-ROM titulado *El Portfolio en Navarra*.

*Fundamentos*, cuyos autores son M<sup>a</sup> Jesús Asiain, Txuma García e Iñaki Mundiñano. En este CD-ROM y la pequeña guía que lo acompaña hay una enorme cantidad de documentos relacionados con nuestra experimentación.

Además, y a modo de colofón, en febrero de 2006 se celebró una jornada sobre *El Portfolio en Secundaria* en Valencia, y Navarra fue una de las dos Comunidades Autónomas invitadas a presentar su experiencia con el PEL. A aquella jornada asistimos un contingente de cinco navarr@s, y allí Iñaki Mundiñano y yo presentamos a los participantes del resto del Estado lo que había sido hasta entonces la experimentación del PEL en Navarra, de forma general, y la experimentación en el *IES Alhama* de Corella, en el que yo trabajaba entonces, como experiencia más concreta. Además de en el CD-ROM mencionado anteriormente, nuestra presentación está disponible en Internet en <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/cursos-jornadas.html>.

Bueno, bueno, bueno, quizás podríais pensar que una experiencia que duró tantos años debería traducirse en un conocimiento exquisito del Portfolio..., pero no, no siempre lo tenía yo tan claro.

Quiero acabar la pequeña licencia que me he concedido de dar este paseo reflexionando en voz alta por estos más de nueve años de relación con el Portfolio resumiendo lo poquito que me quedó claro a mí. ¡Ojalá no os líe más a vosotr@s!

Cuando empecé a trabajar en el Portfolio con mis alumn@s de 3º y 4º de ESO y quise explicarles qué era exactamente lo que íbamos a hacer y para qué eran aquellas **carpetitas azules**, recuerdo que les dije más o menos lo siguiente:

“Imaginad que cuando acabéis de estudiar os queréis ir a Alemania a trabajar. Y allí os preguntan –entre otros conocimientos y capacidades- qué idiomas sabéis, cuánto sabéis de cada idioma, etc. En este caso, el Portfolio nos puede ayudar a definir mejor qué y cuánto sabemos de cada idioma.

Si te vas a trabajar a Sevilla, por ejemplo, puedes decir que tienes hasta tercero de inglés de la Escuela de Idiomas y más o menos te entenderán porque ‘tercero de la Escuela de Idiomas’ significa lo mismo o algo parecido aquí y en Sevilla.

Pero... si te vas a Alemania y dices que tienes hasta tercero de la Escuela de Idiomas se quedarán como si oyeran llover porque para ell@s ese concepto no es significativo. Pero si vas a Alemania y dices que tienes un nivel B2 de inglés en comprensión escrita y un B1 en interacción oral, esto sí lo entenderán porque ell@s también utilizan estos conceptos” (para eso habíamos hablado antes de los niveles del Marco, claro está).

Esto lo entendieron con gran facilidad, así que la primera función del Portfolio quedó clara. El Portfolio tiene un **indudable valor descriptivo**. En esta Europa Unida a la que pertenecemos –bueno, no sé sin tan unida, pero sin duda

cada día más unificada y unificadora- el Portfolio (fundamentalmente el pasaporte) nos sirve para expresar de forma autónoma en términos comunes cuál es nuestro grado de conocimiento de una lengua (propia, ambiental, extranjera...), o mejor todavía, de cada una de las cinco destrezas en que ese conocimiento de las lenguas ha sido dividido (escuchar, conversar, leer, escribir y hablar) según los seis niveles del *Marco*.

Quiero hacer aquí otro pequeño alto en el camino para mirar atrás y sonreír un poco cuando digo lo de “expresar de forma autónoma”. Ese uso autónomo de descriptores que permita a los aprendices de lenguas definir, describir, señalar cuál es su conocimiento de cada una de las destrezas fue desde el principio, y probablemente lo será siempre, nuestro principal caballo de batalla.

Yo no tengo fórmulas magistrales, como no las teníamos ninguna de las personas que participamos en el pilotaje. Cuando llevábamos ya algún tiempo participando en la experimentación, y habíamos detectado claramente que la principal dificultad a la hora de trabajar en ciertos aspectos del Portfolio era el uso de descriptores, decidimos realizar un curso-seminario monográfico al respecto. Pero me temo que sólo fuimos capaces de constatar junt@s esa dificultad. Los descriptores -su elaboración, su formulación, su utilización de forma autónoma por parte de los aprendices...- siguieron y siguen siendo el nudo gordiano a la hora de trabajar con el PEL en clase.

Bueno, volviendo a lo que decía, este valor descriptivo/unificador es indudable. El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* ha supuesto una pequeña revolución en el mundo lingüístico. Digo pequeña revolución porque no puedo valorar todavía hasta qué punto ese marco de referencia común está cambiando la forma en que se enseñan, se aprenden o se evalúan las lenguas.

Cuando miro a mi alrededor -como enseñante de lengua, como aprendiz de lenguas, como colega de otros enseñantes o como compañera de otros aprendices- sospecho que las cosas aún no han cambiado mucho. Pero lo que sí está variando muy rápidamente, sin ningún género de dudas, es la terminología con la que nos referimos a las lenguas. Todas las instituciones, todas las editoriales, etc. relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de idiomas han cambiado la nomenclatura con la que se refieren a sus cursos y ahora ya todo es A2 o C1, por poner un ejemplo, igual en Sevilla que en Alemania.

Pero me da miedo que toda esta revolución en potencia quede reducida a un cambio de los términos viejos por los nuevos términos del *Marco*, me da miedo que el **enorme valor formativo potencial** del Portfolio pase desapercibido; que el uso del Portfolio en el aula quede circunscrito a la pequeña experiencia de l@s poc@s privilegiad@s que tuvimos la suerte de verlo, tocarlo, conocerlo y trabajar con él en la experimentación; que el propio

concepto del Portfolio quede reducido a los libretos, anexos, páginas extra... que algunas editoriales de idiomas muy inteligentemente introdujeron en sus libros de texto.

Me da miedo, como digo, que el enorme valor formativo del PEL pase desapercibido entre el profesorado, que la biografía y el dossier hayan muerto sin haber llegado a florecer. Como he dicho anteriormente, no quiero extenderme en lo que fue mi propia experimentación del PEL de forma general, pero sí que quiero mencionar simplemente un par de detalles.

Quizás lo más importante que aprendieron mis alumn@s, lo que más huella pudo dejar en ell@s, fueron seguramente las conclusiones a las que ell@s mism@s llegaron en las reflexiones que hicimos cuando trabajábamos con la biografía lingüística, o cuando decidíamos incluir algunos elementos en el dossier. Sólo a modo de ejemplo quiero mencionar un par de reflexiones que surgieron en clase, después de algún comentario concreto por parte de un/a alumn@.

La primera, por ejemplo, surgió cuando estábamos trabajando la biografía con un grupo de 3º de ESO. En lugar de hacer la actividad de "Mis Lenguas", que previsiblemente iba a dar escasos resultados, dado el perfil lingüístico de mi alumnado (castellano, un poco de inglés y, un@s poquit@s, algo de francés), decidí modificar un poco la actividad y titularla "Las lenguas de". Les pedí que buscaran a dos personas –preferentemente que no fueran de su pueblo- que conocieran y que les preguntasen por sus lenguas (dónde las usan, dónde las aprendieron...).

Un alumno me habló de un africano que conocía de la biblioteca que hablaba ocho lenguas, pero como en la hoja que yo les di sólo cabían cinco lenguas por persona, el propio africano le había dicho que apuntara sólo cinco, que las otras tres sólo se hablaban en su pueblo y no eran importantes.

Todo esto provocó un largo debate subsiguiente sobre la cultura o incultura de las personas que hablan más o menos lenguas, sobre la existencia o no de lenguas más importantes que otras... que, en mi opinión, fue tremendamente enriquecedor para tod@s.

La segunda anécdota para la reflexión que quiero mencionar también ocurrió en el mismo grupo de 3º de ESO. Estábamos haciendo una actividad sobre las inteligencias múltiples<sup>1</sup> y yo quise explicarles claramente que, contra la creencia común, TOD@S somos personas inteligentes, aunque lo seamos de forma distinta. Así que rellenaron los cuestionarios de los distintos bloques - inteligencia interpersonal, musical, intrapersonal, matemática...- y cuando computaron los ítems a los que habían respondido les pregunté si les habían

---

<sup>1</sup> Esta actividad, como muchas de las que utilizamos durante el pilotaje del PEL pueden obtenerse en la página web del EIBZ: <http://www.pnte.cfnavarra.es/eibz/portfolio>.

sorprendido algunos de sus resultados, si estas habilidades que tenían se correspondían con lo que se les daba bien y con los intereses profesionales que tenían para el futuro.

Prácticamente tod@s respondieron que sí, aunque hubo un alumno que puso la guinda con su comentario cuando me dijo que “él quería hacer alguna carrera de ‘listos’ y que, sin embargo, sólo era bueno en música y cosas así”, lo que pareció decepcionarle bastante (por cierto, este alumno tenía un 10 en el bloque interpersonal y un 9 en el musical, pero no estaba nada satisfecho con ese resultado). Esta anécdota nos permitió conversar un rato sobre lo que eran las carreras ‘de listos’, sobre las expectativas sociales o familiares respecto a los estudios, etc.

Bueno, espero que estas dos pinceladas de mi experimentación con el PEL sirvan para ilustrar lo que quiero decir. La experiencia me dice que hasta ahora -y llevamos ya al menos nueve años hablando u oyendo hablar del PEL- no hemos sido capaces, a pesar de las Jornadas, Cursos, Charlas... de conseguir que se produzca ese efecto diseminador en cascada de las bondades del PEL entre el profesorado. Me atrevo a afirmar que hoy todavía es escasísimo el profesorado de lenguas (cualesquiera) que conoce el PEL. Y el profesorado que no conoce el PEL... no utiliza el PEL.

Hace años “vaticiné”, un poco en broma, entre algun@s de l@s colegas que estaban participando en la experimentación, que al final serían las editoriales las que acabarían popularizando el PEL, como hicieron con el movimiento comunicativo; que si en la última página del cada tema nos encontrábamos dos o tres actividades “tipo PEL”, las haríamos, como hacemos las demás actividades del tema, sin más.

Las editoriales parecieron pensar lo mismo porque, como he mencionando anteriormente, hubo una época en la que no había editorial (al menos de libros de inglés, que son las que yo conozco) que no incluyese entre los distintos componentes de sus métodos de inglés algún *My English Portfolio* o cosas parecidas.

Pero yo creo que esto fue absolutamente insuficiente, que no se trabajó de forma acertada en la difusión del PEL y en la formación del profesorado en la utilización del PEL, y que el increíble potencial formativo que éste tenía se perdió sin dar ni una pequeña cantidad de su fruto potencial en la formación de nuestr@s alumn@s.

Y por eso intenté estirar el brazo hace ya tres años en un último esfuerzo **para evitar que se ahogara**, aunque sin mucho éxito –como he dicho al principio-, porque para cuando acabé de escribir el artículo, éste ya ni siquiera resultaba interesante y no vio la luz.

## SEGUNDA PARTE: EL PRESENTE Y EL FUTURO

Como dije al principio, quiero dar al César lo que es del César y a Matilde Martínez Sallés lo que es suyo, ya que fue un curso de diez horas que ella dio en el CAP de Tudela el pasado septiembre titulado “Aprendizaje de lenguas por competencias: El Portfolio Europeo de las Lenguas” lo que me hizo volver a la carga y lo que inspiró esta segunda parte, un análisis de las bondades del PEL a la luz de las competencias básicas.

Para este análisis necesito mencionar brevemente y que tengáis presentes tres cosas. En primer lugar las ocho –ya, ya lo sé, repetidas hasta la saciedad– competencias básicas:

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 segundo lugar, también necesito que tengáis delante el PEL de secundaria, por ejemplo, y su guía didáctica. Si no los tenéis, podéis descargarlos gratuitamente de la página web del OAPEE<sup>2</sup>.



<sup>2</sup> <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp.html>.

Y finalmente necesito también que tengáis presentes los dos valores fundamentales que atribuí al portfolio en la primera parte: su valor descriptivo y su valor formativo.

Si ya tenéis a mano todo esto, echémosle un vistazo ahora al PEL a la luz de las competencias básicas. No voy a cansaros analizando actividad por actividad, pero espero ser capaz de convenceros con unas pocas que nos sirvan como ejemplo. Como ya sabéis, el PEL se divide en tres partes: **el pasaporte, la biografía y el dossier**.

El PASAPORTE de lenguas pretende ayudar al/a la alumn@ a establecer su perfil lingüístico y, como puede leerse en el mismo, es “un registro de habilidades, diplomas y experiencias lingüísticas e interculturales”. En el pasaporte se puede hacer “una descripción de las competencias lingüísticas” y se puede incluir “una lista de las experiencias lingüísticas e interculturales realizadas” y también “una lista de certificados y diplomas obtenidos”.



En el pasaporte aparecen unas cuadrículas en las que l@s alumn@s deben autoevaluar, en función de los descriptores que también se incluyen, su conocimiento de cada una de sus lenguas, divididas en cinco destrezas, y según los seis niveles del Marco.

Aparece también al final otra cuadrícula en la que anotar las experiencias lingüísticas e interculturales vividas por el/la alumn@ –cursos, intercambios, etc., en qué lengua, dónde, la duración y el lugar.

El DOSSIER es algo a lo que el/la alumn@ debe dar la forma material que desee –una caja, un archivador...; es el lugar donde se guardan “trabajos escritos y grabaciones de audio y vídeo” y también “documentos y recuerdos” relacionados con el aprendizaje de las lenguas explicando en cada caso, y esto

es muy importante, por qué se ha elegido guardar ese documento, recuerdo, etc.

Y finalmente, la BIOGRAFÍA, la parte más amplia y ambiciosa del PEL. Es un conjunto de actividades que van guiando al / a la alumn@ a lo largo de una larga reflexión respecto a sus lenguas –maternas, ambientales y extranjeras, las otras lenguas que se hablan a su alrededor-, su manera de aprender lenguas, y sus planes de aprendizaje (de lenguas) futuros.

Además está también *la Guía didáctica del Portfolio Europeo de las Lenguas*, que contiene no sólo una presentación y una extensa guía de uso del PEL, sino también un amplio abanico de materiales complementarios que añadir a los de las tres partes del propio Portfolio.

Yo creo que a estas alturas nadie dudaría, incluso quien no haya oído hablar jamás del PEL, de que el PEL contribuye a desarrollar la competencia en comunicación lingüística. Por darles, como dije al principio, a Matilde Martínez Sallés y a todas las personas que han hecho estas reflexiones antes lo que les corresponde, el PEL –y cito ahora al OAPEE<sup>3</sup> en una jornada de difusión del PEL en Jerez de la Frontera-:

- Protege y promueve la diversidad lingüística y cultural.
- Promueve el plurilingüismo.
- Mejora los aprendizajes lingüísticos.
- Ayuda a que el alumno vaya controlando su propio aprendizaje y se vuelva autónomo.
- Fomenta que entre el profesorado se dé un tratamiento unificado del metalenguaje.
- Fomenta acuerdos entre el profesorado en lo relativo a cómo abordar la lengua como instrumento de aprendizaje en las áreas no lingüísticas.
- Permite plantear una programación integrada de todas las lenguas del currículum.
- Promueve un enfoque comunicativo y un aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- ...

Por eso, porque creo que la competencia en comunicación lingüística está más que garantizada, quiero prestar un poco de atención ahora a las otras siete, porque realmente estoy convencida de que TODAS tienen cabida bajo el manto del PEL.

El PEL nació como, y es fundamentalmente, un instrumento lingüístico; incluso lo lleva escrito en el nombre. Pero vamos a volver una vez más a la

---

<sup>3</sup> Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos, entre cuyas iniciativas está la del PEL.

carpeta del PEL, de secundaria por ejemplo, y a la guía didáctica que lo acompaña, y también a los componentes que he mencionado anteriormente.

La biografía del PEL, seguramente su componente fundamental, empieza pidiendo al/a la alumn@, a lo largo de una serie de actividades, que reflexione sobre sus lenguas maternas, ambientales y extranjeras, sobre cómo las aprendió, sobre cuánto sabe de ellas, y sobre lo que sabe hacer con ellas.

Pero es después de este bloque de actividades, ya hacia el final, cuando se apunta en una dirección nueva al introducir una reflexión sobre “otras lenguas”, que invita al / a la alumn@ a observar las lenguas que se hablan a su alrededor y quién las habla. Y será fundamentalmente a lo largo de la guía didáctica del PEL cuando se generalicen las actividades que, más allá de la reflexión lingüística, invitan a una reflexión cultural, a una reflexión casi vital.

Por mencionar unas pocas actividades, la número 2, “¿Para qué sirven las lenguas?”, invita a reflexionar sobre distintos lenguajes (como el del humo en algunas culturas indígenas en Norteamérica, o el Braille), o sobre la importancia que las lenguas tienen para reforzar la cohesión de un grupo determinado.

La actividad número 14, “El abanico lingüístico<sup>4</sup>”, es una actividad que estimula la autorreflexión sobre las lenguas propias, como tantas otras, pero que también permite la reflexión en parejas o en pequeños grupos. Esto puede dar lugar a situaciones muy enriquecedoras cuando, como en el ejemplo de la guía, Marta le hable a Ibrahim de cómo, cuándo y dónde empezó a aprender catalán, español o inglés, y cuando Ibrahim le hable a Marta de cómo, cuándo y dónde empezó a aprender berebere, árabe clásico, francés o español. Y esto no es algo excepcional. Nuestras aulas están llenas de Martas e Ibrahimes.

Especialmente estimulante es la actividad número 15, el “Test sobre actitudes lingüísticas”, que enfrenta a l@s alumn@s a su grado de conocimiento, respeto y tolerancia hacia las otras lenguas, a su opinión respecto a si hay lenguas más importantes que otras, o a la relación que existe entre una lengua y la cultura y l@s hablantes que hay detrás de esa lengua.

El PEL no es sólo pues un instrumento lingüístico, la lengua no existe de manera aislada. El PEL es mucho más. Otras de las muchas bondades del PEL, citando de nuevo al OAPEE en su jornada de difusión del PEL en Jerez de la Frontera, son que:

- Profundiza en el entendimiento mutuo y la tolerancia entre los ciudadanos europeos (yo añadiría que no sólo entre los

---

<sup>4</sup> Un abanico lingüístico, según la propia guía en la que aparece esta actividad, es una representación gráfica, policroma y abstracta (...) de las lenguas que puede utilizar una persona, distribuidas muy sencillamente en forma de abanico o árbol (...).

ciudadanos europeos, sino entre todos los ciudadanos, al menos entre aquellos con los que convivimos).

- Protege y promueve la diversidad lingüística y cultural.
- Mejora el tratamiento de la diversidad cultural.
- Permite una posición común del profesorado ante la diversidad cultural.

O en palabras del propio Daniel Cassany, del equipo de creadores del PEL de secundaria:

El PEL impone un cambio de cultura educativa. Rompe las barreras entre asignaturas, entre la lengua materna y el idioma extranjero, entre las lenguas del currículum y las que aporta el aprendiz, entre la lengua y la cultura, entre las tradiciones metodológicas de cada comunidad...

Yo creo que la idea que quería transmitir ha quedado más o menos clara, el PEL tiene muchas más dimensiones que la lingüística –cultural, de relación con el mundo que nos rodea, etc. Pero hay un último matiz que quiero añadir. Quizás penséis que haya que forzar mucho las cosas para conseguir que las competencias que aún no he nombrado encajen de alguna manera en el paraguas del PEL –¡vamos, que esto sería tan difícil como conseguir que el zapato de Cenicienta le encajase a algunas de las hermanastras!-. Pero, sinceramente, no lo creo así.

Hasta ahora sólo hemos visto la relación entre el PEL y las competencias básicas a la luz del indudable **valor formativo** que tiene. Pero no debemos olvidar que tiene un valor al menos tan importante como éste, si no más, que es **su enorme valor descriptivo**.

Inicialmente, como dije al principio, el valor descriptivo del PEL tenía que ver con el hecho de que en una Europa unida, en la que se produce un gran intercambio de trabajadores/as, era necesario tener un documento –un pasaporte de lenguas, en el que cada trabajador/a que fuese a otro país pudiera expresar su grado de conocimiento de una lengua determinada en cada una de las cinco destrezas que se contemplan en el Marco y según los seis niveles que establece ese Marco.

Tanto el PEL como la guía didáctica que lo acompaña prestan gran atención y dedican un importante número de actividades a este aspecto. También, a la luz del PEL, han corrido ríos de tinta en forma de descriptores de autoevaluación de las diferentes destrezas. Probablemente no hay institución relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas que se precie que no tenga los suyos propios.

Pero de la misma forma que nosotr@s a lo largo de nuestro pilotaje del PEL constatamos que los descriptores de autoevaluación que más útiles nos

resultaron fueron aquellos que creamos *ad hoc*, para cada actividad concreta o para cada grupo de actividades concreto, igualmente ahora creo que es posible afirmar que, con el conocimiento básico y con la experiencia necesarios, se pueden crear **descriptores de autoevaluación** prácticamente PARA TODO.

Yo no sé mucho sobre competencia matemática o artística, y no voy a intentar poner ejemplos, pero creo que cualquier profesor/a de estas materias puede desarrollar la competencia matemática o artística de sus alumn@s acompañando a algunas de sus actividades, tareas o proyectos de una serie de descriptores de autoevaluación –los justos, los adecuados– inspirados en la filosofía PEL; unos descriptores de autoevaluación que, como si de un plano se tratara, permitan a cada aprendiz visualizar en qué punto de su aprendizaje se encuentra y cuál es la meta hacia la que se dirige.

Es curioso constatar el enorme valor formativo que este valor descriptivo tiene a su vez: conseguir que l@s alumn@s sean conscientes, sean capaces de expresar lo que saben respecto a algo, sean capaces de darse cuenta de en qué momento de su aprendizaje están y cuál es el objetivo que quieren alcanzar, o sea **aprender a aprender...**

En fin, ¿se le puede pedir más algo más al PEL? A quien aún no lo conozca le recomiendo que se lo descargue, se familiarice con él y empiece a utilizarlo cuanto antes.

Sólo me resta una última reflexión antes de acabar: me acabo de dar cuenta del paralelismo entre la historia de este artículo y la del portfolio, rescatados *in extremis* de un olvido prematuro. Espero que el portfolio, como este artículo, también tenga una segunda oportunidad y se produzca ¡por fin! la ansiada diseminación de esta valiosísima herramienta de aprendizaje.

# TALLER DE KAMISHIBAI.

## Desarrollo de las Competencias Básicas

**Carmen Aldama Jiménez, maestra de Primaria del C.P. San Juan de la Cadena de Pamplona**

*El Taller de Kamishibai, en el que los alumnos asumen el papel de intérpretes y creadores, dirigido al alumnado de Primaria y Secundaria Obligatoria, tiene una gran potencialidad didáctica. A través de dicha experiencia se facilita la integración de múltiples aprendizajes y se desarrollan muchas de las Competencias Básicas que nos propone la LOE.*

*Kamishibai tailerra, ikasleak egile eta antzezlariek direnez, oinarrizko konpetentziak garatzeko 8 eta 16 urte arteko ikasleendako bada oso egokia. Didaktikari dagokionez, oso tresna baliogarria da. Esperientzia honek ikasketa batzuk elkartzen ditu.*

El Taller de Kamishibai es un ámbito ideal para el desarrollo de las Competencias Básicas del alumnado de 8 a 16 años.

*Kamishibai significa “teatro de papel” y es una forma de contar cuentos, popular en Japón. El kamishibai tiene una magia que acapara de forma especial la atención de la audiencia, preferentemente de los niños.<sup>1</sup>*



En Educación Infantil y Primaria, el kamishibai tiene muchas aplicaciones didácticas como técnica de narración oral, motiva a la lectura y facilita la escritura del texto narrativo. Pero donde realmente reside su gran potencialidad didáctica es al usarlo en el Taller de Kamishibai, facilitando que los niños asuman el papel no sólo de oyentes, sino también de intérpretes y creadores.

<sup>1</sup> Para saber más de la técnica del kamishibai ver: ALDAMA JIMÉNEZ, Carmen (2006): “Kamishibai. Otra forma de contar cuentos”, en *Biribilka*, Revista de los Centros de Apoyo al Profesorado de Navarra, nº 3 (abril), págs. 10-14.

El trabajo que se propone en este artículo es especialmente adecuado para el alumnado de Primaria y de Secundaria Obligatoria. A través de esta experiencia se facilita la integración de múltiples aprendizajes y se desarrollan muchas de las competencias básicas que nos propone la LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.



## Competencias básicas

El programa PISA apuesta, desde su comienzo, por evaluar el aprendizaje del alumnado a través de competencias. “Lo que se pide que el alumno sepa hacer en las preguntas del PISA permite identificar qué es lo que la sociedad actual considera que las nuevas generaciones necesitan aprender”<sup>2</sup>. El informe PISA ha tenido una gran repercusión y se tiene de referente a la hora de orientar políticas educativas.

En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y siguiendo las corrientes y políticas educativas europeas, se propone, se añade un elemento prescriptivo nuevo al currículo, las competencias básicas. Dicho elemento no sustituye a ninguno de los ya presentes en los diseños curriculares anteriores (objetivos de etapa, objetivos de área, bloques de contenidos, criterios de evaluación y áreas curriculares). Además, se pretende que sean las competencias básicas el elemento integrador de todo el currículo, el que marque la finalidad última de todo el hacer educativo.

Así, en el Decreto Foral 24/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria y en el Decreto Foral 25/2007, y el de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Foral de Navarra, se insiste en que los currículos que se establecen y la concreción de los mismos que los centros realicen en sus proyectos educativos se orientarán a facilitar el desarrollo de las competencias básicas.

<sup>2</sup> SANMARTÍ, Neus y SARDÁ Ana (2007): “Luces y sombras en la evaluación de competencias. El caso PISA”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 370, pp. 60-63.

En el anexo I de los dos decretos forales citados anteriormente, en su preámbulo, dice: “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...la organización y el funcionamiento de los centros...la participación del alumnado...el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos...pueden favorecer...el desarrollo de las competencias.”

*Teniendo en cuenta lo anterior, uno de los retos más importantes que en este momento se plantea al Sistema Educativo y a cada uno de los centros, tanto de Primaria como de Secundaria, es buscar, diseñar estrategias, propuestas didácticas y materiales que ayuden y faciliten el desarrollo de currículos que favorezcan el desarrollo de las Competencias Básicas.*

### ¿Qué entendemos por Competencias Básicas?

Uno de los grupos de innovación pedagógica que más está trabajando en el estudio, investigación y desarrollo de las “competencias básicas” es el entorno del Proyecto Atlántida. Siguiendo su línea de trabajo y sus documentos publicados por el Periódico Escuela<sup>3</sup> se destaca como características esenciales de las Competencias Básicas:

- Competencia básica es la forma en la que cualquier persona utiliza sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias) para actuar de manera activa y responsable en la construcción de su proyecto de vida tanto personal como social.
- Las competencias básicas están destinadas a facilitar la integración del resto de los elementos del currículo.
- Se adquieren a través de la resolución de tareas. Es la resolución de la tarea lo que hace que una persona utilice adecuadamente todos los recursos de los que dispone.
- Conviene una mejor integración entre el currículo formal, informal y no formal. Para ello es necesaria una mayor apertura del centro al entorno y, especialmente, a la colaboración con las familias y las organizaciones locales.

*El Taller de Kamishibai que desde 2002 desarrollamos en nuestro centro se ajusta a todo lo descrito anteriormente. Por eso lo presentamos como un ámbito ideal de desarrollo de las reiteradas Competencias Básicas.*

---

<sup>3</sup> VVAA Proyecto Atlántida en Canarias (2007-2008) *Competencias Básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía*. Colección de documentos del Periódico Escuela. Madrid.

## “Taller de Kamishibai” del C. P. San Juan de la Cadena de Pamplona<sup>4</sup>

El “Taller de Kamishibai” en nuestro centro es una actividad extraescolar ofertada por el Claustro de Profesores y dirigida al alumnado de 5º de Primaria, con la dedicación de una hora semanal.

Se inició esta experiencia en el 2002 a cargo de la profesora que presenta esta experiencia, Carmen Aldama. En los primeros cursos contó con la colaboración de una madre japonesa a través de la que en el colegio habíamos conocido el kamishibai, Reiko Furuno. En este momento son responsables del Taller dos profesoras del centro: la profesora citada anteriormente y Carmen Varea.

*Las alumnas y alumnos* que desean participar en el taller *se comprometen a:*

- Elaborar/adaptar, en equipos de dos o tres personas, un kamishibai dirigido a niños y niñas de 4 a 7 años. Una copia de dicho cuento se quedará en la biblioteca del centro.
- A interpretar kamishibais en las clases del colegio.

El cuento, en formato kamishibai, que elaboran como trabajo final, puede ser una obra original o la adaptación de cuentos o leyendas de distintas culturas. Para la realización de su producción final tienen que leer muchos cuentos o leyendas, decidir en grupo el que van a hacer ellos, escribir el argumento, elaborar el boceto, escribir el texto, dibujar y colorear sus ilustraciones y preparar su interpretación dirigida a sus compañeros.

Estas interpretaciones se realizan en las aulas y en sesiones abiertas a las familias y al público en general, fuera del horario escolar, y en bibliotecas públicas.



<sup>4</sup>Para saber más de la experiencia del Taller de Cuentos del C.P. San Juan de la Cadena, ver:

ALDAMA JIMENEZ, Carmen (2006): *Taller de Cuentos: El Kamishibai*. Experiencia de innovación relacionada con la mejora de la competencia lingüística presentada y premiada en el Concurso de Experiencias de Innovación de la RESOLUCIÓN 1051/2005, de 8 de noviembre, del Director General de Enseñanzas Escolares y Profesionales del Gobierno de Navarra.

(2008) “Cómo elaborar un kamishibai”, en *Mi Biblioteca*, nº 15 (otoño), pp. 48-52

### **Objetivos del "Taller de Kamishibai"**

- Tener interés por buscar y leer narraciones tradicionales de otras culturas.
- Conocer y desarrollar estrategias para:
  - contar e interpretar kamishibais
  - escribir relatos de forma creativa
  - ilustrar historias.
- Incorporar imaginación, fantasía y originalidad en sus producciones textuales y plásticas.
- Desarrollar estrategias de trabajo en equipo y en colaboración.
- Fomentar la participación gozosa y responsable en la comunidad.
- Desarrollar la responsabilidad con los compromisos adquiridos.
- Incrementar el gusto por el trabajo bien hecho.

*El Taller*, en mayor o menor medida, implica a todo el centro. Por ello, junto a los **objetivos** dirigidos al alumnado participante en el Taller, se definen otros **para todo el alumnado del centro**.

- Fomentar el interés por conocer narraciones clásicas de distintas culturas.
- Disfrutar de las narraciones orales.
- Utilizar la lectura como fuente de gozo.
- Fomentar el gusto por la escritura de textos narrativos.
- Establecer cauces de participación del alumnado en la vida y actividad del centro.

**Los contenidos** que se trabajan lo organizamos en torno a tres ejes:

Contar/interpretar-escuchar

Leer y escribir textos

Analizar ilustraciones---representar gráficamente

pasando continuamente de un aspecto al otro dentro de la misma historia o tema.

*Se organizan las sesiones de trabajo* en el taller de la forma más creativa posible y con actividades variadas. Al comienzo se trabajan aquellos aspectos

que consideramos que tienen que dominar los alumnos para tener éxito en su producción final. Se trabaja con propuestas sugerentes y recurriendo a múltiples modelos para que vayan conociendo distintos recursos y que luego puedan usarlos de forma creativa al elaborar sus obras.

Dependiendo de la respuesta que dan los alumnos y alumnas a dichas propuestas se insiste más o menos en los distintos aspectos. Por ello, no tenemos una programación muy cerrada, sino actividades variadas relativas a los contenidos que consideramos importante y de ellas vamos seleccionando las más adecuadas a cada situación y grupo de alumnos.

En la segunda parte del curso se inicia y desarrolla la creación, en grupos de dos o tres personas, de su obra, formato kamishibai, a la que se hacía referencia en apartados anteriores.

*Nuestro Taller de Kamishibai se ajusta a todo lo dicho a lo largo del apartado Competencias, así como a los principios en que se han basado para establecer los currículos navarros citados en los preámbulos de los dos decretos forales que los establecen, por lo que consideramos que la experiencia "Taller de Kamishibai" puede ser un recurso ideal para el desarrollo de las Competencias Básicas.*



Contribución de nuestro Taller de Kamishibai al logro de las Competencias Básicas contempladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Aunque el término de "competencias básicas" se ha introducido en nuestros currículos con la citada ley, ello no quiere decir que no haya habido experiencias anteriores en las que se haya trabajado con un enfoque similar. No se deben olvidar los trabajos de Dewey, Kilpatric y todos los planteamientos de dar funcionalidad a los aprendizajes, constructivismo, aprendizajes significativos y del trabajo por proyectos. A lo largo del artículo se ha ido justificando cómo nuestro Taller de Kamishibai se ajusta a dicho planteamiento.

A continuación, presentamos **tareas/acciones relacionadas con cada competencia que se asumen en nuestro taller** y todas ellas integradas dentro de un marco que da sentido y funcionalidad a todo lo que se hace.

- ***Competencia en comunicación lingüística.***

- Escuchar y disfrutar de la narración oral.
- Interpretar kamishibais ante audiencias, en algunos casos, numerosas y desconocidas.
- Ajustar la intervención oral a la edad, situación, ritmo de la audiencia.
- Comprender las características propias de distintas tipologías de textos.
- Aplicar las características de distintos tipos de texto en el proceso de creación de producciones propias.
- Escribir textos en colaboración.
- Comentar imágenes en grupo respetando las observaciones de los demás.
- Valorar la comunicación interpersonal en la resolución de conflictos.

- ***Tratamiento de la información y competencia digital.***

- Practicar destrezas para la búsqueda y selección de información.
- Utilizar soportes electrónicos en la composición de textos.
- Interpretar distintos tipos de elementos comunicativos: icónicos, textuales, gráficos, etc.
- Buscar en libros, Internet u otros medios la información necesaria y/o conveniente a cada situación.

- ***Competencia social y ciudadana.***

- Detectar y valorar la variedad cultural que nos rodea.
- Trabajar en equipo llegando a crear obras que se presentarán unitariamente.
- Aprender a aceptar los puntos de vista distintos al propio.
- Reflexionar sobre los conflictos en las relaciones con los demás y respetar las normas de convivencia.
- Reforzar su autoestima.
- Participar y colaborar responsablemente en actividades del centro y del entorno.



- ***Competencia cultural y artística.***
  - Comprender y apreciar el kamishibai como una manifestación cultural de Japón.
  - Valorar los diferentes tipos de cuentos típicos de distintas culturas.
  - Manifestar creatividad y expresividad en las producciones propias.
  - Realizar sus producciones siguiendo el proceso más adecuado.
- ***Competencia para aprender a aprender.***
  - Esforzarse por resolver actividades de creciente dificultad.
  - Reconocer lo que se está aprendiendo, lo aprendido y lo que falta por aprender.
  - Esforzarse por mejorar sus producciones.
  - Buscar y desarrollar técnicas para recoger y organizar sus producciones.
- ***Autonomía e iniciativa personal.***
  - Desarrollar la toma de decisiones.
  - Valorar los resultados obtenidos para poder hacer frente a situaciones similares con mayores posibilidades de éxito.
  - Analizar problemas, elaborar planes y emprender procesos de decisión en sus creaciones e intervenciones en público.
  - Reconducir y adecuar su intervención a la audiencia.

Todas estas tareas que se realizan son frecuentes e imprescindibles para sacar adelante el trabajo en el Taller. Muchas de ellas, por separado, pueden resultar descontextualizadas, pero adquieren pleno sentido en el conjunto del trabajo que realizamos. Afirmamos que nuestra experiencia del Taller de Kamishibai es una propuesta didáctica que puede ayudar y facilitar la incorporación de las Competencias Básicas en el currículo escolar.

## *Agradecimientos*

Agradecemos la colaboración de toda la Comunidad Educativa de nuestro Colegio San Juan de la Cadena de Pamplona en la experiencia, del profesorado, de las familias y, especialmente, del alumnado. Gracias a sus aportaciones hemos podido poner en práctica esta innovación didáctica y la seguimos mejorando continuamente. Gracias, también, a todas las demás personas y entidades externas al centro escolar que nos han ayudado de manera decisiva. Entre ellas, destacamos al Departamento de Educación del Gobierno de Navarra y a la Red de Bibliotecas Públicas de la Comunidad Foral de Navarra.



## *Documentos de referencia*

ALDAMA JIMÉNEZ, Carmen (2005): “La magia del Kamishibai”, en *TK, Asociación Navarra de Bibliotecarios*, nº 17, (diciembre), pp.153-162.

- (2006): “Kamishibai. Otra forma de contar cuentos”, en *Biribilka, Revista de los Centros de Apoyo al Profesorado de Navarra*, nº 3 (abril), pp.10-14.

- (2008) “Cómo elaborar un kamishibai”, en *Mi Biblioteca*, nº 15 (otoño), pp. 48-52

IKAJA, Asociación Internacional de Kamishibai de Japón, nº<sup>os</sup> 1-4 de su revista. Japan.

- nº<sup>os</sup> 1- 3 de *Kamishibai*, Newsletter. Japan.

MORENO BAYONA, Víctor (1995): *Taller de cuentos: materias optativas: primer ciclos de la educación secundaria obligatoria*. Pamplona. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación, Cultura, Deporte y Juventud.

SANMARTÍ, Neus y SARDÁ Ana (2007): “Luces y sombras en la evaluación de competencias. El caso PISA” *Cuadernos de Pedagogía*, nº 370, pp. 60-63

VVAA. “*Kami-shibai is fun for all!*” Doshinsha Publishing Co.,Tokio Japan.

VVAA. Proyecto Atlántida en Canarias (2007-2008) *Competencias Básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía*. Colección de documentos del Periódico Escuela. Madrid.

WANROOIJ, Karin (2006): *Kamishibai. De magie van het vertelkastje*. Leidschendam. Biblio.

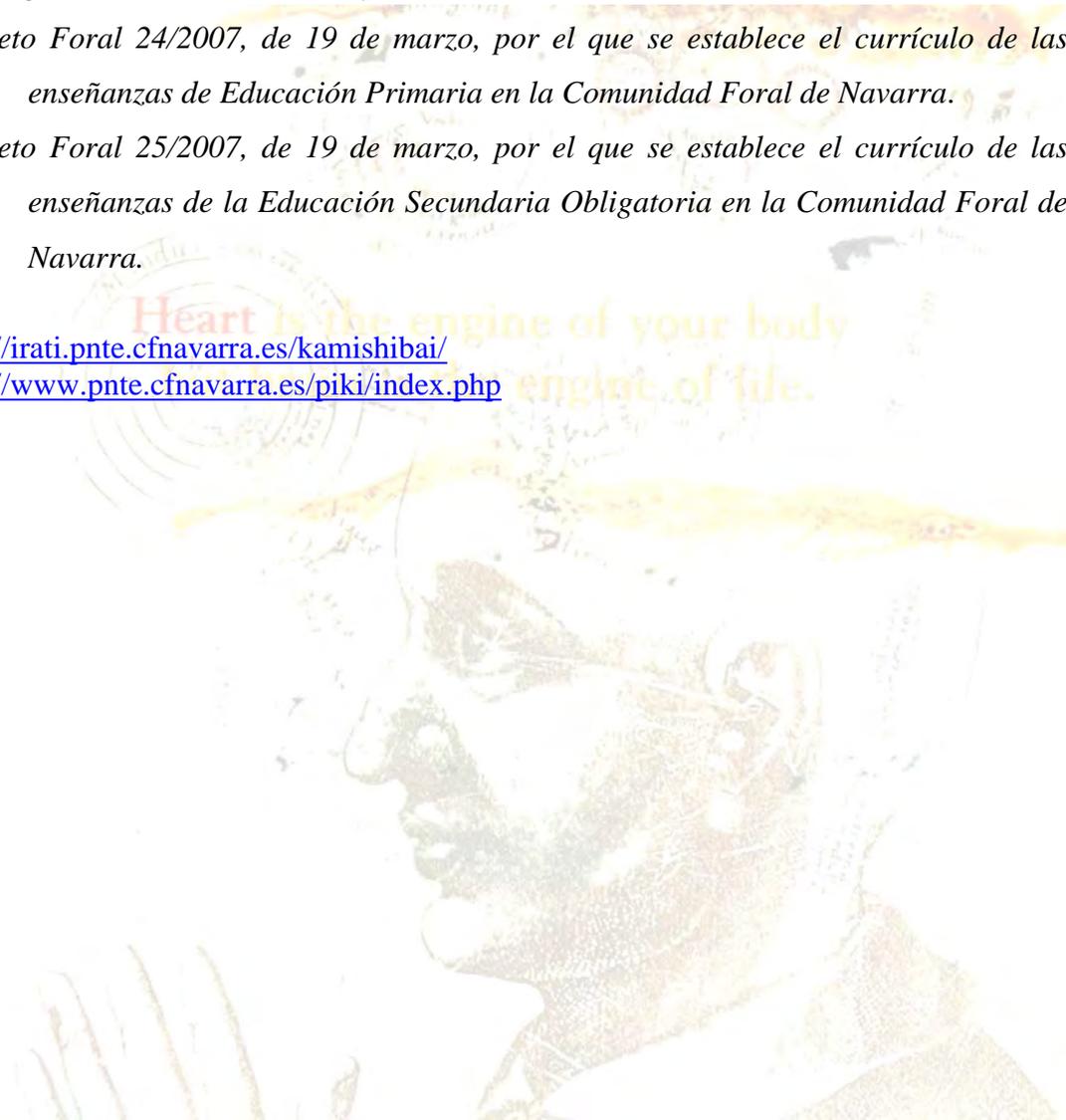
*Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*

*Decreto Foral 24/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra.*

*Decreto Foral 25/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra.*

<http://irati.pnte.cfnavarra.es/kamishibai/>

<http://www.pnte.cfnavarra.es/piki/index.php>



# LAS COMPETENCIAS EN MATEMÁTICAS

Marta García Rodríguez, profesora de Matemáticas

*Especial importancia para la educación obligatoria tienen las competencias básicas, que son las competencias imprescindibles, para cualquier persona, independientemente de su condición social, para un adecuado desempeño de la vida personal o profesional. Pero ¿cómo podemos trabajar cada una de las competencias a través de las diferentes áreas del conocimiento? A ello da alguna respuesta este artículo.*

*Derrigorrezko Hezkuntzan oinarrizko konpetentziek badute berme berezia, gizakiak bere bizitza garatzeko ezinbestekoak badirelako. Baina, nola garatu ditzakegu konpetentziak arlo guztietan? Artikulu honetan erantzun bat eskaintzen dugu.*

## [1] Concepto de competencia y su importancia

El concepto de competencia surgió en el mundo empresarial para designar el conjunto de elementos o factores que son necesarios para el éxito en el desempeño profesional.

Desde los años 90, la Unión Europea viene instalando a los Gobiernos europeos a mejorar y redefinir sus sistemas educativos, buscando objetivos de Calidad, Accesibilidad y Flexibilidad, con la finalidad de promover la sociedad del conocimiento. Diversos documentos han incidido en la idea de crear un sistema europeo que permitiera comparar, difundir y evaluar competencias básicas y las mejores metodologías para su adquisición.

Mc Celland fue el primero en acuñar el término "competencia". Su artículo "*Testing for competent rather than for intelligence*" (1973), sigue siendo un referente histórico en este campo. Mc Celland apuntó no sólo a aspectos tales como los conocimientos y habilidades, sino a otros que pueden incidir en un desempeño satisfactorio del puesto de trabajo (sentimientos, creencias, valores y actitudes).

Es importante comprender que las competencias se manifiestan en la realización de tareas. Son esquemas de acción, esquemas de pensamiento orientados a la realización de tareas prácticas. Pero las competencias son capacidades complejas y, por consiguiente, esas tareas deben ser tareas más o menos complejas, que tengan relevancia para las personas implicadas en su vida personal y profesional.

Especial importancia para la educación obligatoria tienen las competencias básicas, que son las competencias imprescindibles, para cualquier persona, independientemente de su condición social, para un adecuado desempeño de la vida personal o profesional.

En España, el artículo 6 de La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación, sitúa las competencias básicas como uno de los elementos fundamentales del currículo: “A lo efecto 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”

El propio preámbulo de la Ley comenta: “Especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículo, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes”.

El R.D 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria dedica su anexo 1 a las competencias básicas, señalando: “La incorporación de las 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. 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 en la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de su vida”.

En el marco de las propuestas realizadas por la Unión Europea, se identifican en el Decreto ocho competencias básicas:

- competencia en comunicación lingüística,
- competencia matemática,
- competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico,
- tratamiento de la información y la competencia digital,
- competencia social y ciudadana,
- competencia cultural y artística,
- competencia para aprender a aprender,
- autonomía e iniciativa personal.

Como características que se les demandan a todas ellas pueden señalarse:

- deben incluir una combinación de saber, habilidades y actitudes,
- deben ser transferibles (aplicable en varias situaciones y contextos),
- han de ser multifuncionales (deben poder ser utilizadas para conseguir múltiples objetivos),
- deben proveer una respuesta adecuada a los requisitos de situaciones o trabajos específicos. Deben constituir, para todas las personas, el prerrequisito para un adecuado desempeño de su vida personal y laboral y la base de los aprendizajes posteriores.



## [2] ¿Cómo trabajar las competencias desde el área de matemáticas?

¿Es posible tratar las competencias desde las diferentes áreas del conocimiento?

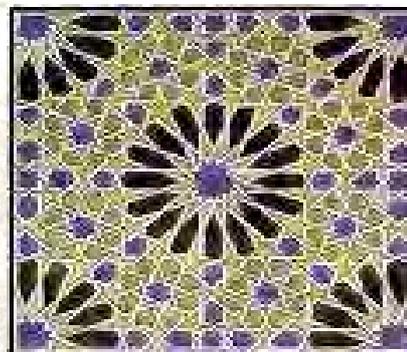
A continuación daremos respuesta a dicha pregunta: la respuesta es un tajante sí. Nos centraremos en este caso en el área de matemáticas.

Hagamos una reflexión acerca de cómo podemos tratar la primera competencia, es decir, la *“competencia lingüística”* en el área de matemáticas. Por un momento no se nos ocurre nada, ¿verdad?, algo tan diferente como la lengua y las matemáticas. Casi siempre se nos dice en el “cole” y escuchamos en la calle: este chico es bueno en ciencias o en letras. Y aquí se nos pide que encontremos una relación entre las Matemáticas y el lenguaje.

Pues bien, esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación, de representación, de interpretación y de comprensión de la realidad, de construcción y de comunicación del conocimiento. Las matemáticas también constituyen un ámbito de reflexión, de comunicación y expresión. Se apoyan, al tiempo que la fomentan, en la comprensión y expresión oral y escrita en la resolución de problemas, es importante que el alumno haga una lectura comprensiva del enunciado del problema. El lenguaje matemático (numérico, gráfico, geométrico y algebraico) es un vehículo de comunicación de ideas que destaca por la precisión en sus términos y por su gran capacidad para comunicar, gracias a un léxico propio de carácter sintético, simbólico y abstracto.

¿Qué es lo que queremos decir? Pues que podemos establecer relaciones entre el lenguaje algebraico y la lingüística, pues éste constituye otra forma de comunicarse. Además, siempre que estemos resolviendo un problema, hacemos uso del lenguaje y la comprensión lectora, tan importante en estas edades según nos dicta y reseña la LOE. Podemos incitar a nuestros alumnos a que lean, entre otros libros, algunos de matemática divulgativa como *El diablo de los números*. En esta obra el alumno estudiará matemáticas de una forma amena y divertida a través de la lectura de los diferentes capítulos.

Reflexionemos una vez más. ¿Cómo podemos desarrollar la competencia “*expresión cultural y artística*” a través de las matemáticas? Esta competencia aparece vinculada a los procesos de enseñanza/aprendizaje de las Matemáticas. La geometría es, además, parte integral de la expresión artística de la humanidad, al ofrecer medios para describir y comprender el mundo que nos rodea y apreciar la belleza de las estructuras que ha creado. Pero, ¿cómo es posible que estudiando geometría estemos desarrollando dicha competencia? Pues sí, el estudio de la geometría, como los frisos y mosaicos que aparecen en la Alambra, me permite desarrollar dicha competencia.



Hasta ahora hemos encontrado cómo desarrollar estas dos competencias a través de las matemáticas. Es fácil, también, encontrar el vínculo entre las matemáticas y el “*tratamiento de la información y competencia digital*”. Desarrollaremos dicha competencia analizando textos en periódicos donde aparezcan afirmaciones de tipo estadístico como tablas y gráficos, y, a veces, encontraremos falacias, como aumentar la escala vertical de la gráfica, etc. También la incorporación de programas informáticos como Derive, Cabri o Excel pretende dotar al estudio de las matemáticas de habilidades para buscar,

obtener, procesar y comunicar información, llegando a ser una persona autónoma, eficaz y responsable, como referimos al comienzo.

Reflexionando del mismo modo, llegaremos a la idea de que desde las matemáticas es posible el desarrollo y tratamiento de la competencia del *"conocimiento e iteración con el mundo físico"* a través del estudio de la función exponencial y logarítmica. Podemos proponer el estudio del crecimiento de un nenúfar, se trata de un modelo de crecimiento exponencial donde llevaremos a cabo el desarrollo de dicha competencia.

Y así con cada una de las competencias restantes.

### [3] Consideración final

Hasta aquí lo que no ha podido ser más que un conjunto de reflexiones a cerca del tratamiento de las competencias desde el área de Matemáticas. Debemos de:

1. Reflexionar sobre el nuevo marco que se presenta a los centros educativos para trabajar las competencias básicas en el currículo.
2. Reflexionar sobre la contribución que se debe llevar a cabo desde las diferentes áreas y materias para el desarrollo de las competencias básicas del alumnado.
3. Ofrecer orientaciones útiles para que la práctica educativa de los centros de Navarra esté orientada a la adquisición y desarrollo de las competencias básicas.
4. Impulsar la dinamización de futuras acciones en los centros educativos, que permitan un contexto favorecedor del proceso de adquisición y desarrollo de las competencias básicas.

Por último: **¿Por qué se han introducido estas competencias en el currículo?**



Principalmente como una respuesta a la nueva demanda en materia de educación que requiere la sociedad actual. Una educación y formación que, más que enfocada a la pura adquisición de conocimientos, se oriente al desarrollo de destrezas y habilidades que resulten útiles para los jóvenes a la hora de desenvolverse de manera autónoma en la vida diaria. Es decir, además de "saber", los alumnos deben saber aplicar los conocimientos en un contexto real, comprender lo aprendido y tener la capacidad de

integrar los distintos aprendizajes, ponerlos en relación y utilizarlos de manera práctica en las posibles situaciones o contextos a los que se tengan que enfrentar diariamente.

Pero la introducción de estas competencias en el currículo no afecta únicamente al diseño de las áreas de aprendizaje, sino que también implica un cambio en la organización escolar, ya que ésta contribuirá también a la adquisición de las competencias básicas. Las normas internas de los centros, las instalaciones de que dispongan, la organización de la biblioteca escolar, las actividades extraescolares..., todo ello debe estar orientado a facilitar el desarrollo de estas competencias. Asimismo, la labor del profesorado es fundamental para alcanzar los objetivos marcados por las competencias básicas que, además de los cambios que implica en el modo de enseñar, deberán evaluar a los alumnos no sólo por los conocimientos adquiridos, sino en la medida en que estos han contribuido a la adquisición de las competencias y deben enfocar la acción tutorial a este objetivo, orientando y estimulando de manera personalizada el proceso de aprendizaje de los alumnos.



# DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: PROYECTO *FAIR PLAY*

**Grabiél Garín, Profesor de Educación Física (cursos 4º, 5º, 6º), C.P. Camino de Santiago (Zizur Mayor),**

**Maidier Uche Serrano, Profesora de Educación Física (Cursos 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º), C.P. Ángel Martínez Baigorri (Lodosa)**

*Desde el área de Educación Física se nos plantea un nuevo reto, una nueva forma de trabajar para contribuir al desarrollo de las competencias básicas. En este artículo presentamos el desarrollo del proyecto a través del juego limpio y la deportividad para trabajar las competencias básicas, proyecto desarrollado en el curso 2007-2008 en el Colegio Público Camino de Santiago.*

*Gorputz Heziketan erronka berri bat dugu, oinarrizko konpetentziak garatzeko era berri bat. Artikulu honetan oinarrizko konpetentziak garatzeko kiroltasuna eta jolas garbiren bidezko proiektua aurkezten dugu. Proiektu hau 2008-09ko ikasturtean "Camino de Santiago" Ikastetxe Publikon garatu zen.*

## 1. Introducción.

La LOE establece 8 competencias básicas que tienen que desarrollar los alumnos/as al finalizar la enseñanza obligatoria.

La OCDE define 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.* La aplicación de las competencias básicas exige orientar los aprendizajes para conseguir que los alumnos/as desarrollen diversas formas de actuación y adquieran la capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas.

En definitiva, adquirir e integrar las tres formas del saber:

- Saber teórico (conocimientos), SABER,
- Saber práctico (habilidades y destrezas), SABER HACER O SABER CÓMO HACER,
- Saber ser (actitudes), SER.

Desde el área de Educación Física se nos plantea un nuevo reto, una forma nueva de trabajar contribuyendo al desarrollo de las competencias

básicas. Para lo cual, en el pasado curso escolar 2007/08 en el colegio Camino de Santiago de Zizur Mayor surgió la idea de trabajar las competencias a través de la elaboración y puesta en práctica de un proyecto sobre el juego limpio y la deportividad. Este proyecto estuvo dirigido al alumnado del segundo y tercer ciclo de Primaria.

## 2. El desarrollo de las competencias a través de un proyecto didáctico

A través del proyecto titulado "*Fair play, una forma de vida*" trabajamos los valores implícitos de la deportividad y el juego limpio, potenciando la capacidad crítica y de reflexión sobre el deporte, valorando la necesidad de reconocer y respetar las normas de convivencia.

Básicamente trabajamos la competencia en el conocimiento y la interacción con el medio físico (3), la competencia social y ciudadana (5), la competencia cultural y artística (6) y la de autonomía e iniciativa personal (8).

Lo que pretendimos fue que el alumnado de los niveles de 4º (74 participantes), de 5º (72 participantes) y de 6º (93 participantes) trabajasen los valores de la deportividad y del juego limpio a través de una serie de actividades de reflexión que finalizaron en un campeonato que se desarrolló el día 10 de junio, Día de la Deportividad. Se eligieron los niveles de 4º, 5º y 6º por ser aquellos en los que consideramos más necesario recalcar los valores mencionados, debido a la dinámica del curso. Las actividades estuvieron dirigidas a estos tres niveles, diferentes en sus planteamientos iniciales pero coincidentes en su esquema global. El número de sesiones necesarias para desarrollar el Proyecto fue de 3-4, aunque hemos de tener en cuenta que en el campeonato final se emplearon dos sesiones más por nivel. Los espacios en los que se desarrolló la actividad fueron la Sala de Usos Múltiples, las aulas y el polideportivo de Zizur Mayor.

## 3. Forma en la que trabajamos cada una de las competencias

**La competencia en comunicación lingüística** la trabajamos a través de la elaboración de un decálogo propio del centro, eslóganes, cuentos, historias y murales cuyo tema principal giraba en torno a la deportividad y el juego limpio. Además los/las alumnos/as participaron de forma activa y crítica en exposiciones orales y en debates sobre el mismo tema.

**La competencia matemática** se desarrolló fundamentalmente en el torneo que ponía colofón a este proyecto. Por un lado, los/las alumnos/as anotaron, en un acta, los puntos obtenidos por su equipo en cada una de las postas de las que constaba el torneo, para luego sumar los puntos y obtener su puntuación final. Dicha puntuación determinó su clasificación en el mismo. Por

otro lado, el alumnado tuvo que apreciar y utilizar distancias, trayectorias y superficies en los diferentes espacios de juego de las diferentes actividades deportivas.

**La competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico** se trabajó a través de todo el proyecto, intentando generar en el niño un rechazo ante las conductas antideportivas y excesivamente competitivas y creando en él una conciencia positiva ante la práctica deportiva, como mero disfrute y utilización divertida y saludable de su tiempo libre, que favorece la mejora de su calidad de vida. Además de ayudarle a tomar conciencia del respeto no sólo a los compañeros/as y adversarios/as, sino también a un uso responsable de las instalaciones y de los materiales en los que se desarrolló la actividad.

**El tratamiento de la información y la competencia digital** se desarrolló a través de la utilización de medios digitales, tales como cámara de fotos, vídeos y programas educativos interactivos. Por otra parte, el alumnado analizó artículos de prensa e Internet, y elaboró con ellos murales con conductas deportivas y antideportivas, y realizaron una crítica constructiva sobre los valores implícitos en el deporte actual.

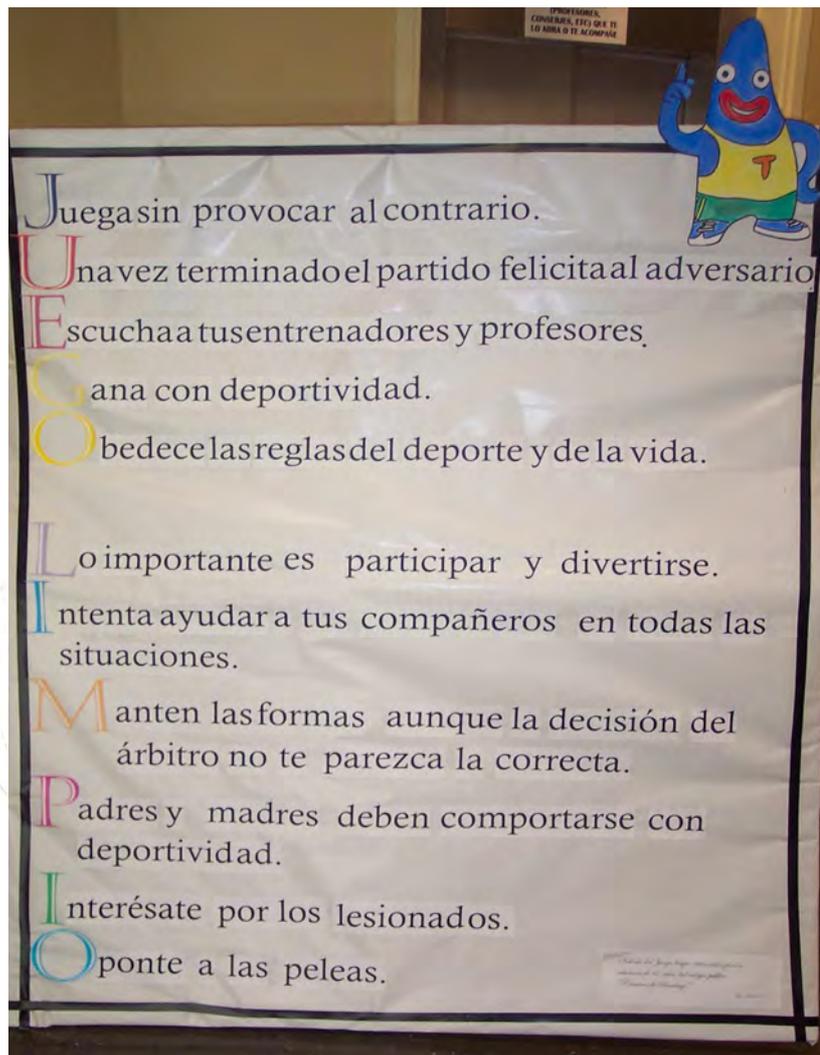
**La competencia social y ciudadana** ha sido la más significativa de nuestro proyecto. A través de ella hemos querido que los/las alumnos/as adopten un comportamiento positivo hacia la actividad física y el juego, huyendo de la competición y valorando estas prácticas como elemento de relación social, de compartir, de interrelación grupal, de respeto y solidaridad, tomando el deporte como medio para educar no como un fin en sí mismo. Para el desarrollo de esta competencia el alumnado realizó un decálogo, trabajos en grupo y exposiciones, y se implicaron activamente en el desarrollo del proyecto.

**La competencia cultural y artística** se llevó a cabo a través de la elaboración de logotipos, murales y dibujos sobre el tema central del proyecto.

**Aprender a aprender.** A través del proyecto en su conjunto hemos intentado que el alumno sea capaz de regular su propio aprendizaje y práctica de la actividad física en su tiempo libre, respetando las normas del deporte y de la vida cotidiana y aprendiendo a trabajar en equipo.

**La autonomía e iniciativa personal.** El alumnado en el torneo se ha tenido que enfrentar a diferentes situaciones que le han llevado a superarse, a aceptar los diferentes niveles de condición motriz dentro de su grupo, además de velar por el cumplimiento del decálogo elaborado por ellos mismos.





#### 4. Desarrollo del Proyecto.

El proyecto *"Fair play, una forma de vida"* va dirigido a los alumnos/as de cuarto (74 alumnos/as), quinto (72 alumnos/as) y sexto (93 alumnos/as) de Educación Primaria del Colegio Camino de Santiago (Zizur Mayor). Dicho alumnado se encuentra en un periodo clave para la adquisición de nuevas conductas, cuando las normas morales empiezan a hacerse reflexivas, distinguiendo lo bueno y lo malo, surgiendo la sensibilidad moral y los sentimientos de responsabilidad, veracidad, honradez, etc.

El número de sesiones necesarias para desarrollar el proyecto fue de ocho, aunque hemos de tener en cuenta que en el campeonato final se emplearon dos sesiones más por nivel.

El alumnado trabajó los valores de la deportividad y del juego limpio a través de una serie de actividades de reflexión que finalizaron en un torneo desarrollado el 10 de junio, Día de la Deportividad.

### **Metodología-actividades 4º, 5º y 6º**

Las personas involucradas, de forma explícita para el desarrollo del proyecto fueron:

- profesorado de Educación Física,
- maestros tutores de 4º, 5º, 6º,
- especialistas,
- equipo directivo.

Las actividades del proyecto se englobaron así:

#### **Reflexionamos y Jugamos**

##### Cuarto curso

El profesorado presentó a la clase unos vídeos en los que deportistas famosos hablaban sobre la deportividad y el juego limpio. También se comentaron pautas de comportamiento deportivo (de sucesos reales o ficticios) sobre esta cuestión. Ello dio pie a un debate sobre la deportividad, el juego limpio, el espíritu olímpico..., en el que, a partir de ejemplos concretos, se definió qué es el juego limpio y la deportividad. A los alumnos/as de 4º se les mostraron logotipos (el tranqui, mascotas olímpicas...) que hacen referencia a este tema y se explicaron brevemente desde el punto de vista plástico y narrativo (idea que simboliza el logotipo).

A continuación, el alumnado, en pequeño grupo (de dos en dos), escribió una historia en la que narraron pautas de comportamiento deportivas y diseñaron un logotipo que representara el juego limpio o el espíritu olímpico (mascotas de este año).

El alumnado leyó sus historias y en un expositor se reflejaron tanto las historias como los logotipos.

##### Quinto curso

Tras el vídeo y el posterior debate sobre la deportividad y juego limpio, el alumnado, en pequeño grupo (de cuatro en cuatro), realizó un cartel cuyo fin era favorecer los comportamientos deportivos e incluir en el mismo un eslogan.

La información para el cartel la obtuvieron de prensa, Internet y fotografías, en las que ellos eran los protagonistas.

En un expositor se mostraron los carteles elaborados y además realizaron actividades multimedia sobre el mismo tema.

### Sexto curso

Tras el vídeo y el posterior debate sobre la deportividad y el juego limpio, el alumnado, a través de una puesta en común, elaboró el decálogo propio del centro sobre el juego limpio.

El 10 de junio, día de la deportividad, se celebró un torneo deportivo que tuvo como objetivo poner en práctica los valores implícitos en la deportividad y el juego limpio. Cada nivel participó en el mismo a diferentes horas, de tal manera que favoreciera la máxima participación del alumnado. Los alumnos/as de cada nivel se distribuyeron en cuatro equipos mixtos formados por participantes de diferentes clases.

El torneo consistió en la realización de serie de postas (juegos populares, tradicionales, habilidades con balón, juegos sensoriales, carreras, etc.). En cada posta participaron cuatro equipos simultáneamente, los cuales debían realizar todas las postas para finalizar el torneo. Al final del mismo se les entregó un diploma como recuerdo de su participación en el torneo y su buen comportamiento.

## **5. Valoración del proyecto**

El proyecto fue valorado muy positivamente por parte del profesorado y los alumnos disfrutaron mucho, tanto de las actividades previas como de la disputa del torneo. Y así se reflejó en la PGA en la cual, para el año que viene, se le dedicará un espacio más amplio.



# COMPETENCIA LECTORA, ESCRITA Y LITERARIA

**Víctor Moreno, doctor en Filología, escritor, crítico y profesor de lengua y literatura.**

*Se aprende significativamente en la medida en que se está en contacto con el objeto de conocimiento; se aprende a producir y a interpretar textos si se tiene ocasión de interactuar con ellos; si se goza de la posibilidad de producirlos y de reflexionarlos. En todas las áreas.*

*No puede olvidarse que, si en algo se traduce la competencia literaria, es en creaciones orales y escritas mediante técnicas de imitación y transformación de textos canónicos de la literatura universal.*

*Esanahiaz ohartuta ikasten da, ezagutu beharreko objektuarekin harremana baitago; testuak ekoizten eta interpretatzen ikasten da, horiekin interakzioan edo eragin-trukean aritzeko aukera badago; horiek ekoizteko eta horien gainean hausnarketa egiteko aukera badago. Arlo guztietan.*

*Ezin da alde batera utzi literatur gaitasunak oinarri dituela ahozko eta idatzizko sorkuntzak, literatura unibertsaleko testu kanonikoak imitatzeke eta bestelakotzeko tekniken bitartez.*

Se aprende significativamente en la medida en que se está en contacto con el objeto de conocimiento; se aprende a producir y a interpretar textos si se tiene ocasión de interactuar con ellos; si se goza de la posibilidad de producirlos y de reflexionarlos. En todas las áreas.

Hasta hace muy poco se consideraba que sólo existía una competencia lingüística general que permitía la comprensión y producción de lenguaje. Sin embargo, el trabajo diario en el aula permite comprobar una y otra vez que los comportamientos lingüísticos del alumnado varían de forma alarmante si se trata de hablar, reflexionar, leer o de escribir textos.

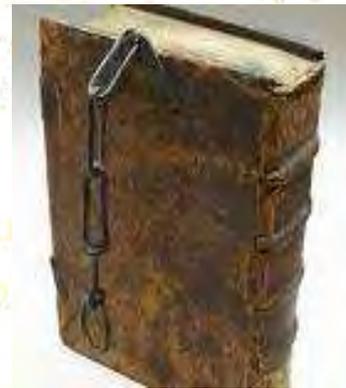
Tanto es así que, en ocasiones, encontramos alumnos que prefieren leer antes que escribir; y, al revés, alumnos que optan voluntariamente por la escritura antes que por la lectura. Sin olvidar que el alumnado, como cualquier



adulto, tiene dos fuentes de conocimiento: la que está a su disposición en los textos y la que él mismo puede generar mediante sus conocimientos previos, que le ayudarán a componer su texto interior o mundo textual.

La experiencia muestra que la escritura puede convertirse en la mejor estrategia posible para el aprendizaje de la lectura y, por lo mismo, de la formación de la competencia lectora del alumnado. Incluso, iríamos más lejos en nuestra optimista aseveración: la escritura es la mejor estrategia que podemos poner en marcha para hacer lectores y, en consecuencia, para desarrollar la competencia lectora.

Escribir posibilita la toma de conciencia de ciertas dimensiones lingüísticas y discursivas que no siempre son tomadas en cuenta por los lectores y que constituyen un obstáculo para comprender textos. Porque escribir conlleva, entre otros aspectos, un proceso de transformaciones sucesivas, mediante el análisis, y, sobre todo, la planificación y la revisión sistemática del texto.



Como ya es sabido, la corriente tradicional presentaba la lectura como condición previa para acceder a la escritura. Es decir, primero había que leer, comprender y luego escribir. Se consideraba, y se sigue considerando, que si no se leía antes, era imposible producir nuevos textos después.

Sin embargo, la realidad es muy otra. La realidad es que se pueden escribir textos sin previamente haber leído ni una línea. Tan verdadero es esto como que se puede ir del uso a la reflexión y de la práctica a la explicación teórica. La perfección de ese método dependerá del modo y manera en que precisemos al alumnado nuestras exigencias de escritura.

El planteamiento no es primero leer un poema o un texto argumentativo para luego escribir poesías o razonamientos, sino que se trata de escribir textos poéticos o razonamientos que puedan servir para avanzar en el dominio de usos cada vez más complejos de la lengua.

Eso sí, una vez escritos se puede invocar la lectura de otros textos, escritos por todo tipo de personas, no necesariamente escritores literarios. Y hacerlo, no con el fin de evidenciar lo mal que lo hacemos nosotros y lo bien que lo hacen los otros. No. Simplemente con el objetivo de aprender formas más complejas de expresión que se nos escapan o en las cuales no hemos reparado: la manera de estructurar el texto, el uso de la ironía y la elipsis, la utilización de

la voz narrativa, el modo de adjetivar, de abrir y cerrar el texto, de concitar un tipo de vocabulario, de cierto tono textual...

Si el profesorado conoce bien las diversas tipologías textuales, la manera en que cada texto –narrativo, expositivo, argumentativo, instructivo, poético y descriptivo- se estructura canónicamente, las dificultades que cada uno de ellos conlleva en lo referente a la plasmación de su coherencia, cohesión y adecuación, los modos diversos de conjugar creativamente los tres momentos de su escritura – planificación, escritura y revisión-, podrá organizar experiencias de escritura sin necesidad, en principio, de estar obsesionado con la lectura.

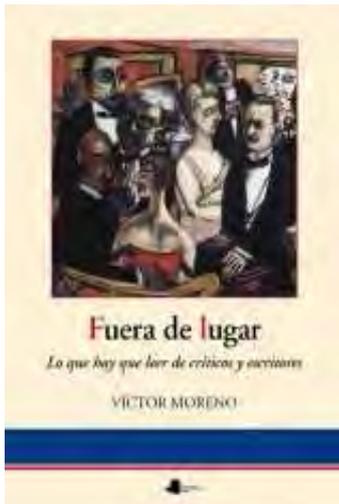
Es lógico considerar que, si el alumnado escribe textos narrativos y argumentativos siguiendo unas pautas de composición que inciden en la resolución de aquellas dificultades que le impiden comprender cuando lee textos de parecida problemática, ésta comenzará a desaparecer. Porque nada como la estrategia de la escritura para resolver los problemas de comprensión textual.

El alumnado, que ha cultivado la escritura de un modo riguroso, siguiendo orientaciones precisas acerca de cómo los textos adquieren su estatuto como tales, es imposible que, al enfrentarse en la lectura con una elipsis, con un mensaje implícito o lleno de inferencias, con una estructura narrativa *in medias res*, con un narrador equisicente, con una estructura deductiva o inductiva o con una argumentación *ad hominem*, tenga dificultad alguna de comprensión ante las mismas, porque eso es lo que ha estado haciendo él mediante sus prácticas de escritura.



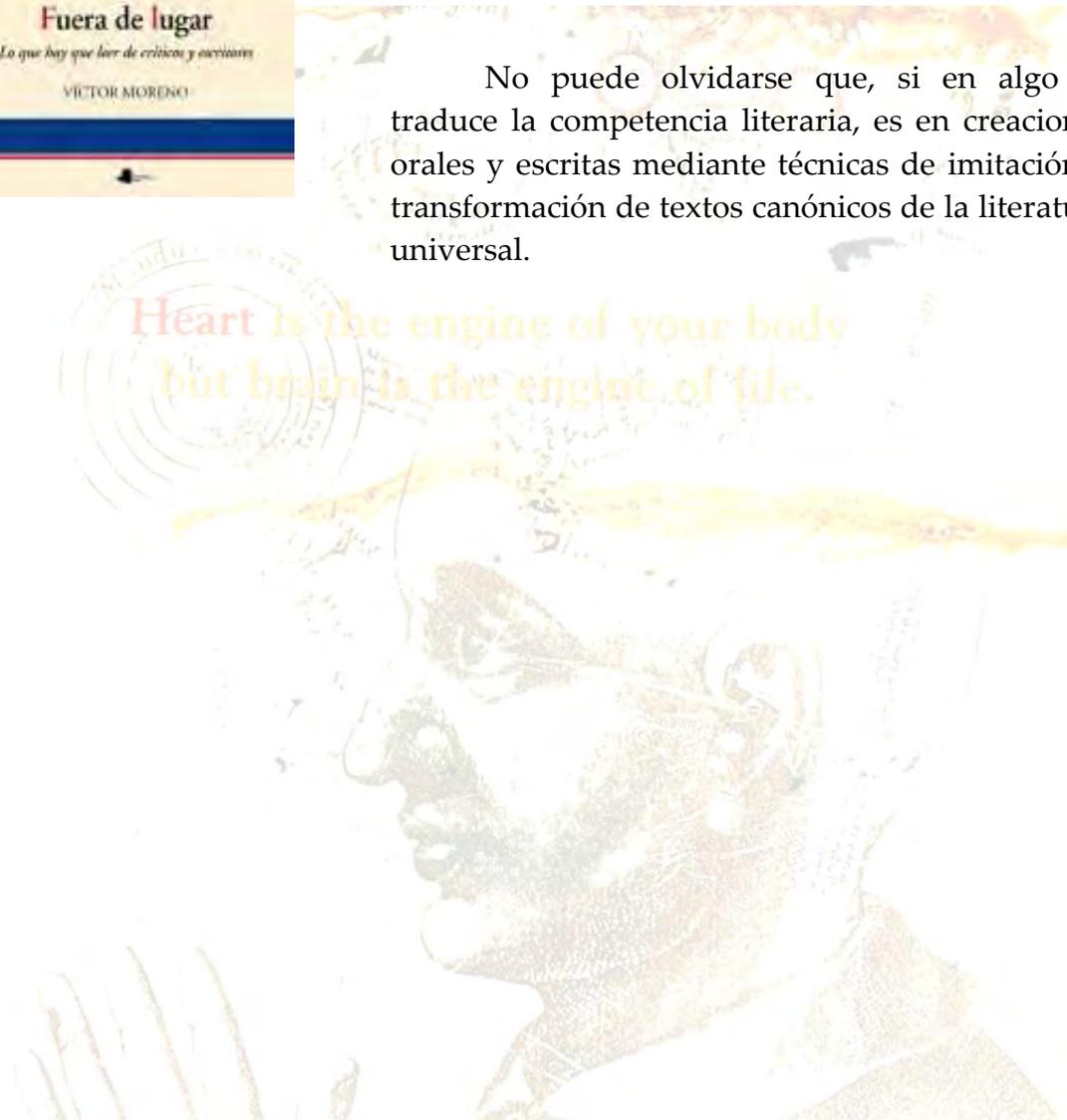
No vamos a decir que sólo los que han escrito relatos con estructuras *in medias res* o razonamientos con estructura inductiva no tendrán dificultad para entender qué significado tienen las mismas, pero, más que probablemente, estarán mejor preparados para comprenderlas que aquellos que no se han ejercitado en dichas tareas.

En este sentido, bien puede decirse que vamos de la escritura a la lectura. Pero, como decimos, no se trata de escribir sin más. La escritura debe estar muy bien organizada en función de la resolución de los problemas que el alumnado se ha de encontrar a la hora de leer otros textos.



La competencia lectora debe llevar al alumnado al desarrollo de su competencia literaria, mediante la cual perciba que la forma es un contenido precioso y preciso que conviene, no sólo memorizar, sino, también, y, sobre todo, poner en circulación, mediante prácticas de escritura.

No puede olvidarse que, si en algo se traduce la competencia literaria, es en creaciones orales y escritas mediante técnicas de imitación y transformación de textos canónicos de la literatura universal.



# UNA CONTRIBUCIÓN A LA MEJORA DE LA DISCIPLINA DE LOS PROCESOS EN EL AULA: EL PROGRAMA COACHING EN DISCIPLINA PARA LA ESO

Codés Echalecu Elso, profesora de E.S.O. (IESO Berriozar), profesora-tutora del área de Psicología Social (UNED-Tudela)

*El objeto de nuestro estudio es la disciplina de aula y su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Nuestra contribución, el programa COACHING EN DISCIPLINA PARA LA ESO se enmarca en la mejora de dos competencias clave del alumnado, la competencia cívica y social y la de iniciativa y autonomía personal, y pretende, mediante la técnica de Coaching, facilitar la autogestión de la disciplina de aula.*

*Gure azterketaren xedea da ikasgelako diziplina eta ikaste-irakaste prozesuetan horrek duen eragina. Gure ekarpena, COACHING-A DIZIPLINAN DBH-RAKO programa, ikaslearentzat gako diren bi gaitasun hobetzean oinarritzen da: gizabidezko eta gizarte gaitasuna; ekimen eta autonomia pertsonalekoa eta, Coaching-aren teknikaren bidez, ikasgelan diziplinaren autogestioa erraztu nahi du.*

## 1. INTRODUCCIÓN: HOUSTON... TENEMOS UN PROBLEMA

La Clase, documental de ficción rodado con alumnos de 2º de la ESO de un instituto de la periferia de París, dirigido por Laurent Cantet, con el profesor François Bégaudeau como guionista y protagonista, premiado con la Palma de Oro en Cannes, ofrece un valioso testimonio de la indisciplina en las aulas de la ESO. Huelga decir que muchos docentes no merecerían un galardón menor por sus desvelos cotidianos frente a la creciente indisciplina que se viene colando por puertas y ventanas de los sistemas educativos de la Unión. Estados Unidos y Canadá tampoco parecen ajenos a esta tendencia. **Navarra no es una excepción.**

Del estudio realizado por la Federación de Enseñanza de CCOO (Madrid, enero 2006) sobre los problemas de convivencia y la opinión del profesorado de la educación no universitaria se desprende que los problemas de convivencia, la indisciplina y la falta de respeto del alumnado suponen una importante fuente de tensión para el conjunto del profesorado, tanto para aquél que tiene estos problemas cerca y los sufre, como para el que los padece en menor medida. La falta de instrumentos con los que abordar estas situaciones, entre otros factores, parece estar detrás de esta inseguridad y tensión.

## 2. OBJETO DE ESTUDIO

**La disciplina de aula y su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.**

**La indisciplina constituye la fuente más importante de estrés en los docentes** (Royer y col., 2001). Según datos recientes, en nuestro país la mitad del cuerpo de Secundaria padece episodios de ansiedad, depresión y/o estrés vinculados con la indisciplina en las aulas.

Por añadidura, es un hecho probado que los profesores desistimos de adoptar métodos de enseñanza-aprendizaje interactivos y de mayor complejidad, como el aprendizaje cooperativo y la pedagogía del proyecto, con grupos indisciplinados por temor a crearnos dificultades añadidas para controlarlos (Freiberg, 1999), en un ejercicio de sana responsabilidad, dicho sea de paso, pero que no excluye consecuencias en el rendimiento académico del alumnado.

La indisciplina en el aula o en el centro educativo ocasiona, con toda evidencia, serias repercusiones negativas. No sólo el alumnado indisciplinado conlleva mayores riesgos de abandono escolar y de adoptar conductas delictivas (Gottfredson, Gottfredson y Hybl, 1993), sino que durante sus estudios habrá contribuido a un sensible deterioro del aprendizaje de sus compañeros (Opuni, 2004).

**Parece probada la estrecha relación que mantienen la indisciplina y la reducción de los estándares de rendimiento académico del alumnado de un grupo clase y/o del profesor**, cuyas consecuencias podrían, en toda lógica, reflejarse en los resultados de las evaluaciones externas (PISA) y en los indicadores de salud laboral de los docentes.

## 3. LA ANOMALÍA. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Si esa relación indisciplina-descenso del rendimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje está probada:

- **¿Para cuándo la difusión de propuestas que demuestren una mejora del clima de aula?**
- **Y si logramos que el clima de aula mejore reduciendo la indisciplina, ¿cuáles serán las consecuencias de ello en el rendimiento de los alumnos?, ¿y de los docentes?**
- **¿Se cumplirá la relación inversa: a mayor disciplina (o menor indisciplina) mejor rendimiento en el aula?**

## 4. UNA CONTRIBUCIÓN: EL PROGRAMA COACHING EN DISCIPLINA PARA LA ESO

### 4.1. CONCEPTOS

**Coaching** es el término inglés de la palabra entrenamiento. Durante la última década, se viene utilizando en su versión inglesa para designar un nuevo concepto: una **técnica de entrenamiento de directivos que se nutre fundamentalmente del ámbito del entrenamiento deportivo de equipos de alto rendimiento**, aplicada al mundo empresarial.



Jugadoras fútbol femenino

**Conviene diferenciar dos conceptos relacionados entre sí: la disciplina escolar y la disciplina de aula.** Tradicionalmente, la disciplina escolar era considerada como un remedio, y ostentaba un carácter punitivo. Asistíamos a un planteamiento de tipo penal. **La disciplina escolar es**, en cierta medida, la más ardiente defensa de los derechos de los alumnos: crear y mantener las condiciones cotidianas para el pleno disfrute de su derecho a ser educados. El artículo 124 de la LOE establece como su marco de funcionamiento el Reglamento de Régimen Interno de cada Centro.

Por otra parte, **la disciplina de aula**, se refiere a la dinámica que un grupo determinado debe adoptar para desarrollar con éxito la tarea programada por el profesor. Esta se verá determinada por el contexto (horario, secuenciación, recursos...) y por el patrón de interacción que se instaure en la interacción profesor-alumnado y alumnado entre sí.

## 4.2. ENTORNO ESCOLAR VERSUS DEPORTIVO

Si las técnicas del entrenamiento psicológico de deportistas de rendimiento (*coaching*) han demostrado excelentes resultados en su aplicación en el ámbito empresarial, ¿podríamos deducir que estas mismas técnicas de entrenamiento de jóvenes atletas tendrían beneficiosas repercusiones en el sistema escolar?

La principal diferencia que observamos entre el entorno escolar y deportivo es la voluntariedad de la práctica deportiva versus la obligatoriedad de la escolarización obligatoria. No obstante, la misma diferencia fundamental subsiste entre el deporte y la empresa y, pese a ello, no han dejado de intercambiarse valiosas contribuciones entre ambos. En nuestro caso, se trata de grupos (o equipos) de jóvenes, más o menos numerosos, recluidos en un espacio y un tiempo, con objetivos y resultados cuantificables, motivados o no.

No obstante, una segunda diferencia fundamental persiste entre ambos entornos, y atañe a la disciplina, que viene siendo, a nuestro parecer, mucho mayor en el entorno deportivo de alto rendimiento (también la hemos detectado entre nuestro alumnado que cursa estudios en los conservatorios de música y de danza) en comparación con el entorno escolar.



Recital de violín

## 4.3. CONTRIBUCIONES AL PROGRAMA

El programa de COACHING EN DISCIPLINA PARA LA ESO integra las aportaciones de nuestras experiencias en el entrenamiento deportivo y psicológico de jóvenes deportistas de rendimiento con equipos de Francia, Andalucía y Navarra (todo ellos alumnos de secundaria) y su adaptación al aula de la ESO y 3º ciclo de Primaria. Se viene realizando a título personal

**desde el curso 2003/04 con unos 250 alumnos** del Centro Educativo Notre Dame-La Présentation de Navarra. -¡Gracias a todos esos jóvenes deportistas y alumnos por sus valiosas contribuciones!-

Este programa se ha beneficiado, así mismo, de un premio como proyecto de investigación innovador por CAN & UNED de Tudela en 2008, lo que ha posibilitado su implantación. Durante el presente curso, los departamentos de Lengua Castellana y Literatura y de Orientación del IES PLAZA DE LA CRUZ han promovido con el CAP la organización de un Seminario piloto de formación en el programa. Desde aquí nuestro más sincero agradecimiento.

#### 4.4. PERTINENCIA, EFICACIA Y APLICABILIDAD

El programa COACHING EN DISCIPLINA PARA LA ESO, pretende cumplir los cinco requisitos que deben poseer los programas pertinentes en el entorno escolar expuestos por Judith M. Lapointe y H. Jerome Freiberg (2006):

1. Prevenir la indisciplina, los comportamientos antisociales, las agresiones o la violencia, o proponer una forma de intervención (programas que facilitan las habilidades sociales, la resolución de conflictos, la participación en la vida escolar y un clima positivo)
2. Poder ser gestionados en su mayor parte por el entorno escolar (excluyendo así los programas que nacen en la comunidad o la familia)
3. Formar parte del sistema de gestión de la clase o el centro, o integrar actividades o intervenciones que pueden ser realizadas en las horas lectivas
4. Ser dirigidos a una población de alumnos de 3 años de edad a 18 años
5. Prever personas-recursos para proveer la información y las herramientas necesarias a su implantación.

Respecto al criterio de la eficacia, el presente programa **se encuentra en fase de investigación**. Otra de las cuestiones que señalan Lapointe y Freiberg es la de la adaptación de los programas existentes en el mercado internacional al entorno escolar de cada país. El programa de COACHING EN DISCIPLINA PARA LA ESO que presentamos **ha sido creado y aplicado con jóvenes deportistas de rendimiento de esta Comunidad (la Selección Navarra Junior de Esquí Acrobático) y alumnado de centros educativos de Navarra de la ESO**, lo cual ayuda a despejar incógnitas a este respecto.

#### 4.5. PRIMEROS RESULTADOS

En la **fase exploratoria** previa que venimos desarrollando a título particular desde el curso 2003/04, se observaron, tras la aplicación del programa, los siguientes resultados, pendientes de confirmación empírica por el momento:

1. **Se mejoraron las competencias clave:** cívica y social y de iniciativa y autonomía personal, y la calidad y fiabilidad de las situaciones y de los registros utilizados para promover el cambio de actitudes y la evaluación de las mismas.
2. En Lenguas Extranjeras se observó un **incremento de un 40% en la ratio de utilización de la lengua objeto** en el aula.
3. Se incrementó notablemente el **rendimiento escolar**.
4. La **delegación progresiva de tareas** del profesor al grupo clase se incrementó.
5. **Disminuyeron los comportamientos perturbadores** (o indisciplinados).
6. **Se incrementaron los comportamientos cooperativos**.

#### 5. BIBLIOGRAFÍA:

FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CCOO (2006): *Estudio sobre los problemas de convivencia y la opinión del profesorado de la educación no universitaria*. Madrid.

FREIBERG, H. J. (1999): *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm*. Needham Heights, MA, Allyn and Bacon, 1999.

GOTTFREDSON, D., G. D. GOTTFREDSON y L. G. HYBL. (1993): *Managing adolescent behavior: A multi-year, multischool study*, American Educational Research Journal, vol. 30, no 1, 1993, p. 179-215.

LAPOINTE, J. Y FREIBERG, H.J. (2006) : *Indiscipline, conflits et violence à l'égard de l'école*. Vie pédagogique, Site Internet, nº 141.

OPUNI, K. A. (2004): *Project Grade Evaluations*, Houston, The Center for School Reform, 2004.

ROYER, N. y col. (2001): *Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière*, Vie pédagogique, nº 119, p. 5-8.

# LAS COMPETENCIAS: UN ENFOQUE PRESENTE EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS

**Vicky Zenotz Iragi, asesora de Lenguas Extranjeras (Cap Pamplona)**

*La LOE nos ha traído las competencias, pero este término competencias no puede resultar nuevo al profesorado de lenguas extranjeras, ya que tiene una tradición bastante larga. Actualmente, el Marco Común Europeo de Referencia también utiliza este concepto, más concretamente las competencias generales y la competencia comunicativa. Creo no ser demasiado optimista al pensar que todo el profesorado de lenguas es consciente de que hay un paso, o muchos pasos, más allá de haber memorizado los usos de los tiempos verbales o una lista de vocabulario. Lo que ha de evaluarse es cómo comprenden y cómo se expresan nuestros alumnos/as, es decir, su competencia comunicativa.*

*LOEk ekarri dizkigu gaitasunak, baina hitz hau ezin da berria izan atzerriko hizkuntzen irakasleentzat, tradizio luzea baitu. Gauregun, Europako Erreferentzia Esparru Bateratuak ere erabiltzen du kontzeptu hori; hain zuzen ere, gaitasun nagusiak eta komunikazio gaitasuna. Ez dut uste baikorregia naizenik pentsatzen badut hizkuntzetako irakasle guztiak direla jakitun adizkien erabilera edo hiztegi zerrenda bat buruz ikastetik harago pauso bat edo asko daudela. Ebaluatu beharrekoa da nola ulertzen duten eta adierazten duten nahi dutena gure ikasleek, hau da, beren komunikazio gaitasuna.*

Hace ya un tiempo que, mientras navegaba en la red buscando información sobre las competencias y las lenguas extranjeras, encontré una presentación de diapositivas, un "Power Point" de Fernando Trujillo sobre el tema. Aunque se trataba de unas 30 diapositivas en letra grande, propia de este tipo de presentaciones, su contenido me resultó clarificador, por ello he decidido utilizar las líneas generales que se presentaban como hilo conductor de este artículo. Además, en el Cap de Pamplona tuvimos la oportunidad de escuchar a este especialista en un seminario que tuvo lugar durante el curso 2008-2009, y pude así comentarle mi intención de escribir este artículo.

## **Las competencias**

Como es bien sabido, una de las novedades que aporta la LOE es la introducción del concepto de las competencias en los distintos niveles del currículo. Lo cierto es que la LOE no está empapada de competencias, sino que más bien parecen un anexo introducido para estar en concordancia con los

vientos europeos que soplan. Digo esto sin ningún desprecio por el concepto de competencias, que me parece fundamental. De hecho, considero que las competencias deberían haber calado en toda la ley, así que bienvenidos sean los vientos.



Como profesora de idiomas, creo que en el caso de las competencias hay dos cuestiones fundamentales que hemos de comprender:

- qué es una competencia y qué significa aprender-enseñar y evaluar por competencias,
- qué son las competencias básicas y qué lugar ocupan en la enseñanza aprendizaje de lenguas.

### **Las competencias en la teoría del aprendizaje de lenguas**

El término “competencias” no puede resultar nuevo al profesorado de lenguas extranjeras, ya que tiene una tradición bastante larga desde que Chomsky lo empleara en 1965. Se trata de un caso bastante interesante, pues ha ido adquiriendo distintos significados que reflejan a su vez los distintos paradigmas que se han ido sucediendo en la teoría lingüística. Así, en el paradigma generativista en el que lo empleó Chomsky, el término “competencia lingüística” se refería al sistema lingüístico ideal que el/la hablante nativo/a posee, refiriéndose especialmente al sistema gramatical. Sin embargo, a lo largo de los años, el término evoluciona y Hymes (1979) utiliza “competencia comunicativa”, y así aparece en los modelos sociolingüísticos posteriores en los que van incorporándose otras competencias:

- competencia gramatical,
- competencia sociolingüística,
- competencia discursiva,
- competencia pragmática,
- competencia estratégica.

De modo que se observa el paso de la llamada microlingüística, centrada exclusivamente en los aspectos gramaticales, a la macrolingüística, donde el foco se amplía para incluir habilidades sociolingüísticas, discursivas, textuales... Todo esto se ve reflejado en la evolución de los métodos de enseñanza-aprendizaje y en los materiales que utilizamos en nuestras aulas. Así, hoy en día, la mayoría de los libros de texto muestran las competencias que aparecen igualmente en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

### Conocimiento, competencia y actuación

A menudo, se ha utilizado una analogía entre los hablantes y los gimnastas para explicar la diferencia entre los términos conocimiento, competencia (*competence*) y actuación (*performance*), así que me voy a permitir actualizar dicho ejemplo. Existen una serie de conocimientos sobre la realización de saltos de pértiga, que harán referencia, entre múltiples cuestiones, a la posición de las diferentes partes del cuerpo, el momento de tomar impulso, el punto de la pértiga que debe estar en contacto con las manos... Una saltadora olímpica necesita adquirir estos conocimientos y probablemente cualquiera de nosotros/as sería también capaz de adquirirlos, sin embargo no creo que podríamos elevarnos del suelo más de unos centímetros.



Yelena Isinbayeva, foto de Marco Pakoeningrat

La diferencia entre Yelena Isinbayeva y nosotros/as no radicaría tanto en los conocimientos, sino en la competencia y en la actuación. Cuando, en los Juegos de Pekín, esta fantástica gimnasta mantuvo a millones de espectadores con el corazón en un puño hasta que logró saltar en el tercer y último intento los

5,05, batiendo el record mundial femenino que ella misma poseía, todos/as sabíamos que tenía la capacidad y la habilidad para hacerlo, nuestra inquietud se centraba en si sería capaz de realizarlo en esa ocasión concreta. Dicho de otro modo, sabíamos que la Isinbayeva tenía la competencia para hacerlo, fruto de poseer los conocimientos necesarios, unas características físicas concretas y el entrenamiento-experiencia adecuados. Nuestros miedos se centraban en si su actuación concreta (performance) sería satisfactoria.

Si nos centramos en los/las hablantes de una lengua, no basta con poseer los conocimientos, sino que es necesaria una determinada competencia o habilidad, que exige además entrenamiento-experiencia y la potenciación de unas características personales concretas. Ello no implica, sin embargo, que el uso de la lengua (performance) vaya a ser el adecuado en todas y cada una de las ocasiones.

### **Las competencias y el Marco Común Europeo de Referencia (MCER)**

Desde hace ya varios años, e influidos no sólo por nuestros libros de texto sino probablemente por nuestras creencias y por los exámenes externos que realiza nuestro alumnado, nuestra enseñanza de lenguas se enfoca al aprendizaje de competencias. Dicho enfoque no se refleja sólo en la evaluación, sino en la programación y en las actividades que realizamos. Creo no ser demasiado optimista al pensar que todo el profesorado de lenguas es consciente de que hay un paso, o muchos pasos, más allá de haber memorizado los usos de los tiempos verbales o una lista de vocabulario. Los/las que muchas veces no son conscientes de ello son nuestros/as alumnos/as, que se sorprenden de sus bajos resultados tras haber adquirido conocimientos a última hora sin ningún tipo de práctica.

La mayor parte del profesorado de lenguas tiene claro el concepto de competencia en su área, aunque no quiero decir con esto que hayamos alcanzado ningún tipo de techo. Tampoco considero que los instrumentos de evaluación de las Escuelas de Idiomas, la Alianza Francesa, la Universidad de Cambridge o el Instituto Goethe... sean inmejorables, pero al menos se están haciendo esfuerzos hacia la actualización y la estandarización. Uno de los motores principales detrás de esos esfuerzos es el Marco Común Europeo de Referencia. Lo que quiero expresar es que, en el campo de las competencias, tenemos bastante más camino andado que lo que intuyo debe tener el profesorado de aquellas asignaturas en que los conocimientos han sido tradicionalmente tan esenciales, como en literatura, historia o filosofía.

Siguiendo la tradición del concepto de competencia, el Marco de Referencia Europeo de 2001 define bastante detalladamente lo que se debería

entender por la competencia: “las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.”



El MCER en diferentes lenguas

Dentro de estas competencias distingue entre las generales y la competencia comunicativa. “Las competencias generales son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas.” De algún modo, conectan con las competencias básicas de nuestro currículo e incluyen:

- conocimiento declarativo (saber) derivado del aprendizaje formal o de la experiencia,
- las destrezas y las habilidades (saber hacer): la capacidad de desarrollar procedimientos al respecto de los conocimientos declarativos...
- la competencia existencial (saber ser): la suma de características individuales como la motivación, la actitud, la personalidad...
- la capacidad de aprender (saber aprender).

Por su parte, “la competencia comunicativa posibilita a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos” y está integrada por:

- “Competencias lingüísticas: los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema.
- Competencias sociolingüísticas: las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad.

- Competencias pragmáticas: el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos y el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia.”

### **Las competencias: una oportunidad para la transversalidad y la innovación**

La LOE busca un desarrollo integral del alumno/a y por ello busca la transversalidad en el desarrollo de unas competencias en las diferentes áreas. Es obvio que la enseñanza-aprendizaje de idiomas es muy permeable a la introducción de otras realidades, de hecho, hace mucho tiempo que encontramos textos de lenguas sobre los temas más diversos, dado que la lengua ha de aprenderse en contextos de uso. A modo de ejemplo, diré que si sé que de un padre y una madre de ojos azules nacen sólo hijos/as de ojos azules, no es por mis clases de biología, sino, curiosamente, por una lectura de un libro azul de Cambridge que se utilizaba en segundo de BUP. No deja de ser una anécdota, pero apunta de algún modo el potencial de los materiales de lenguas para transmitir conocimiento, es decir, contenidos curriculares. Esto se explota al máximo en la enseñanza integrada de lengua y contenidos (CLIL), pero puede llevarse a cabo en un grado menor en cualquier aula de lenguas. Por ello, en los centros se debería discutir y decidir el tratamiento transversal de las competencias para que se produzca de una forma adecuada y organizada. Evidentemente, unas asignaturas se prestan más al desarrollo de unas competencias que otras. En este sentido, creo que nuestra aportación a la competencia matemática será modesta, pero creo que podemos contribuir de manera muy importante al desarrollo de todas las demás.

La enseñanza-aprendizaje por competencias es también una oportunidad para utilizar metodologías alternativas. La enseñanza por proyectos parece especialmente indicada para la transversalidad que hemos hablado. Fernando Trujillo propone el aprendizaje por tareas, la inclusión de contenidos curriculares o el aprendizaje cooperativo. Todo ello en un contexto de socialización rica que puede concretarse, por ejemplo, en las comunidades de aprendizaje, es decir, en la participación en el aprendizaje de otros agentes más allá de los/las alumnos/as y profesores/as. Como forma de evaluación por competencias propone los portfolios, incluyendo el PEL.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Hymes, D. (1979). *On communicative competence*, En Brumfit y Johnson (eds.) *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press (5-26).

[Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas](#) (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*): Strasbourg, Council of Europe, 2001.

Todas las citas del Marco son de la traducción al castellano del Instituto Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>

