



Universidad de Valladolid

esDUVa
Escuela de Doctorado Universidad de Valladolid

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

PROGRAMA DE DOCTORADO: "INVESTIGACIÓN
TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN"

Análisis del tratamiento educativo del concepto, programación
y evaluación de las competencias en la educación obligatoria

Tesis presentada para optar al grado de Doctor por la Universidad de Valladolid.

Dr. Ángel Pérez Pueyo
Dr. David Hortigüela Alcalá
Dr. Luis Torrego Egido

Carlos Heras Bernardino

Dedicatoria

A mis “peques”, porque dais alegría y sentido a mi vida.

A mis padres, por ser los mejores maestros fuera de las aulas.

Agradecimientos

Me gustaría ser capaz de expresar mi gratitud hacia todas aquellas personas que de una u otra manera han estado a mi lado en este camino.

A lo largo de los años han sido muchas las personas que han aportado luz a mi vida personal y profesional. Sé que son muchos los amigos y familiares con los que tengo pendiente unas palabras de agradecimiento, que espero enmendar personalmente muy pronto. Pero quisiera dedicar este momento y estas palabras a aquellas personas que no sólo se han cruzado en mi vida, sino que forman parte de ella. Esas personas que han sabido marcar las coordenadas y el rumbo de mi vida y que han sabido generar en mí expectativas e ilusiones en los momentos más difíciles.

Debo empezar por mis directores, Ángel Pérez Pueyo y David Hortigüela Alcalá. Y mi tutor de la universidad Luis Torrego.

Ángel, sé que las palabras que pueda plasmar aquí se quedarán cortas. Me has dado la oportunidad de crecer como profesor y como persona. Eres y serás siempre mi referente profesional, pero más allá de eso mi amigo del alma. Sé que nos quedan muchas batallas por vivir juntos y, sobre todo, espero que, entre clases, formaciones y charlas didácticas, sepamos seguir sacando momentos para compartir juntos y con nuestras familias.

David, amigo y un ejemplo de constancia, esfuerzo y dedicación. A los que te conocemos no nos sorprende que te hayas convertido en un gran referente de la educación y, por eso, tenerte como tutor para guiarme en el desarrollo de esta tesis ha sido un lujo.

Los dos sabéis que si no es por vosotros no hubiésemos llegado a puerto. Gracias eternas por no dejar que abandone este proyecto y por haberme ayudado a levantar una y mil veces.

Luis, siempre te estaré agradecido porque fuiste de los primeros en sembrar en mí la semilla de una manera de entender la educación alternativa, inclusiva y crítica. En esa formación inicial me acompañaron otros profesores que me han marcado profesionalmente como Víctor López y Roberto Monjas. Gracias a todos.

Mi siguiente agradecimiento es para mis padres, Nino y Matilde. Porque los cimientos de este trabajo los habéis construido vosotros desde mi niñez, a través de ese afán y sacrificio incansable por concederme aquellas oportunidades que no tuvisteis. Me habéis dado la educación y todo lo que soy como persona y, por eso, una vida se queda corta para devolveros todo lo que me habéis aportado. Tengo claro que sois los mejores maestros que puedan existir, sin pertenecer a esta bonita profesión.

Loly... qué decirte. Compañera de viaje perfecta. Son muchos los sacrificios a los que te ha llevado esta tesis doctoral y, por eso, quiero agradecerte de corazón tu continuo apoyo desde la sombra. Eres un ejemplo de maestra y un espejo en el que mirarse a nivel personal y profesional. Esta tesis doctoral lleva tu nombre grabado.

Y como no, a mis dos gañancitas. Gracias Nayara y gracias Alexandra. Sois mi vida y a vuestro lado todo es mucho más fácil. Porque sé que no ha sido fácil para vosotras y que me he perdido momentos importantes que no hemos podido compartir juntas, pero seguro que pronto recuperaremos el tiempo perdido, quiero aprovechar esta ocasión para deciros que me siento muy orgu-

llos de vosotras. Sois un ejemplo de alegría en la vida. Desprendéis una luz única. No dejéis nunca de ser niñas, de luchar por vuestros sueños y de regalar cariño y amor como solo vosotras sabéis.

Quiero dejar un espacio especial a mi amigo Isra, la tercera pata de nuestro propio banco. Tantas vivencias compartidas con nuestras familias. Gracias por estar ahí. Y, por supuesto, a Luisa, Alexandra y los/as peques, que tanto nos hacen disfrutar.

Quiero acordarme también de todos los compañeros/as y alumnos/as con los cuales he tenido la suerte de compartir y disfrutar de nuestra maravillosa profesión. Quiero hacer una mención especial a mi amigo Carlos Méndez, compañero inseparable y amigo. Y no quiero olvidarme de Nieves, Laura, Antonio, Eugenio, Mar, Teresa... Gracias por estos años en los que tanto he aprendido a vuestro lado.

A todos mis compañeros y amigos el grupo Actitudes. Iniciamos hace años un camino juntos con la intención de aportar nuestro granito de arena a la mejora de la educación y es un placer aprender de vosotros/as.

A toda mi familia, porque sois los que siempre estáis y nunca me falláis. Gracias por estar y dejarme estar. Y a mis amigos y amigas, a los que prefiero no citar por no dejarme a nadie.

Y no puedo finalizar sin hacer una mención muy especial a la persona que inició esta andadura conmigo. Nos dejaste muy pronto, pero tu legado es enorme. Nunca te olvido amigo y en este proceso has sido más importante de lo que podrías pensar. Gracias José Juan Barba por regalarme cada segundo de nuestra amistad.

Gracias porque este es un éxito de todos. Es “nuestro éxito cooperativo”.

ÍNDICES

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN/ABSTRACT	13
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	19
I.1.- JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO. ASPECTOS PREVIOS	21
I.2.- ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN	22
CAPÍTULO II: ESTADO DE LA CUESTIÓN	25
II.1.- ORIGEN, CONCEPTO Y EVOLUCIÓN DEL TÉRMINO COMPETENCIA.....	27
II.1.1.- Un poco de historia: hacia la comprensión del concepto de competencia	27
II.1.1.1.- Raíces epistemológicas del término.....	27
II.1.1.2.- Las competencias: un concepto forjado en el ámbito laboral	29
II.1.1.2.1. Concepciones conductista y funcional del término competencia	29
II.1.1.2.2. La concepción psicológica del término competencia	32
II.1.1.3.- Las competencias y las áreas del conocimiento: aportaciones a su constructo.....	34
II.2.- LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN FORMAL: EVOLUCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE UN ENFOQUE	36
II.2.1.- Las competencias en el marco de la educación superior	37
II.2.1.1.- El Plan Bolonia: origen de la reforma en educación superior	38
II.2.1.2.- El proyecto Tuning: un marco de desarrollo del plan Bolonia.....	42
II.2.1.3.- El EEES y la revolución metodológica	45
II.2.2.- Las competencias en el marco de la educación obligatoria	50
II.2.2.1.- Las competencias desde el marco de la Unión Europea: hacia la definición de un modelo educativo europeo	53
II.2.2.2.- Las competencias desde otros marcos de desarrollo: proyecto DeSeCo, la Red Eurydice, IEA, etc	64
II.2.3.- Hacia una definición actual de competencia	69
II.2.3.1.- Las competencias en educación formal desde la visión de los autores especializados	69
II.2.3.2.- Las competencias en la educación formal desde la visión de marcos institucionales.....	72
II.2.4.- Las competencias en la educación actual: ¿algo más que una moda?.....	73
II.2.4.1.- El modelo educativo basado en competencias clave: análisis desde un prisma pedagógico.....	76
II.2.4.1.1. Características del modelo educativo basado en competencias clave.....	77
II.3.- EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA EN ESPAÑA.....	83
II.3.1.- La LOE (2006): los primeros pasos en la normativa educativa española	84
II.3.2.- Las competencias /clave desde la visión de autores especializados	87
II.3.2.1.- Propuestas y modelos de desarrollo de las competencias /clave más destacados.....	87
II.3.2.1.1. Planteamientos deductivos:.....	88
II.3.2.1.2. Planteamientos inductivos:.....	90
II.3.2.2.- Análisis de validez de las propuestas de desarrollo de las competencias	93
II.3.3.- La LOMCE (2013): un paso más en la línea competencial	95
II.3.3.1.- La Orden ECD/65/2015: descripción y directrices sobre las competencias clave en la educación básica	97
II.3.4.- La LOMLOE (2020), ¿continuidad o cambio?.....	99
CAPÍTULO III: OBJETIVOS DEL ESTUDIO	103
III.1.- PREGUNTA TEMÁTICA Y OBJETIVOS GENERALES	105
III.2.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	106
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA	109
IV.1.- INTRODUCCIÓN.....	111
IV.2.- TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN	113
IV.2.1.- Delphi: justificación como técnica de investigación.....	115
IV.2.2.- La técnica Delphi: justificación de su elección	116
IV.3.- FASES DE LA INVESTIGACIÓN	117
IV.3.1.- Fases de la aplicación de la técnica Delphi.....	120
IV.3.1.1.- Fase preliminar	121

IV.3.1.2.- Fase Exploratoria	122
IV.3.1.3.- Fase Final	125
IV.4.- POBLACIÓN Y PARTICIPANTES.....	125
IV.4.1.- Justificación de los paneles de expertos	125
IV.4.2.- Selección de los participantes: configuración de los paneles de expertos	127
IV.4.2.1.- Criterios y fases en la configuración de los paneles de expertos.....	128
IV.4.2.2.- Primer panel de expertos: criterios de selección y características	131
IV.4.2.3.- Segundo panel de expertos: criterios de selección y características.....	132
IV.5.- INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	134
IV.5.1.1.- Cuestionario: diseño y elaboración de las preguntas	134
IV.5.1.2.- Validación del cuestionario.....	135
IV.5.1.3.- Cuestionario de la primera ronda de consulta	136
IV.5.1.4.- Cuestionario de la segunda ronda de consulta.....	138
IV.5.1.- Codificación de instrumentos cualitativos	141
IV.6.- TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS	142
IV.6.1.- Explicación de las categorías generadas	145
CAPÍTULO V: RESULTADOS.....	149
V.1.- INTRODUCCIÓN	151
V.2.- LAS COMPETENCIAS: CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS	151
V.2.1.- Primer panel de expertos.....	152
V.2.2.- Segundo panel de expertos	155
V.3.- MODELO EDUCATIVO ASOCIADO A LA APARICIÓN DE LAS COMPETENCIAS	158
V.3.1.- Orientación general del modelo educativo competencial	158
V.3.1.1.- Primer panel de expertos	159
V.3.1.2.- Segundo panel de expertos	160
V.3.2.- Acuerdos y decisiones a nivel de centro	162
V.3.2.1.- Primer panel de expertos	162
V.3.2.2.- Segundo panel de expertos	165
V.3.3.- Creación de contextos de aprendizaje	167
V.3.3.1.- Primer panel de expertos	167
V.3.3.2.- Segundo panel de expertos	169
V.3.4.- Superación del modelo de enseñanza tradicional	170
V.3.4.1.- Primer panel de expertos	171
V.3.4.2.- Segundo panel de expertos	173
V.3.5.- Agentes implicados en el proceso de desarrollo de las competencias	175
V.3.5.1.- Primer panel de expertos	176
V.3.5.2.- Segundo panel de expertos	178
V.4.- LAS COMPETENCIAS Y EL CAMBIO EDUCATIVO.....	180
V.4.1.- Competencias, ¿cambio o continuidad en el modelo educativo?	180
V.4.1.1.- Primer panel de expertos	180
V.4.1.2.- Segundo panel de expertos	183
V.4.2.- La integración de las competencias en los centros educativos: variables implicadas.	186
V.4.2.1.- Primer panel de expertos	187
V.4.2.1.1. Variables de carácter general	187
V.4.2.1.2. Variables vinculadas al profesorado	190
V.4.2.2.- Segundo panel de expertos	191
V.4.2.2.1. Variables de carácter general	191
V.4.2.2.2. Variables vinculadas al profesorado	194
V.5.- EL PROCESO DE PROGRAMACIÓN DE LAS COMPETENCIAS	197
V.5.1.- Influencia del proceso de programación en el desarrollo de las competencias	198
V.5.1.1.- Primer panel de expertos	198
V.5.1.2.- Segundo panel de expertos	200
V.5.2.- Pasos a seguir en la programación de las competencias	202
V.5.2.1.- Primer panel de expertos	202
V.5.2.1.1. Aspectos comunes a los diferentes itinerarios	205
V.5.2.1.2. Otros acuerdos relativos al proceso de programación	206
V.5.2.2.- Segundo panel de expertos	208

V.5.2.2.1. Análisis de itinerarios en el proceso de programación de las competencias.....	208
V.5.2.2.2. Características generales del proceso de programación	210
V.5.3.- Documentos implicados en el proceso de programación de las competencias.....	214
V.5.3.1.- Primer panel de expertos.....	214
V.5.3.2.- Segundo panel de expertos	216
V.6.- EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS.....	219
V.6.1.- <i>Características de la evaluación de las competencias</i>	219
V.6.1.1.- Primer panel de expertos.....	220
V.6.1.2.- Segundo panel de expertos	224
V.6.2.- La calificación de las competencias.....	229
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN	231
VI.1.- INTRODUCCIÓN.....	233
VI.2.- LAS COMPETENCIAS: CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS	234
VI.3.- MODELO EDUCATIVO ASOCIADO A LA APARICIÓN DE LAS COMPETENCIAS	238
VI.3.1.- Orientación general del modelo educativo competencial	238
VI.3.2.- Acuerdos y decisiones a nivel de centro	241
VI.3.3.- Creación de contextos de aprendizaje	244
VI.3.4.- Superación del modelo de enseñanza tradicional	245
VI.3.5.- Agentes implicados en el proceso de desarrollo de las competencias	247
VI.4.- LAS COMPETENCIAS Y EL CAMBIO EDUCATIVO.....	249
VI.5.- EL PROCESO DE PROGRAMACIÓN DE LAS COMPETENCIAS.....	254
VI.5.1.- Influencia del proceso de programación en el desarrollo de las competencias.....	254
VI.5.2.- Pasos a seguir en el desarrollo de las competencias.....	256
VI.6.- EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS.....	258
VI.6.1.- Características de la evaluación de las competencias.....	258
VI.6.2.- Calificación de las competencias.....	261
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES	263
CAPÍTULO VIII: APORTACIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO. PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	271
CAPÍTULO IX: REFERENCIAS	275
IX.1.- REFERENCIAS NORMATIVAS.....	277
IX.1.1.- Referencias normativas a nivel Europeo	277
IX.1.2.- Referencias normativas a nivel Estatal.....	280
IX.1.3.- Referencias normativas a nivel de la Comunidad de CyL.....	281
IX.2.- BIBLIOGRAFÍA.....	282
ANEXOS	307
ANEXO I. CUESTIONARIO DE LA PRIMERA RONDA DE CONSULTA	309
ANEXO II. CUESTIONARIO DE LA SEGUNDA RONDA DE CONSULTA	311
ANEXO III. MODELO DE CUESTIONARIO DE LA PRIMERA RONDA DE CONSULTA	317

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

<i>Tabla 1: Mapa metodológico. Proyecto Tuning</i>	47
<i>Tabla 2: Objetivos precisos de los sistemas educativos y de formación (Consejo de la Unión Europea, 2001).....</i>	55
<i>Tabla 3: Marco de referencia europeo de la competencia digital Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006; p.15-16).</i>	57
<i>Tabla 4: Síntesis de la conceptualización de las competencias clave de la Unión Europea (Valle & Manso, 2013; p. 24-25).</i>	59
<i>Tabla 5: Retos educativos para los Estados Miembros de la Unión Europea (Comisión Europea, 2012).</i>	60
<i>Tabla 6: Competencias clave definidas en el marco europeo de referencia del año 2006 y del año 2008.</i>	62
<i>Tabla 7: Competencias clave definidas en el marco europeo de referencia del año 2006 y del año 2008.</i>	62
<i>Tabla 8: Mapeo de las competencias clave en el marco del proyecto DeSeCo (OCDE, 2005).</i>	66
<i>Tabla 9: Recopilación de definiciones del concepto competencia (Álvarez, Pérez & Suárez, 2008).</i>	69
<i>Tabla 10: Resumen de las fases para el desarrollo de programas por competencias (compilación de definiciones del concepto competencia (Tardif, 2008; p.5),</i>	79
<i>Tabla 11: Estructuras organizativas de los centros y ámbitos de decisión (Ballester & Sánchez, 2010; Sánchez, 2012).</i>	83
<i>Tabla 12: Competencias (RD 1631/2006; RD 1513/2006) y comparación con marco europeo de referencia (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006).....</i>	85
<i>Tabla 13: Criterios de validez para el análisis de modelo de desarrollo de las competencias (Heras 2012)</i>	94
<i>Tabla 15: Objetivos generales de la tesis.....</i>	105
<i>Tabla 16: Fases de la Investigación y temporalización (Elaboración propia).....</i>	117
<i>Tabla 17: Resumen de la fase preliminar (elaboración propia).</i>	121
<i>Tabla 18: Resumen del proceso de recogida de datos. Primera parte de la fase exploratoria. Consulta al primer panel de expertos (elaboración propia).</i>	123
<i>Tabla 19: Resumen del proceso de recogida de datos. Segunda parte de la fase exploratoria. Consulta al segundo panel de expertos (elaboración propia).</i>	124
<i>Tabla 20: Resumen de la fase final (elaboración propia).</i>	125
<i>Tabla 21: Número de participantes en paneles de expertos (Basado en Cabrero & Llorente, 2013)</i>	128
<i>Tabla 22: Prerrequisitos para la búsqueda de candidatos al primer panel de expertos (elaboración propia).....</i>	130
<i>Tabla 23: Prerrequisitos para la búsqueda de candidatos al segundo panel de expertos (elaboración propia).....</i>	130
<i>Tabla 24: Ámbitos clave de la investigación para el diseño de los cuestionarios (elaboración propia).</i>	135
<i>Tabla 25: Documentos generados para el análisis de resultados.</i>	151

Figuras

<i>Figura 1: KSAO: Competencias definidas en el modelo AFT.....</i>	31
<i>Figura 2: Proceso de programación y organización curricular del modelo CBTE (Elaboración propia).</i>	31
<i>Figura 3: Organización de los objetivos educacionales (Gresvi & Cuba, 2014)</i>	33
<i>Figura 4: Relación entre Competencias y resultados de aprendizaje (González & Wagenaar, 2006)</i>	44
<i>Figura 5: Competencias clave (Consejo de la Unión Europea (2002).....</i>	56
<i>Figura 6: Finalidades de la inclusión curricular de las competencias básicas (RD 1631/2006; Rd 1513/2006).....</i>	84
<i>Figura 7: Modelos de programación de las Competencias Básicas (Pérez-Pueyo, et al., 2013)</i>	88
<i>Figura 8: Fases de aplicación del método Delphi. Varela-Ruiz, Díaz-Bravo y García-Durán (2012), Gil-Gómez de Liñán y Pascual-Ezama (2012), Reguant-Álvarez & Torrado-Fonseca (2016), Bravo y Arrieta (2005) y Cruz (2006).....</i>	111
<i>Figura 9: Resumen del proceso de recogida de datos (elaboración propia).</i>	112
<i>Figura 10: Esquema del proceso de selección de expertos del primer panel (elaboración propia).</i>	132
<i>Figura 11: Resumen del proceso de recogida de datos. Segunda parte de la fase exploratoria. Consulta al segundo panel de expertos (elaboración propia).</i>	133

RESUMEN/ABSTRACT

RESUMEN

Las competencias hacen su aparición en la educación básica de nuestro país con la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE, 2006). Desde entonces, se ha convertido en un elemento curricular que ha estado presente en todos los cambios legislativos. Su inclusión a nivel educativo pretende algo más que un mero cambio curricular, implicando un cambio en el paradigma educativo. Sin embargo, la situación actual dista mucho de estas intenciones.

La aprobación de la LOMCE (2013), con toda su normativa reguladora, supone un intento importante de afianzar un modelo competencial en la educación obligatoria. Destaca sobremanera la Orden ECD65/2015, que puede ser considerada la primera normativa de carácter nacional que ofrece unas indicaciones relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje desde el nuevo enfoque competencial. Sin embargo, estas indicaciones se quedan en meras pautas de carácter metodológico y evaluativo, no aportándose una propuesta oficial que guie el proceso de programación y desarrollo de las competencias en los centros educativos.

Las investigaciones desarrolladas sobre la temática han demostrado que la integración de las competencias en las diferentes etapas educativas dista mucho de las pretensiones enunciadas en las diferentes reformas educativas. La recién aprobada LOMLOE (2020), parece haber dado un paso más en el modelo curricular basado en competencias, pero habrá que esperar a ver qué ocurre en la realidad de los centros educativos.

El objeto de estudio de la presente tesis doctoral se centra en:

- Caracterizar el modelo educativo competencial, a partir de la opinión de diferentes expertos, estableciendo unas pautas sobre el tratamiento y desarrollo del mismo en los centros educativos.
- Definir acuerdos generales acerca del concepto, programación y evaluación de las competencias a partir de la opinión de expertos universitarios y expertos docentes de la educación obligatoria.
- Analizar la percepción de expertos universitarios y expertos docentes de educación obligatoria acerca del potencial y el impacto real que han tenido las competencias en el sistema educativo.

En relación a la metodología de investigación, se ha empleado la técnica Delphi con un doble panel de expertos. En la configuración de los paneles de expertos se tuvieron en cuenta las variables de carácter general descritas en la literatura especializada en aplicación de Delphi: (1) Número de participantes; (2) Perfil de experto; y (3) Calidad de los participantes. Estas variables permitieron la elaboración de un perfil de experto específico para cada uno de los paneles, y con ello la configuración definitiva de la muestra participante. En total han participado 19 expertos, de los cuales 9 conformaron el panel de expertos universitarios y 10 el panel de expertos docentes.

Los instrumentos de recogida de datos han sido dos cuestionarios validados por un grupo de expertos. Se han empleado los mismos instrumentos para la consulta a ambos paneles de expertos. En todo momento se ha garantizado el cumplimiento de las características esenciales de Delphi, como son la iteración, el anonimato, la retroalimentación controlada, y el control del proceso.

Entre los resultados obtenidos, se encuentra que la falta de acuerdo en la definición e interpretación de las competencias por parte de los expertos universitarios, encargados de diseñar e investigar acerca de modelos teóricos para su desarrollo en el contexto educativo, y los expertos do-

centes, encargados de implementar y trabajar diariamente desde un modelo competencial con el alumnado. Aunque se destacan algunos acuerdos en relación a las características que aportan a las competencias como elemento curricular, los expertos docentes realizan una conceptualización de las competencias desde un prisma más práctico, y por tanto más vinculada a la realidad de los centros educativos.

Sin embargo, sí existe un acuerdo mayoritario en considerar las competencias como el eje sobre el cual se construye un nuevo modelo educativo en la educación básica, y por tanto, un elemento con un importante potencial para transformar el paradigma educativo existente en las últimas décadas.

En este sentido, se ha conseguido definir por consenso una serie de características que definen el proceso de integración de las competencias. Con ello, se establecen las variables y el tipo de decisiones que es preciso adoptar para su correcto tratamiento en los centros educativos. Entre las más destacadas se encuentran el diseño de una propuesta de programación y desarrollo de las competencias consensuada por todo el centro educativo, la creación de situaciones de aprendizaje contextualizadas y vinculadas a la realidad, el cambio en el enfoque metodológico y evaluativo, y el trabajo colaborativo por parte de la comunidad educativa.

Por otro lado, se concluye que el proceso de programación tiene una repercusión importante en el desarrollo de las competencias. Atendiendo a los acuerdos establecidos entre ambos paneles en relación a esta idea, se concluye que las propuestas más coherentes para el tratamiento adecuado de las competencias en los centros educativos son las que se ajustan a modelos de carácter deductivo. Estos modelos se caracterizan por establecer un proceso de toma de decisiones en cascada, que se inicia con el diseño de una propuesta global a nivel de centro, para posteriormente concretarse a nivel de materia y concluir con las decisiones propias de cada docente.

La evaluación es considerada un elemento clave en el éxito de las propuestas de desarrollo de las competencias. Una de los resultados más relevantes obtenidos en la investigación a la necesidad de una transformación en los procesos de evaluación respecto a los planteamientos más tradicionales, siendo el enfoque de evaluación formativa y compartida el más ajustado al nuevo modelo competencial.

Finalmente, se ha evidenciado la existencia de un acuerdo entre los expertos acerca del bajo impacto que en la realidad ha tenido el modelo competencial en la educación obligatoria, y que se ve reflejado directamente en la falta de implantación y desarrollo de las mismas en los centros escolares. Esto exige importantes cambios en el sistema educativo, entre los que se destacan la configuración de un currículo adaptado a las exigencias del modelo competencial, la mejora de la formación inicial y permanente del profesorado, y la aceptación por parte de los docentes de los cambios en el rol que ejercen dentro del nuevo enfoque educativo.

ABSTRACT

The competences make their appearance in the basic education of our country with the approval of the Organic Law 2/2006 of Education (LOE, 2006). Since then, it has become a curricular element that has been present in all legislative changes. Its inclusion at the educational level aims at more than a mere curricular change, implying a change in the educational paradigm. However, the current situation is far from these intentions.

The approval of the LOMCE (2013), with all its regulatory regulations, is an important attempt to strengthen a competency model in compulsory education. Order ECD65/2015 stands out, which can be considered the first national regulation that offers indications regarding the teaching and learning process from the new competency approach. However, these indications remain mere guidelines of a methodological and evaluative nature, not providing an official proposal that guides the process of programming and development of competences in schools.

Research on the subject has shown that the integration of competitions in the different educational stages is far from the claims set forth in the various educational reforms. The recently approved LOMLOE (2020), seems to have taken another step in the competency-based curricular model, but we will have to wait to see what happens in the reality of educational centers. Research on the subject has shown that the integration of competitions in the different educational stages is far from the claims set forth in the various educational reforms. The recently approved LOMLOE (2020), seems to have taken another step in the competency-based curricular model, but we will have to wait to see what happens in the reality of educational centers.

The object of study of this dissertation focuses on:

- Characterize the competency educational model, based on the opinion of different experts, establishing guidelines on the treatment and development of it in schools.
- Define general agreements about the concept, programming and evaluation of competences based on the opinion of university experts and teaching experts in compulsory education.
- Analyze the perception of university experts and teaching experts in compulsory education about the potential and real impact that competences have had on the education system.

In relation to the research methodology, the Delphi technique has been used with a double panel of experts. In the configuration of the expert panels, the general variables described in the specialized literature on Delphi application were taken into account: (1) Number of participants; (2) Expert profile; and (3) Quality of participants. These variables allowed the elaboration of a specific expert profile for each of the panels, and with it the definitive configuration of the participant sample. In total, 19 experts participated, of which 9 formed the panel of university experts and 10 the panel of teaching experts.

The data collection instruments have been two questionnaires validated by a group of experts. The same tools have been used for the consultation of both expert panels. Compliance with Delphi's essential features such as iteration, anonymity, controlled feedback, and process control has been ensured at all times.

Among the results obtained, it is found that the lack of agreement in the definition and interpretation of competences by university experts, responsible for designing and researching theoretical models for their development in the educational context, and teaching experts, responsible for implementing and working daily from a competency model with students. Although some agreements are highlighted in relation to the characteristics they contribute to competences as a curricular element, teaching experts conceptualize competences from a more practical prism, and therefore more linked to the reality of educational centers.

However, there is a majority agreement to consider competences as the axis on which a new educational model is built in basic education, and therefore, an element with an important potential to transform the existing educational paradigm in recent decades.

In this sense, it has been possible to define by consensus a series of characteristics that define the process of integration of competences. With this, the variables and the type of decisions that must be adopted for their correct treatment in educational centers are established. Among the most outstanding are the design of a proposal for programming and development of the competitions agreed by the entire educational center, the creation of contextualized learning situations linked to reality, the change in the methodological and evaluative approach, and the collaborative work by the educational community.

On the other hand, it is concluded that the programming process has an important impact on the development of skills. Based on the agreements established between both panels in relation to this idea, it is concluded that the most coherent proposals for the appropriate treatment of competences in schools are those that conform to models of a deductive nature. These models are characterized by establishing a cascade decision-making process, which begins with the design of a global proposal at the center level, to later materialize at the subject level and conclude with the decisions of each teacher.

Evaluation is considered a key element in the success of competency development proposals. One of the most relevant results obtained in the research is the need for a transformation in the evaluation processes with respect to the more traditional approaches, being the formative and shared evaluation approach the most adjusted to the new competitive model.

Finally, it has been evidenced the existence of an agreement among experts about the low impact that in reality has had the competency model in compulsory education, and that is directly reflected in the lack of implementation and development of the same in schools. This requires important changes in the education system, among which stand out the configuration of a curriculum adapted to the demands of the competency model, the improvement of initial and permanent teacher training, and the acceptance by teachers of the changes in the role they exercise within the new educational approach.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

I.1.- Justificación del estudio. Aspectos previos

. Las competencias clave son el elemento sobre el cual se ha construido el proceso de convergencia europea en materia de educación, y tiene su principal referente en las recomendaciones aportadas por el Parlamento Europeo y el Consejo de Europa (Consejo de la Unión Europea, 2004; 2018). En España, la convergencia europea en el contexto de la educación básica comienza con la promulgación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE). Ateniendo a las recomendaciones europeas, la LOE (2006) enmarca las competencias dentro de un modelo de aprendizaje permanente, y las incluye en la nueva definición de currículo como elemento curricular básico.

El recorrido de las competencias en la educación básica tiene su continuidad con la aprobación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). En la actualidad, se vive un momento de impulso importante al enfoque competencial gracias a la aprobación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020).

La aparición de las competencias implica un cambio de paradigma educativo, y con ello una nueva manera de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, repercutiendo de manera especial en los planteamientos metodológicos, evaluativos y en el diseño de tareas. De esta manera, las competencias suponen un avance hacia un tipo de aprendizajes en el que el alumno pueda demostrar que es capaz de movilizar todos sus conocimientos, habilidades, actitudes, y otros componentes sociales para dar soluciones eficaces a situaciones contextualizadas a la vida real.

Sin embargo, la integración de este nuevo elemento curricular ha encontrado como principal problema la ausencia de un modelo definido por la administración (Pérez-Pueyo, et al., 2013b). Esto ha propiciado que sean los propios centros educativos los que hayan tenido que tomar la decisión de que línea seguir para su tratamiento, bien a partir del diseño de sus propias propuestas, o a partir de las desarrolladas por investigadores y expertos.

En este sentido, de la mano de especialistas en la materia, han ido apareciendo numerosas propuestas extraoficiales, lo que ha dado lugar a un sinfín de formas y maneras de actuar diferentes en torno a las competencias clave. Sin embargo, no todas ellas gozan de la misma coherencia para su aplicación práctica. Así lo evidencia la investigación realizada por Heras (2012)¹¹, que ha dado lugar a diferentes publicaciones (Heras, 2018; Heras, Pérez-Pueyo & Casado, 2013; Hortigüela, 2014), y en la que se analiza si las principales propuestas de desarrollo de las competencias clave de nuestro país son coherentes con el planteamiento normativo de la educación básica.

En la actualidad, la LOMLOE (2020) ha introducido una serie de novedades que inducen a pensar en esta ley como un punto de inflexión en relación a la apuesta por un modelo curricular basado en competencias; si bien la falta de un desarrollo normativo completo y el escaso tiempo de implantación, no permiten realizar un análisis de su impacto real. Una de las novedades es la definición de un nuevo elemento curricular, el *perfil competencial de salida de cada etapa educativa*, con el cual se produce un acercamiento a las recomendaciones que el propio Consejo de Europa (2018) aporta en materia de educación básica. El perfil de salida identifica los aprendizajes competenciales esenciales para cada etapa educativa, siendo el elemento que debe guiar el resto de decisiones curriculares. De esta manera, por primera vez la normativa nacional establece una

propuesta con referentes claros para el desarrollo de las competencias, destacando su carácter deductivo.

Sobre esta base se ha desarrollado la presente investigación, en la que se pretende clarificar aspectos relativos a las competencias como elemento curricular en la educación obligatoria. Para ello se ha empleado una técnica Delphi, caracterizada por la participación de expertos que aportan su opinión sobre la temática de estudio. En este caso, se ha contado con dos paneles de expertos, uno conformado por expertos universitarios, muy vinculados al desarrollo de modelos teóricos de integración de las competencias en la educación obligatoria, y otro conformado por expertos docentes, los cuales poseen la experiencia práctica directa de trabajar con este elemento curricular en los centros educativos. El doble panel ha permitido establecer una comparativa en la opinión de los dos grupos de expertos, lo que ha permitido comprobar la existencia de acuerdos y desacuerdos en relación a las diferentes categorías de análisis.

Entre los contenidos sobre los que se ha investigado se destaca: (1) el concepto y características que definen a las competencias como elemento curricular; (2) las características y el potencial del modelo educativo basado en competencias; (3) el impacto real de la integración de las competencias en los centros educativos; (4) el proceso de programación y evaluación de las competencias, así como su repercusión en el tratamiento de las mismas

A este respecto, la elección de esta temática como objeto de estudio se encuentra ligada a mis motivaciones personales. Mi experiencia como profesor de educación secundaria me ha permitido comprobar el largo camino que aún queda para llegar a consolidar un modelo educativo basado en competencias. Igualmente, mi participación como miembro del grupo de investigación internivelar e interdisciplinar Actitudes me ha abierto la posibilidad de investigar sobre las diferentes variables implicadas en el tratamiento y desarrollo de las competencias, identificando los beneficios, carencias y necesidades en el actual sistema educativo. Además, las diversas formaciones impartidas en centros educativos, así como charlas en congresos y jornadas educativas, me ha permitido intercambiar opiniones y experiencias con otros docentes, comprobando la incertidumbre que este elemento curricular ha generado desde su aparición con la LOE (2006), y las necesidades de formación que se reclaman para su correcta programación, desarrollo y evaluación. Todo ello ha provocado un interés particular en el que centrar el estudio, con el fin analizar el proceso de integración de las competencias en el sistema educativo a partir de la opinión de expertos en la materia.

I.2.- Estructura de la investigación

Esta investigación se estructura en una serie de apartados para facilitar la labor de desarrollo y lectura de la misma. En el primer capítulo, denominado introducción, se realiza una justificación del estudio, plasmando la relevancia y trascendencia del estudio para la comunidad científica y para los diferentes agentes que intervienen en el marco educativo (apartado precedente 1.1). También se abordan las motivaciones que han llevado al desarrollo del trabajo.

El Capítulo II se denomina estado de la cuestión, y en él se desarrolla un marco teórico que recoge los aspectos más destacados acerca de la temática. Se desarrolla tras la lectura y análisis de la literatura especializada, y por tanto incluye información relevante y evidenciada con investigaciones desarrolladas con anterioridad. El estado de la cuestión se inicia abordando el concepto, origen y evolución del término competencia. Este repaso histórico da entrada al análisis de las competencias en la educación formal, que se realiza desde un doble ámbito: el universitario y la educación obligatoria. Con especial atención a esta última etapa educativa por su trascendencia en

este estudio, se analiza cómo se ha construido el nuevo enfoque competencial y si forma parte de una nueva moda del sistema educativo o forma parte de un cambio estructural consolidado. Se concluye el marco teórico con un subapartado específico de la evolución de las competencias en el sistema educativo formal en España, realizando un recorrido por las diferentes leyes educativas que han estado vigentes desde la aparición de este nuevo elemento curricular con la LOE (2006).

El Capítulo III se denomina Objetivos del estudio. Se plantean los objetivos generales específicos de la investigación. Estos últimos permiten el establecimiento de las hipótesis, que sirven de referencia en todo el proceso de investigación, y serán contrastadas y analizadas en las conclusiones.

En el Capítulo IV denomina Metodología. En él se describe la técnica empleada, dejando constancia de las características fundamentales para su correcta aplicación con el fin de dar validez científica al estudio. Tras recoger el cronograma establecido para la investigación, se pasa a describir la población y participantes que han intervenido en el estudio, explicando y argumentando los criterios que han sido diseñados y aplicados para realizar dicha selección. Además, en este capítulo se recogen y analizan los instrumentos de recogida de datos, como elemento clave para la recogida de información, así como el procedimiento para tratamiento de los datos. Dentro de esta última parte, destaca la explicación de las categorías diseñadas para el adecuado análisis de los datos obtenidos, y que permitirán extraer los resultados de la investigación.

Precisamente el Capítulo V se denomina Resultados. Al tratarse de un estudio de carácter cualitativo, se detallan los datos obtenidos en cada uno de los paneles de expertos a partir del sistema de categorías generado, realizando tras ello un análisis comparado de ambos paneles. Cada uno de los resultados se acompaña de evidencia, a partir de fragmentos de texto con la opinión recogida de los expertos, teniendo muy presente la saturación y triangulación de los datos descrito en el capítulo de metodología.

Así se llega al capítulo VI denominado Discusión, en el que se contrastan los resultados obtenidos con la opinión de autores especializados y resultados de investigaciones sobre la temática. En este apartado resulta clave la conexión establecida con Capítulo II: Estado de la cuestión, en el cual, como se ha reflejado anteriormente, se recoge un extenso marco teórico.

En el Capítulo VII se recogen las conclusiones, organizándose en base a los objetivos establecidos en la investigación. Con los resultados obtenidos se analiza cada una de las hipótesis, aceptándose o rechazándose, y extrayendo finalmente una conclusión general por cada objetivo.

Las conclusiones dan paso al Capítulo VIII, en el que se analizan las aportaciones y limitaciones del estudio, y se establecen las puertas abiertas que el estudio deja para posibles líneas de investigación.

Así se llega al Capítulo IX denominado referencias bibliográficas, en el que se recoge la literatura consultada y utilizada, tanto nacional como internacional, durante el proceso de investigación.

Se culmina esta tesis doctoral presentando los Anexos, que dejan constancia de algunos aspectos clave del desarrollo de la tesis, y cuya incorporación al presente documento se considera que ayuda a clarificar y entender mejor el estudio desarrollado.

CAPÍTULO II: ESTADO DE LA CUESTIÓN

II.1.- Origen, concepto y evolución del término competencia

Uno de los problemas principales con el que nos encontramos a la hora de hacer un tratamiento educativo de las competencias en los centros escolares es precisamente la comprensión de su concepto. La gran variedad de enfoques recibidos desde sus orígenes hace necesario realizar un estudio detallado de su evolución hasta llegar a nuestra legislación educativa, así como de las diferentes acepciones que se han ido aportando desde diferentes marcos de análisis e investigación del término, tanto europeos como españoles.

A esto hay que añadir que la propia legislación educativa española, de manera implícita y/o explícita, ha ido realizando sus propias aportaciones, describiendo no solo su concepto sino las características de su proceso de programación, desarrollo y evaluación.

Por tanto, para poder realizar un estudio objetivo y científico de la relevancia de las competencias en el sistema educativo de nuestro país, se hace necesario comenzar con una aproximación al origen y evolución del término.

II.1.1.- Un poco de historia: hacia la comprensión del concepto de competencia

En los últimos años, el término competencia ha adquirido un peso significativo en el terreno de la educación, asociándose en gran medida a procesos de transformación y cambio de las políticas educativas.

En este sentido, basta con realizar un análisis de la literatura especializada (Mulder, 2007; Mulder, Weigel & Collins, 2008; Mc Lagan, 1997 o Spencer & Spencer, 1993) para evidenciar que no nos estamos refiriendo a un término reciente. Tampoco a un término exclusivamente vinculado al campo de la educación y la formación. Al contrario, se trata de un concepto polisémico con un largo pasado que ha ido recibiendo multitud de aportaciones y contribuciones a lo largo de la historia, lo cual ha provocado una gran confusión en torno a su definición.

Por tanto, el estudio del origen y la evolución del término debe realizarse desde un enfoque multidisciplinar, atendiendo a diferentes ámbitos y enfoques, con el fin de desarrollar una mejor comprensión de la concepción actual del término en el ámbito educativo.

II.1.1.1.- Raíces epistemológicas del término

Si bien los expertos sitúan los orígenes del término competencia, y por tanto de lo que podríamos denominar modelo competencial, en las primeras décadas del siglo XX, su pasado evolutivo y epistemológico se remonta a los orígenes de la historia.

Mulder, Weigel y Collins (2008) atribuyen el primer uso del término a Platón, en la antigua Grecia, en su obra *Lysis* (datada en los años 399-389 a.C.). En ella se menciona la palabra “*ikanótis*”, procedente de la raíz “*ikanó*”, derivada a su vez de “*iknoumai*” que significa *llegar*. El término “*ikanótis*”, traducido como “tener la capacidad para conseguir algo”, se presenta como el equivalente epistemológico más antiguo del actual concepto de competencia. En esta misma época destaca la

existencia de alusiones a términos similares en cuanto a significado, como por ejemplo el término “Epangelmatikesikanotita”, referido a la capacidad mostrada a nivel profesional o vocacional.

Estos mismos autores constatan en la obra *Epilogue*, una referencia aún anterior, en concreto a la antigua Babilonia. En dicha obra, se recoge la traducción de una inscripción encontrada en el Código Hammurabi (1750 a.C.): “Telles sont les décisions e justice que Hammurabi, le roi compétent, a établies pour engager le pays conformément à la vérité et à l'ordre équita-ble.”, que traducido al castellano significa “*Estas son las decisiones que Hammurabi, el rey competente, ha tomado para comprometer al país de acuerdo con la verdad y el orden equitativo*”.

Atendiendo al origen etimológico del término competencia, Núñez, Vigo, Palacios y Amao (2014) destacan dos líneas evolutivas diferentes. La primera de ellas, que ha dado lugar a la acepción actual de “*competir*”, proviene del término griego competiciones ego “*agón*” con un significado de “ir al encuentro de, rivalizar, enfrentarse a”. Este término se encuentra muy vinculado a la celebración de las antiguas olímpicas, donde los competidores se enfrentaban entre sí con el objetivo de salir victoriosos y entrar en la historia (García, 2011)

La segunda línea evolutiva deriva del latín y lo hace bajo la forma verbal “*competere*”, que significaba originalmente “ir una cosa al encuentro de otro, encontrarse, coincidir” (Corominas, 1987). Esta raíz latina da lugar, a partir del siglo XV, a dos variantes españolas expresadas en los vocablos (1) “*competir*” y (2) “*competer*”

(1) El término “*competir*”, bajo la definición de “*rivalizar con, pugnar con*”, da lugar a una gran variedad de sustantivos como competición, competidor, *competencia* o competitividad, así como el adjetivo competitivo (Corominas, 1987).

(2) Por su parte, el término “*competer*” sigue una línea similar a la forma derivada del griego, y adquiere el significado de “pertener a, incumbir, corresponder a”, asociándose a la acepción de *capacidad, habilidad o pericia en un ámbito concreto* (Núñez, Vigo, Palacios & Amao, 2014). Su evolución se ve plasmada en la actualidad bajo al sustantivo *competencia* y al adjetivo competente (Fernández-Salinero, 2006)

Por tanto, puede evidenciarse que etimológicamente el término competencia procede de la evolución de ambas variantes, lo que ha contribuido a la que en la actualidad se presente bajo dos interpretaciones diferentes. Así se verifica en la definición recogida por la Real Academia Española (s.f.), donde pueden encontrarse dos entradas del término competencia:

- La primera aparece ligada a la idea de competir. En ella encontramos acepciones como “1. disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo [...]; 4. persona o grupo rival” (Real Academia Española, s.f.).
- La segunda se asocia a “*competente*”, y da lugar a acepciones como “1. Incumbencia [...]; 2. Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (Real Academia Española, s.f.).

Esta polisemia, evidenciada en idioma español, también queda reflejada en otros países europeos. Sin embargo, parece existir una acepción común y de uso prioritario a todas ellas, que hace referencia a la noción de capacidad, aptitud, estar en posesión de los prerrequisitos necesarios para el desarrollo de una tarea. En un estudio desarrollado por Batista, Graca y Matos (2013), en el cual recopilan una traducción de la palabra competencia en más de 15 lenguas diferentes, destacan una serie de ideas asociadas a la definición más generalizada del término competencia: (a) pone el foco en la persona, (b) se relaciona con el desarrollo de tareas con éxito, (c) se asocia con la actividad profesional, y (d) se trata de una palabra polisémica que asocia y matiza sus significados en función del área específica en el cual se aplica.

II.1.1.2.- Las competencias: un concepto forjado en el ámbito laboral

El interpretación y uso del concepto competencia en el terreno educativo comenzó a forjarse en el ámbito laboral en los inicios del siglo XX como consecuencia de la segunda revolución industrial. Los avances en materia tecnológica y científica, así como la transformación del modelo de producción industrial, trajeron consigo la necesidad de plantear nuevos modelos de formación de los trabajadores.

En este sentido, las competencias entran en la educación formal tras un largo proceso de desarrollo en el mundo laboral y con la influencia de factores como el proceso de industrialización, el desarrollo empresarial o la internacionalización de la economía (Bustamante, 2002). Por tanto, y recogiendo las palabras de Torrado (2002), se podría afirmar que no es la educación la que ha acechado a las competencias como si de una moda se tratase, sino que ha sido la propia idea de competencia la que ha rondado a la educación hasta sumirse en ella.

Aunque es posible trazar una línea del tiempo en la evolución del término competencia, encontramos varios focos de desarrollo que han dado lugar a diferentes concepciones del mismo en el ámbito educativo (Mertens, 1996; Cuba, 2016):

- Por un lado, encontramos las concepciones conductista y funcional, basadas en el estudio científico de la función laboral y en la determinación de una serie de competencias y estándares que determinan la eficacia de un trabajador. La concepción conductista es desarrollada fundamentalmente en los EE.UU., mientras que la concepción funcionalista se desarrolla fundamentalmente en Gran Bretaña.
- Y, por otro lado, se encuentra la concepción psicológica, que aglutina el enfoque de McClelland (rama estadounidense), el enfoque “holístico” desarrollado en Australia y el enfoque Francófono.

II.1.1.2.1. Concepciones conductista y funcional del término competencia

Las concepciones conductista y funcional de las competencias en el ámbito educativo nacen bajo una necesidad básica en el mundo laboral: la búsqueda de la mejora de la eficacia de los trabajadores en el ejercicio de su labor profesional.

Ahora bien, para entender toda su naturaleza es preciso aproximarse a su evolución histórica y esto implica remontarnos a los orígenes de la misma que se sitúan en los primeros años del siglo XX en los EE.UU. (concepción conductista).

En plena revolución industrial, Frederick Taylor, considerado padre de la administración científica (Munch, 2007), desarrolla un modelo de producción laboral basado en el principio de eficiencia, que toma como eje central la planificación y organización racional de las tareas de los trabajadores. Por primera vez en el mundo laboral cobra una especial importancia el análisis científico de las tareas laborales, así como las competencias requeridas por cada una de ella. Todo ello con la clara intención de modificar los estándares con los cuales se venía desarrollando la formación de los trabajadores, que pasa a tener un nuevo objetivo: el desarrollo del “*trabajador competente*”, entendiendo éste como aquel que dispone de las “destrezas particulares que lo vuelven eficiente en su trabajo” (Taylor, 1911, p.37).

Estos principios rectores del modelo desarrollados por Taylor fueron rápidamente replicados a otros ámbitos de la sociedad. En educación, este movimiento de renovación llega de la mano de autores como Bobbit y Emerson (Grevi & Cuba, 2014), quienes definen la finalidad de la escuela del futuro como “la eficiencia del proceso educativo, mediante la programación y organización científica de la educación y su sumisión a las necesidades laborales” (Bobbit, 1918, p. 19).

Se trata, por tanto, de las primeras pinceladas de las ciencias de la educación, pero también de la primera incursión del término *competencia* en el proceso educativo, que se configura como uno de los ámbitos de desarrollo fundamentales del mismo.

Uno de los primeros sectores en los cuales se aplica el ideario educativo propuesto por Bobbit es el ejército. En los años 20, la educación militar estadounidense toma una nueva dimensión, concediendo gran importancia a la formación integral de los soldados. Se pretendía que estos fueran formados en aquellas competencias que les permitiese participar activa y eficazmente en todos los campos de la sociedad.

Es tal la influencia militar en la vida civil de la época en EE.UU. que en 1921 se publica *Educación para la ciudadanía*, un documento de origen militar donde se recogen las líneas maestras que debe seguir la educación del país (Cuba, 2016), y que se resumen en: (1) los objetivos educativos deben vincularse a situaciones de la vida real, (2) los contenidos deben ser de actualidad para generar intereses y proactividad en los aprendizajes, y (3) se debe seguir el principio de “aprender-haciendo” (US War Department, 1921).

Esta línea educativa, marcada por el principio de eficiencia, continuó evolucionando en los EE.UU. hasta dar lugar, durante las décadas de los años 30 a los 60, a una corriente científica denominada *tecnología educativa* (Cuba, 2016). Esta corriente pone énfasis en el estudio científico de la relación entre los programas curriculares y las necesidades socio-económicas. En otras palabras, se pone la educación al servicio de las necesidades del contexto, en especial al desarrollo de las habilidades y destrezas necesarias para que los ciudadanos alcancen la máxima eficacia en el desempeño de sus labores profesionales.

Así queda evidenciado en palabras de Mager y Beach (1972), quienes afirman que la instrucción correcta es aquella que emplea una metodología orientada a la acción y la ejecución del trabajo. Es fácil comprobar, por tanto, que la aportación realizada por la tecnología educativa nos aproxima a un modelo competencial, aunque aún no se hable en estos términos en la época¹.

Será en los años 60 cuando por primera vez se haga uso explícito del término “competencia”² en materia educativa. Lo hace dentro de la reforma iniciada en el campo de la formación del profesorado en los EE.UU., y queda recogido en el modelo “Competency Based Teacher Education Program” (CBTE) (Elam, 1971). Este modelo se centra en el análisis pormenorizado de las competencias que debe alcanzar un profesor eficiente y para ello se basa en la metodología AFT (Análisis Funcional del Trabajo) definida por Fine y Willey (1971). Esta metodología describe cuatro tipos de competencias, también denominadas “destrezas laborales” (Figura 1):

¹ En esta época la educación queda programada en base a los denominados objetivos educacionales, que establecen las acciones, habilidades y destrezas necesarias para el desempeño laboral.

² Lo hace bajo la forma “competence”.

K	Knowledge	Conocimientos
S	Skills	Habilidades, destrezas
A	Abilities	Aptitudes
O	Others	Otras

Figura 1: KSAO: Competencias definidas en el modelo AFT.

Además de la inclusión del término competencia, una aportación importante que realiza el CBTE es la vinculación de éstas a los sistemas de evaluación. En este sentido, se considera que la competencia cobra todo su sentido si se entiende desde la valoración del nivel de logro alcanzado por el estudiante en el desempeño de los diferentes conocimientos, destrezas y aptitudes. Por ello, uno de los grandes esfuerzos que se realiza desde este modelo es la definición de unos estándares predeterminados que permitan desarrollar un marco de evaluación objetivo del nivel de competencia alcanzado por el alumnado.

Podemos hablar del CBTE como el primero modelo de programación y organización educativa por competencias (Cuba, 2016). En la figura 2, se muestra la secuencia de pasos que se proponen en el proceso de programación curricular: (1) Análisis de las funciones de los docentes, (2) Descripción de las tareas que integran cada una de las funciones, (3) Definición de las competencias implicadas en el desarrollo de cada tarea (4), Establecimiento de los estándares que se consideran básicos para cada una de las competencias, (5) Organización de las enseñanzas en módulos curriculares que tomen como eje las competencias, y (6) Diseño de actividades de carácter competencial.

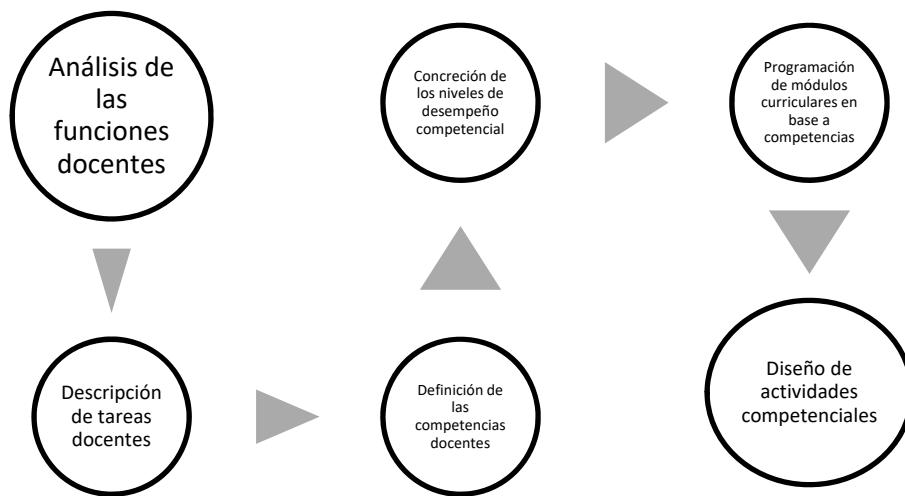


Figura 2: Proceso de programación y organización curricular del modelo CBTE (Elaboración propia).

Puede comprobarse que el CBTE se enmarca dentro de lo que algunos expertos denominan modelo analítico-funcional, al estar determinado por el análisis preciso de las competencias mínimas que se debe desarrollar en el contexto laboral.

Sin embargo, esta reforma educativa asociada al modelo competencial entra en decadencia a finales de la década de los 70, como consecuencia de las dificultades que entrañaba tanto el proceso de programación como su puesta en práctica en las aulas.

No será hasta los años 90, con motivo de los cambios sociales y económicos que vive la sociedad estadounidense, cuando se retome el discurso del modelo basado en competencias.

Las nuevas demandas del mundo laboral exigían un profundo cambio en la preparación de los trabajadores, lo que reverte en el sistema educativo que de nuevo se pone al servicio del desarrollo del *empleado eficaz*. Esta nueva reforma educativa, impulsada por el departamento de trabajo a través de la *Comisión para el desarrollo de las habilidades fundamentales* (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills-SCANS), marca las nuevas líneas estratégicas del sistema educativo de los EE.UU. (SCANS, 1991):

- Todos los estudiantes de secundaria de EE. UU. deben desarrollar unas competencias y habilidades para convertirse en trabajadores eficientes. En este sentido, se definen cinco competencias esenciales (recursos, interpersonales, información, sistemas y cualidades personales) y tres elementos base (habilidades, habilidades de pensamiento y cualidades personales).
- Las cualidades que evidencian los trabajadores de las empresas con mayor nivel competitivo deben convertirse en el estándar para la mayoría de las empresas.
- Y, por último, los centros escolares deben convertirse en organizaciones de alto rendimiento que preparen de forma adecuada a los futuros empleados.

La influencia del enfoque conductista que durante años se gestó en los EE.UU. fue tan notable que llega a Gran Bretaña en los años 80, desarrollándose la concepción funcional (Mertens, 1998). En un momento en que este país se encuentra inmerso en una reforma educativa, adoptan el concepto de competencia desde su versión funcional como base del modelo educativo en la formación profesional.

Sin embargo, no realizan una transferencia directa del modelo estadounidense, sino que desarrollan una reconceptualización basada en una nueva interpretación del término competencia. Se mantiene la influencia del mundo laboral que sigue ejerciendo una gran influencia sobre el modelo educativo, pero se supera el concepto analítico de competencia para construir un concepto más amplio en el que cobra protagonismo la transferencia de las destrezas y habilidades fundamentales a nuevas situaciones (Burke, 1998).

Será este nuevo concepto de competencia el que determine la formación profesional en Gran Bretaña durante las últimas décadas del siglo XX, convirtiéndose en el elemento clave de los procesos de programación curricular.

II.1.1.2.2. La concepción psicológica del término competencia

Paralelamente al desarrollo de los enfoques conductista y funcionalista de las competencias, en la década de los 70 comienza a surgir una nueva concepción del término asociada al ámbito de la psicología.

Si bien la concepción psicológica se desarrolla en diferentes escenarios, podemos marcar sus orígenes en los EE.UU., a partir de los estudios de McClelland (1973, 1998) sobre la eficacia en el trabajo desde el prisma de la psicología. Dichos estudios ponen el acento en el análisis de las características y motivaciones que muestran los trabajadores eficaces, poniéndolas en valor e incorporándolas al concepto de competencia. Así, afirma que el desempeño eficaz del trabajo no viene determinado tanto por los conocimiento, destrezas o habilidades (idea de competencia desde la

concepción conductista) como por características personales (idea de competencia desde la concepción psicológica) como la empatía, adaptabilidad, iniciativa o flexibilidad (Llorente, 1998).

El modelo de McClelland sigue estando claramente vinculado a la formación en el campo de los recursos humanos. Sin embargo, abre el espectro del concepto competencia respecto a la propuesta de la concepción funcional. Integra toda una serie de aspectos que posee la persona, denominados *características subyacentes*, que se ponen en juego en el desarrollo eficaz de una actividad laboral (McClelland & Winter, 1969). Esta idea es continuada por otros autores como Boyatzis (2002), quien relaciona la competencia en el ámbito laboral con las “características subyacentes en una persona, que está causalmente relacionada con un desempeño bueno o excelente en un puesto de trabajo concreto y en una organización concreta” (p.249).

En la actualidad, este concepto de competencia ha dado lugar a lo que se conoce en el mundo laboral como competencias genéricas, para diferenciarlo de las competencias específicas o propias de las funciones y tareas laborales.

Otro escenario en el cual se desarrolla la concepción psicológica de las competencias es Australia, destacando por hacer su entrada en el sistema educativo formal a finales del siglo XX. Surge como evolución del modelo funcional británico y el modelo estadounidense planteado por McClelland, dando lugar a un modelo educativo basado en un concepto de competencia holístico, menos determinado por los requerimientos del mundo laboral y que integra las características de ambos enfoques (Cuba, 2016).

Por tanto, las competencias se convierten en la finalidad básica del sistema educativo e implican una interacción entre las características psicológicas (modelo psicológico) y las destrezas/habilidades propias de las funciones laborales (modelos conductista y funcional).

Finalmente destaca la rama francesa, con gran trascendencia en el ámbito educativo y que se caracteriza por poner en relación los conceptos de capacidad y competencia. Influenciado por diferentes corrientes, como por ejemplo la Pedagogía por objetivos, las Taxonomías de objetivos (en especial la taxonomía de Bloom) o el Informe Delors (Unesco, 1996), desencadenan un movimiento educativo caracterizado por una definición de los objetivos educativos en términos de capacidades. Estas capacidades, entendidas como la “aptitud para hacer algo” (Roegiers, 2007, p.56), y que son integradas por el Ministerio de Educación y Ciencia en España en el año 1990 a nivel curricular, que se convierten en el referente de aprendizaje. En la figura 3, se muestra un esquema de organización de los objetivos educacionales, expresados en términos de capacidades, según la terminología francesa (Gresvi & Cuba, 2014).

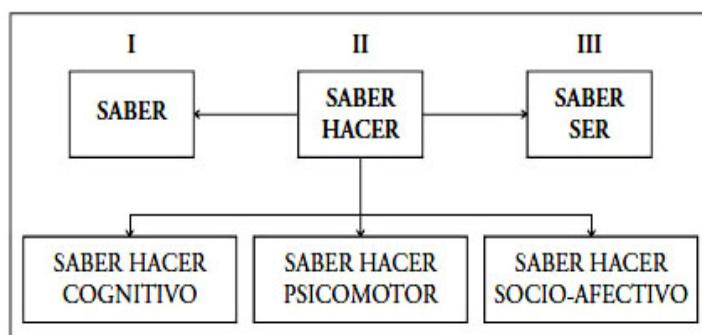


Figura 3: Organización de los objetivos educacionales (Gresvi & Cuba, 2014)

Sin embargo, el salto a la competencia requiere la movilización de dichas capacidades para dar solución a situaciones reales, siendo este el verdadero fin del sistema educativo. En concreto,

autores como Levy-Leboyer (2009) sostienen que la competencia se alcanza cuando las capacidades se aplican de forma eficiente a situaciones laborales. Por tanto, el concepto de competencia francófono sigue la línea holística desarrollada en Australia, al integrar los diferentes tipos de capacidades y las funciones a desarrollar en los puestos de trabajo.

Como resumen del análisis de los escenarios y modelos asociados a la concepción psicológica de las competencias, se pueden destacar dos características clave:

- El progresivo acercamiento del concepto de competencia al sistema educativo formal, pero siempre desde la influencia del mundo laboral que marca las señas de identidad de la formación de las personas.
- El énfasis en la identificación y definición de unas “competencias generales” que identifiquen los aspectos esenciales sobre las que construir el proceso educativo.

II.1.1.3.- Las competencias y las áreas del conocimiento: aportaciones a su constructo

No es de extrañar la enorme polisemia del término competencia, teniendo en cuenta la gran cantidad de escenarios en el cual se ha aplicado históricamente el concepto y la gran variedad de aportaciones recibidas a su constructo.

Autores como Batista, Graca y Matos (2013) o Tobón (2005) destacan la importancia del estudio de la palabra competencia en base a las diferentes fuentes y campos de aplicación. En esta línea, Fernández-Salinero (2016), basándose en estudios previos realizados por Tobón (2002) y Tobón y Fernández (2004), realiza un estudio basado en la recopilación de los significados más destacados que se han ido proporcionando al concepto de competencia en relación a las distintas áreas del conocimiento.

Basandonos en dicho estudio, se recoge un resumen de la interpretación y uso que las áreas de conocimiento más significativas han ido haciendo del concepto competencia a lo largo de la historia.

- ***Filosofía Clásica***

Desde la *filosofía clásica*, el concepto competencia ha sido entendido y tratado a partir de cuatro enfoques diferenciados: (a) la capacidad para cuestionarse la realidad y con ello poder dar solución racional a los problemas que se plantean, (b) la capacidad de generar relaciones entre las diferentes áreas del saber, lo que determina el trabajo en equipos interdisciplinares, (c) la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos en diferentes contextos, siendo ésta la característica definitoria entre las personas, y (d) la capacidad de aprender, entendida desde la búsqueda del auténtico conocimiento que lleve a hacer una interpretación de la realidad más allá de las percepciones y la apariencia.

- ***Lingüística***

Desde el campo de la *Lingüística*, el término competencia se ha orientado hacia la eficacia en el uso del lenguaje (Tobón, 2004). Chomsky es de los autores responsables del acuñamiento del término *competencia lingüística* (Chomsky, 1966) y atribuye su significado al conocimiento y uso adecuado de los principios y normas fundamentales que rigen el lenguaje en sus diferentes usos y contextos. Años más tarde, Hymes (1980) amplia la idea propuesta por Chomsky y establece el concepto de *competencia comunicativa*. Con él, Hymes pretende ir un paso más allá de la lingüística, haciendo referencia a los contextos específicos en los cuales se aplica el lenguaje y destacando un uso esencial del mismo: la integración y el entendimiento. Por tanto, la competencia comunicativa toma en consideración actitudes, valores y motivaciones relacionadas con el uso de la

lengua (Tobón 2004), y se evidencia en todas las decisiones que toman las personas a la hora de intervenir en contextos comunicativos: con quién, sobre qué y de qué forma.

- **Filosofía Moderna**

La visión de la lingüística sobre el concepto de competencia coincide en gran medida con la aportación que se ofrece desde la *Filosofía moderna*. Además de desarrollar el concepto de *competencia comunicativa*, acuña un nuevo término: *competencia interactiva* (Habermás, 1989). Ambos están estrechamente relacionados, pero presentan matices diferenciadores, en especial que en la competencia interactiva se pone el foco de atención en los significados de las palabras y los mensajes tanto en la interacción entre las personas como en los contextos específicos en los que se desarrolla la misma.

- **Sociología**

Desde la *Sociología* destaca la visión ideológica que se proporciona al término de competencia, fruto de los trabajos de Verón a finales de la década de los 60. Este autor acuña el término competencia ideológica (Verón, 1969) para referirse a todos los procesos a través de los cuales las personas organizan la información de discursos y mensajes, y que permite realizar interpretaciones personales de la realidad.

- **Psicología**

Un ámbito de especial relevancia en la configuración y aplicación del término competencia es el de la *Psicología*, destacando las áreas de la *Psicología cognitiva* y la *Psicología laboral*.

La psicología cognitiva ha centrado sus esfuerzos en el último siglo en la investigación de conceptos tan importantes como la inteligencia, las habilidades de pensamiento o el procesamiento de la información (Tobón, 2014). Sin embargo, uno de los avances más destacados en los últimos años lo encontramos en el desarrollo del término “competencias cognitivas”, referido a todos aquellos procesos que permiten comprender, evaluar y generar información, tomar decisiones y solucionar problemas de forma ajustada a las demandas del entorno.

Por su parte, en la psicología laboral, el concepto de competencia hace su aparición en la década de los 70 de manos de autores como McClelland, Winter o Spencer (McClelland & Winter, 1969; Spencer & Spencer, 1993). Durante años los trabajos desarrollados por estos autores se centraron en la determinación y evaluación de las *características subyacentes* que definen a los trabajadores eficientes, interpretado en términos de productividad. Estos estudios concluyen que dichas características, definidas bajo el concepto de competencia, resultan de la combinación de los siguientes aspectos: (Schvartzman, 2004)

- Las características cognoscitivas, también denominadas *aptitudes*. Se trata de características relacionadas con la función intelectual, estando muy relacionadas con tareas que requieren procesamiento de la información. Son características innatas, pero cuyo nivel de desarrollo depende de la ejercitación que se haga de las mismas.
- Los *rasgos de personalidad*. Se definen como tendencias o patrones de comportamiento personal que evidencian la manera en la que los sujetos reaccionan y se adaptan al entorno de forma generalizada. Para ser definidos como rasgos de personalidad tiene que darse un factor clave: la estabilidad en la conducta o comportamiento. Por tanto, no deben ser confundidos con la manifestación de aspectos de la personalidad temporales o provocados en un momento dado por un agente externo.
- Tendencias de conductas o *actitudes*, que expresan “un estado de disposición mental y nerviosa, organizado mediante la experiencia, que ejerce un influjo directivo dinámico en la respuesta del individuo a toda clase de objetos y situaciones’ (Allport, 1935). Por tanto, las actitudes no son con-

ductas directamente medibles y observables, pero ejercen un papel fundamental en la orientación que damos a las acciones, así como en la percepción y en el pensamiento (Vallerand, 1994).

- Y finalmente el *conocimiento*, entendido como el conjunto organizado de representaciones (conceptos, hechos, etc.) almacenados en la memoria, que permiten transferir experiencias para poder intervenir con mayor eficacia en nuevas situaciones. El conocimiento puede ser adquirido de dos maneras fundamentales: a través del aprendizaje puramente cognitivo, dando lugar al conocimiento teórico, y a través de la experiencia en acción, en lo que se conoce como conocimiento práctico (Schvarzman, 2004)

Por tanto, se puede afirmar que la evolución de la psicología laboral ha estado históricamente asociada al término competencia. Hasta el punto que una de sus principales líneas de investigación se ha centrado en la selección y clasificación de las competencias. Fruto de ello, en las últimas décadas, se han ido acuñando nuevos conceptos derivados del término competencia como, por ejemplo: competencias umbral, competencias diferenciadoras, competencias primarias o competencias clave (Gallego, 2000).

- **Mundo Laboral**

Paralelamente a la evolución del término competencia en la psicología laboral, se produce un desarrollo del mismo en el ámbito laboral. En el nuevo escenario surgido tras la revolución industrial, las competencias emergen con fuerza vinculadas a los procesos de formación “en” y “para” el trabajo. Se pone el foco de atención en la creación de programas de formación profesional de calidad al servicio del desarrollo de las competencias laborales (Tobón, 2004), dando lugar a complejos y modernos sistemas como los desarrollados de forma pionera en Reino Unido y Australia en la década de los 80, o en México en la década de los 90.

- **Pedagogía**

Si bien se trata de uno de los ámbitos en los que más tarde emerge el concepto de competencia, podemos decir que su aportación ha sido de las más relevantes, generando desde finales de los años 90 un cambio de paradigma educativo. La irrupción de las competencias en la educación formal a finales de los años 90 ha supuesto un cambio de paradigma educativa, así como un importante avance en materia de innovación metodológica y evaluativa. Una de sus principales contribuciones ha sido la superación del modelo de enseñanza tradicional, centrado en la adquisición de aprendizajes mecánicos, memorísticos y repetitivos. Hablamos pues de un modelo educativo competencial, donde los aprendizajes se orientan a la resolución de problemas contextualizados y cercanos a la vida real (Denyer, Furnémont, Poulain & Vanloubbeeck, 2007; Pérez-Pueyo, et al., 2013a).

II.2.- Las competencias en la educación formal: evolución y construcción de un enfoque

El concepto de competencia ha irrumpido con gran fuerza en el ámbito educativo formal en las últimas décadas y, como se ha visto en apartados anteriores, con un legado histórico que ha cargado su concepto de significados y funciones. Sin duda, este ha tenido una gran influencia en la manera en que se ha desarrollado en el sistema educativo moderno.

Si bien inicia su andadura en el terreno de la formación profesional, lógico si se tiene en cuenta el pasado del concepto, desde la década de los 90 ha ido ganando importancia en todas los ámbitos

y etapas de la educación formal hasta convertirse en el eje del modelo educativo de muchos países.

Lo que parece evidente, y así lo manifiestan los estudios sobre la temática (Gresvi & Cuba, 2014; Cuba, 2016; Tobón, 2002, 2005), es la influencia que la construcción histórica del concepto ha tenido en educación. Así lo evidencia Cuba (2016), quien establece una relación entre las concepciones bajo las que se ha interpretado el concepto de competencia en el mundo laboral (ver apartado II.1.1.1.2) y las diferentes etapas educativas:

- La *educación obligatoria* viene marcada por una clara influencia del *enfoque psicológico*. En esta etapa, se prioriza el desarrollo integral del alumnado y por tanto la contribución a la adquisición de unas competencias genéricas (denominadas o clave en la actualidad). En este sentido, parece alejarse en cierta medida del enfoque productivo que marca este en sus orígenes, aunque es un tema puesto en duda por muchos autores.
- La *educación universitaria* inicia un profundo proceso de renovación en la primera década del siglo XXI como consecuencia de Proceso de Bolonia³. Con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las competencias se convierten en el eje central de todo el proceso de organización y programación curricular. Se concibe la educación superior como una formación en la cual los estudiantes deben ser capaces de activar todas sus capacidades psicológicas y evidenciarlas en la resolución de tareas laborales específicas. Por tanto, se muestra que el nuevo modelo universitario está claramente influenciado por el *enfoque competencial holístico*, que integra la concepción psicológica (competencias genéricas) y la concepción funcional (competencias específicas asociadas a funciones laborales).
- Finalmente se encuentra la formación profesional. Se trata de la etapa educativa más influenciada por el sector productivo y, por tanto, prevalecen las concepciones conductual y funcional. La formación profesional viene determinada por el análisis de las funciones y tareas que se desempeñan en los diferentes contextos laborales y, a partir de ellas, se definen las competencias y estándares de ejecución.

A continuación, se recoge un estudio de los dos grandes ámbitos de desarrollo de las competencias en la educación formal: la educación superior y la educación básica. A pesar de que la presente investigación se circunscribe a la educación básica, se ha considerado importante incluir un análisis de la evolución del término competencia en la educación superior por su influencia en la formación del profesorado. Además, en ambas etapas educativas el término ha llegado fruto de una evolución diferente, lo que ha marcado que sus enfoques educativos también difieran notablemente.

II.2.1.- Las competencias en el marco de la educación superior

En la actualidad vivimos en pleno proceso de transformación hacia lo que se conoce como *sociedad del conocimiento* o *sociedad del saber* (Montero, 2010), caracterizada por poner al conocimiento como la fuente más importante de crecimiento y desarrollo económico, social y cultural.

Es indudable que esta sociedad del conocimiento reclama al sistema educativo un modelo de formación en el que, por encima de cualquier otro fin, se capacite a las personas para ejercer una ciudadanía activa. Esto se traduce en desarrollar las competencias necesarias para poder resolver los problemas cambiantes que se le presentan tanto en su vida personal como profesional (OCDE, 2005; Sarramona, 2004; Moya, 2008). En relación a este último contexto, Orozco (2000) plantea

³ Se denomina popularmente “proceso de Bolonia” a la reforma universitaria iniciada en Europa a partir de la Declaración de Bolonia (1999).

que nos encontramos en un escenario social que exige una formación de profesionales orientada al trabajo en equipo y la toma de decisiones colaborativas para resolver problemas con la máxima eficacia.

Este cambio de paradigma social, desarrollado en las últimas décadas, viene marcado por factores como las nuevas exigencias del mercado, los nuevos modelos laborales, la revolución tecnológica, la accesibilidad y globalización del conocimiento o la volatilidad de los saberes (Cabrera, 2005, 2007; Yáñiz, 2006). Y todo ello ha hecho necesaria una reforma en la educación superior basada en la reformulación de sus finalidades y de su modelo de organización y desarrollo curricular. En otras palabras, la educación superior ha adoptado un rol fundamental en la nueva sociedad del conocimiento, lo que a su vez le ha exigido un profundo cambio en múltiples direcciones: organización de las enseñanzas, metodología docente, colaboración entre el profesorado, movilidad de los estudiantes, etc. (Montero, 2010)

En esta línea, Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya (2008) destacan una serie de parámetros sobre los que se asientan las nuevas construcciones curriculares en la educación superior y que permiten la adaptación de los mismos a las necesidades de la sociedad actual. Estos parámetros son:

- Una *nueva concepción del conocimiento*, que deja de ser considerado un fenómeno estático para convertirse en un elemento dinámico y en continua transformación. La fuente de contenidos ya no se circumscribe a los programas impartidos en las aulas, sino que existe un gran abanico de fuentes de información accesible a los alumnos. Esto genera un replanteamiento en la manera de entender al alumno y su relación con el aprendizaje.
- Una *visión de la labor profesional* mucho más abierta y globalizada, donde las exigencias se centran en la capacidad para adaptarse a situaciones cambiantes. Todo ello ha desembocado en la necesidad de generar nuevos modelos de planes de formación, centrados en la idea de integración de las áreas de conocimiento y de aplicación de saberes adquiridos en diferentes contextos.
- Y finalmente el *acceso masivo a la información*, en especial a través de los medios de comunicación, lo que lleva a la necesidad de desarrollar de forma equitativa en toda la sociedad “las capacidades de acceso, tratamiento y asimilación del flujo de información y conocimiento” (Jonnaert, Barrette, Masciotra & Yaya, 2008, p.7).

Son estas necesidades de cambio las que llevan a la educación superior a iniciar una reforma cuya intención es clara: romper con el paradigma existente basado en un modelo de educación banal, con una organización tradicional de las enseñanzas en materias y en las que todo el protagonismo se cede a los contenidos (Freire, 2009; Pérez-Pueyo & Tabernero, 2008), y derivarla hacia un modelo basado en competencias donde la innovación de los procesos educativos y el *saber hacer* se conviertan en los elementos vertebradores de todo el proceso de aprendizaje (Palés-Argullós, Nolla-Domenjó Oriol-Bosch & Gual, 2010).

Irigoyen, Jiménez y Acuña (2011) sostienen que el modelo basado en competencias debe tener como finalidad fundamental el “dotar a los individuos de capacidades que les permitan adecuarse a los requerimientos que la disciplina en formación y posteriormente la sociedad y el ámbito social prescriban” (p. 245). Sin embargo, el tremendo arraigo e institucionalización, que durante años ha adquirido el modelo tradicional en la educación superior, ha provocado que el proceso de implantación y desarrollo del modelo basado en competencias no haya resultado sencillo (González, Arquero & Hassall, 2014).

II.2.1.1.- El Plan Bolonia: origen de la reforma en educación superior

No es fácil poner fecha al cambio de paradigma en la educación superior. En lo que sí parece existir un acuerdo es en marcar la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), propul-

sada con el plan Bolonia, como le mecha de arranque del enfoque educativo basado en competencias⁴.

La creación del EEES aparece directamente vinculada con la Estrategia de Lisboa, aprobada por el Consejo Europeo en el año 2000, y que marca como objetivo prioritario para la Unión Europea el convertir su economía en la más competitiva del mundo para el año 2010, basada en el conocimiento, el empleo y el desarrollo sostenible. La trascendencia del EEES se ve corroborada años más tarde en la definición de la estrategia Europa 2020 (Comisión Europea, 2010, 2014), siendo la pieza fundamental para la consecución del objetivo marcado: alcanzar un crecimiento inteligente, sostenible e integrador de toda la Unión Europea tras los inicios de la crisis financiera.

Los inicios de la creación del EEES se sitúan en 1997, momento en que se firma el Convenio de reconocimiento de Lisboa, consolidado un año más tarde con la Declaración de Soborna (1998). En ambos encuentros, se manifiesta por primera vez una voluntad conjunta de crear y potenciar una *sociedad europea del conocimiento*.

Para la construcción de la nueva Europa del conocimiento, se pone el foco de atención en la educación superior. Se busca la creación de un marco común en toda Europa⁵ que aporte una solución conjunta a las nuevas necesidades demandadas por la sociedad del siglo XXI, garantizando así una mejora de la calidad de vida de sus ciudadanos (Montero, 2010).

Pero es en la Declaración de Bolonia (1999) cuando realmente se sella el acuerdo de construcción del EEES entre los países miembros de la Unión Europea⁶ (UE). Para ello, se crea un espacio de diálogo y trabajo denominado European Higher Education Area (EHEA), que actualmente se encuentra integrado por representantes de 48 países. Con el fin de garantizar la correcta implantación del EEES, la EHEA ha generado desde sus inicios unas estructuras organizativas que han dado un soporte importante a las diferentes líneas estratégicas marcadas, entre los que cabe destacar:

- Bologna Follow-Up Group (BFUG).
- BFUG Board.
- BFUG Secretariat.
- Working Groups and Bologna Seminars.

Estas estructuras se complementan con las conferencias de ministros, que marcan la planificación de trabajo del EHEA. Esta planificación se sustenta en ciclos bianuales, al final de cada cual se desarrolla una conferencia ministerial, siendo la inaugural la conferencia de Bolonia (1999), y entre las que cabe destacar las desarrolladas en Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009), Budapest y Viena (2010) y Bucarest (2012). Entre las funciones de las conferencias de ministros se encuentran la valoración del trabajo desarrollado desde el EHEA y otras instituciones asociadas, la revisión del proceso de implantación del EEES, y la toma de decisiones sobre las líneas de futuro a seguir.

El diseño original del EEES, recogido en la declaración de Bolonia, se configura bajo los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad. En él se establecen cuatro finalidades fundamentales: (1) aumentar el empleo de la UE; (2) permitir la acreditación europea de los títulos universitarios; (3) permitir la movilidad de estudiantes y trabajadores por todo el territorio europeo,

⁴ Aunque es posible encontrar experiencias anteriores basadas en el modelo competencias. Así, por ejemplo, con anterioridad al Plan Bolonia en el mundo anglosajón se desarrolló el modelo denominado “outcome-based education”, que se implementó por primera vez 1996 en la Facultad de Medicina de la Brown University (Smith, 2009)

⁵ Este acuerdo implica a más de 50 países, extendiéndose más allá de los países miembros de la Unión Europea.

⁶ La Declaración de Bolonia es firmada por 29 gobiernos de la Unión Europea.

y (4) convertir la formación superior en Europa en un punto de interés para estudiantes y profesores del resto del mundo. Estas finalidades se traducen en *seis objetivos estratégicos* que marcan las líneas de intervención, y que son:

1. Diseño de un sistema de titulaciones superiores basado en tres niveles: grado, máster y doctorado.
2. Diseño de un sistema de titulaciones universitarias que pueda ser fácilmente transferible a cualquier contexto, tanto de países miembros de la UE como de países asociados
3. Establecer un sistema común de medición de resultados y carga de trabajo del estudiante (créditos ECTS).
4. Diseño de sistemas que promuevan la movilidad de alumnos y profesores.
5. Fomento de planes de estudio basado en competencias que promuevan la empleabilidad.
6. Diseño de mecanismos de cooperación entre países para mejorar el control de calidad de la docencia universitaria.
7. Y, finalmente, el fomento en los planes de estudio a todos los niveles de la dimensión europea.

La Declaración de Bolonia establece un calendario de implantación progresiva del nuevo EEES, marcando el curso académico 2010-2011 como el límite para que todas las universidades tengan adaptado e implantado el nuevo plan de estudio al menos en el primer curso de cada titulación.

La conferencia de ministros celebrada en Praga (2001) permitió consolidar los acuerdos alcanzados dos años antes en la declaración de Bolonia, así como analizar los primeros pasos de la implantación del EEES. Además, en la declaración desarrollada con motivo de este encuentro (European Higher Education Area, 2001), se establecieron cuatro nuevas líneas de actuación que se sumaron a las ya existentes:

- *Aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida (lifelong learning)*. Se considera que el desarrollo de la futura Europa del conocimiento debe asentarse sobre el desarrollo de estrategias de aprendizaje permanente, de forma que permitan a los ciudadanos enfrentarse con garantías y competitividad en las nuevas exigencias de la sociedad.
- *Participación activa de estudiantes e instituciones*. Se pretende conseguir que las universidades y los estudiantes participen activamente en la creación de un Área de Educación Superior Europea. En esta línea, se subraya la importancia de que los estudiantes participen e influyan en la organización y contenido de la educación en las universidades.
- *La promoción del atractivo de la Educación Superior Europea*. Se pretende dar una mayor dimensión al proceso de creación del EEES, así como ampliar el marco de intervención y lograr una mayor aceptación a nivel mundial. Para ello se considera fundamental el trabajo conjunto en torno a 3 ejes de intervención: (a) el diseño de un marco común de calificaciones; (b) el desarrollo de sistemas de calidad, en especial sobre mecanismos de acreditación y certificación, y (c) el fomento de los mecanismos de información y difusión.
- Y finalmente, la *apertura del proceso de desarrollo del EEES* a instituciones y programas que aporten nuevas iniciativas y propuestas. Así, se abre una convocatoria de consulta en las que participan instituciones como la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE), las Uniones Nacionales de Estudiantes de Europa, la Asociación de Universidades Europeas, el proyecto Tuning o el Consejo de Europa. Todas las aportaciones son analizadas en sucesivas conferencias de ministros, destacando los informes de conclusiones de la Convención de las instituciones de Educación Superior Europea (marzo de 2001), la Convención de Estudiantes Europeos (marzo de 2001), y la reunión de la Asociación de Universidades Europeas (Zúrich, 2002).

Continuando con el repaso histórico del proceso de construcción del EEES, en el año 2003 se desarrolla la conferencia de ministros de educación de Berlín. Destaca por poner el acento de su programa de trabajo en las nuevas líneas estratégicas definidas en la conferencia de Praga (2001):

la creación de sistemas de acreditación y calidad para la educación superior, el diseño de un sistema de créditos común, y la configuración de itinerarios que potencien el aprendizaje a lo largo de toda la vida (European Higher Education Area, 2003).

Esta última línea de discusión, se vio impulsada por el estudio presentado por la European University Association (2003), generándose una profunda reflexión sobre la importancia y orientación del aprendizaje a lo largo de la vida. En dicho estudio, se recoge por primera vez una definición del aprendizaje para toda la vida, basándose en las indicaciones aportadas al respecto en la declaración de Praga (2001):

“Lifelong learning is an essential element of the European Higher Education Area. In the future Europe, built upon a knowledge-based society and economy, lifelong learning strategies are necessary to face the challenges of competitiveness and the use of new technologies and to improve social cohesion, equal opportunities and the quality of life (European University Association, 2003)

Otra importante aportación en la conferencia de Berlín fue la realizada por la Asociación Europea de Universidades y el Proyecto Tuning⁷ en relación al nuevo sistema de créditos. Desde la celebración de la conferencia de Bolonia (1999), ambas instituciones iniciaron una línea de estudio para configurar un nuevo sistema de créditos para la educación superior que denominaron Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS)⁸. Este nuevo sistema de créditos generó una buena aceptación por todos los países asistentes a la conferencia de Berlín (2003), quedando incorporada al desarrollo del Plan Bolonia. De esta manera, el ECTS pasa a convertirse en “un medio para crear vías de aprendizaje flexibles y centradas en el alumno” (Del Pozo, 2009).

En la reunión del seguimiento del plan Bolonia desarrollada en Dublín (2004), se insta al trabajo en torno a una necesidad importante que a la larga se convertirá en una línea clave en el proceso de desarrollo del EEES: la creación de un marco de común de cualificaciones. La intención principal fue la definición de una secuencia de descriptores que marcaran con objetividad los requerimientos de aprendizaje básicos para los diferentes niveles de la educación superior (Bologna Follow-up Group, 2004).

Bajo este requerimiento, se crea el Grupo de trabajo de Bolonia especializado en Marco de Cualificaciones (Bologna Working Group on Qualifications Framework). Durante su desarrollo, el grupo consultó y adoptó iniciativas procedentes de diferentes instituciones, como el Proyecto Tuning, el Joint Quality Initiative, la Asociación Europea de Universidades, la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior, la Unión Nacional de Estudiantes de Europa o la Red Europea de Centros de Información. Con el propósito de generar un marco de consenso general, también fueron desarrolladas conferencias y seminarios en importantes foros de discusión, entre las que destaca el seminario de Copenhague (2005).

De este modo, se formaliza el *Marco para las Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior* (Bologna Working Group on Qualifications Framework, 2005), que es presentado en su versión final en la conferencia de ministros desarrollada en Bergen (2005). Con él, se consiguió contribuir al desarrollo de tres de las líneas estratégicas definidas en la conferencia de Bolonia, como son la transparencia internacional, el reconocimiento internacional de titulaciones y la movilidad.

⁷ La Asociación Europea de Universidades es considerada una de las instituciones implicadas e impulsoras de la creación y desarrollo del Proyecto Tuning.

⁸ El sistema de créditos ECTS comienza a gestarse a finales de los años 80, como parte del programa Erasmus, como medio para facilitar la transferencia y reconocimiento de créditos entre universidades y, con ello, la movilidad de estudiantes (Lofgren & Karren, 2009)

Cabe destacar, por tanto, que en la configuración final del Marco de Cualificaciones del EEES tuvieron gran transcendencia los trabajos desarrollados en esta línea desde el Proyecto Tuning (2003), con su diseño de perfiles profesionales basados en competencias y resultados de aprendizaje, y la Joint Quality Initiative con el diseño de los denominados “descriptores de Dublín” (Joint Quality Initiative informal Group, 2004).

En el año 2007, se dan cita de nuevo los ministros de educación en una nueva reunión de seguimiento, en este caso en la conferencia de Londres. Como principales aportaciones obtenidas en esta reunión destacan el establecimiento de unos nuevos principios para el EEES, como son la autonomía institucional, la igualdad de oportunidades, la libertad académica y los principios democráticos, y la consideración de que la educación superior debe estar centrada en el alumno y no dirigida por el profesor (Del Pozo, 2009). Será en este encuentro cuando se haga explícita la necesidad de conseguir cambios hacia currículos innovadores, que impliquen el uso de metodologías centradas en el alumno, y que ofrezcan el desarrollo conjunto de habilidades específicamente académicas y destrezas transversales directamente relacionadas con la participación activa en la sociedad y el empleo como son el trabajo en grupo, el liderazgo y el emprendimiento o el uso de las TIC's. Además, en este encuentro, se pone mucho énfasis en la necesidad de establecer procesos de revisión de líneas estratégicas desarrolladas hasta la fecha, siendo este uno de los objetivos fundamentales marcados para las siguientes fases bianuales.

Los siguientes encuentros de ministros de educación, entre los que destacan los celebrados en Lovaina (2009), Budapest y Viena (2010) o Bucarest (2012), se caracterizan por dar continuidad al desarrollo de las líneas estratégicas definidas hasta el momento. Destaca especialmente el trabajo sobre el cambio pedagógico y metodológico, situando como una de las prioridades de futuro para los países miembros la reconstrucción de la educación superior desde el modelo competencial, y con ello desde el aprendizaje centrado en el alumnado. Además, se insta a impulsar el desarrollo de sistemas de control de la calidad interna de las instituciones universitarias, como recurso fundamental para garantizar las reformas propuestas por el EEES.

Por tanto, desde la Declaración de Bolonia (1999) puede hablarse de algo más de una década transformación de las instituciones universitarias hasta conformar el EEES tal cual lo conocemos hoy día.

II.2.1.2.- El proyecto Tuning: un marco de desarrollo del plan Bolonia

Los objetivos marcados en el Plan Bolonia, así como el calendario de implantación del nuevo EEES, hicieron necesario el desarrollo de un plan de acción coordinado desde las políticas educativas europeas. Para el desarrollo de sus líneas de acción, los diferentes grupos de trabajo conformados en el Plan Bolonia abrieron sus puertas a instituciones y programas externos, que aportaron ideas derivadas de los resultados de respectivos estudios e investigaciones.

En este sentido, ante la enorme trascendencia internacional que vislumbraba la creación del EEES, en el año 2000 un grupo de universidades europeas decidieron unificar esfuerzos y ponerlos al servicio de las demandas recogidas en el Plan Bolonia. De este modo surge un proyecto piloto denominado “Tuning”, desarrollado desde el marco de la universidad y que muestra entre sus principios la intención de contribuir al desarrollo de algunas de las líneas estratégicas marcadas para la nueva educación superior.

Sin embargo, Tuning no focaliza sus líneas de trabajo en la gestión y organización de los sistemas educativos, labor más propia de la organización interna del Plan Bolonia a través de las conferencias de ministros y de los respectivos gobiernos en virtud de su propia idiosincrasia; sino que se centra en establecer puntos de acuerdo sobre la estructura y contenidos de los planes de estudio.

Esta labor, responsabilidad fundamental de las instituciones y comunidad educativa de la educación superior, da lugar a uno de los principios fundamentales del proyecto: *deben ser los profesores universitarios y los propios alumnos, en base a sus experiencias, la clave para el diseño y desarrollo de estrategias específicas que garanticen la creación del EEES* (González & Wagenaar, 2006). Es por ello que el proyecto se construye a partir de un grupo de expertos de diferentes campos de conocimiento, vinculados a instituciones europeas de educación superior.

Por tanto, tal y como expresa su nombre -traducido al castellano bajo la forma verbal “armonizar”- Tuning no se diseña con el fin de crear titulaciones y planes de estudio unificados para todas las universidades; sino con el objetivo de promover *puntos de referencia internacionales sobre la formación universitaria* que promuevan la convergencia en materia educativa, y a su vez respeten la diversidad existente en la educación superior europea (González & Wagenaar, 2006).

Entre las aportaciones más importantes del proyecto Tuning podemos destacar (González & Wagenaar, 2006; Vitorino & Medina, 2008):

- El impulso de una convergencia en materia educativa a nivel europeo.
- El desarrollo de un lenguaje común que sirviese como marco de referencia internacional. De esta manera se acuñaron y aclararon términos que situaron a toda la educación superior europea en una misma plataforma de salida hacia la renovación.
- El fomento del diálogo y la reflexión en torno a la transformación de los programas de educación superior. En esta línea, Tuning se sitúa como una gran plataforma para el intercambio de experiencias y la presentación de buenas prácticas educativas, pero también para el desarrollo de innovación en los programas de educación superior.
- La apuesta por la transparencia de todas las estructuras e instituciones vinculadas a la educación superior.
- La creación de un modelo curricular abierto, pero con puntos de referencia comunes para las diferentes áreas de conocimiento.
- Y el fomento del diálogo entre diferentes instituciones de educación superior, mostrando sus tradiciones, acercando posiciones y favoreciendo la comprensión mutua y el respeto de la idiosincrasia de cada una de ellas.

Pero la aportación más destacable de Tuning la encontramos en el *diseño de una metodología* que permitiese analizar, comparar y generar líneas comunes para el diseño de planes de estudio a nivel internacional. Dicha metodología se basa en cuatro ejes de acción: (a) *la definición de competencias específicas de las diferentes áreas temáticas*; (b) *la definición de unas competencias genéricas (académicas de carácter general)*; (c) *el diseño de un sistema de créditos ECTS*, y (d) *la reflexión sobre el enfoque de aprendizaje, enseñanza y la evaluación* (Vitorino & Medina, 2008).

(a) La primera de estas líneas se basa en el análisis preciso del perfil profesional de las diferentes áreas disciplinares. Dicho perfil se concreta mediante la identificación de unas competencias específicas, que llevan asociadas la descripción de resultados de aprendizaje. Siguiendo la línea estratégica de desarrollar un lenguaje compartido y válido para todo el contexto universitario, Tuning ofrece una definición de ambos términos. Así, las competencias se definen como el objeto fundamental de los programas educativos y “representan una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades” (González & Wagenaar, 2006, p.34). Por su parte, los resultados de aprendizaje se expresan en términos de competencia y se definen como “formulaciones de lo que el estudiante debe conocer, comprender o ser capaz de demostrar tras la finalización del proceso de aprendizaje” (González & Wagenaar, 2006, p.34), estando referidas a una unidad o módulo del curso.

RESULTADOS DEL APRENDIZAJE
Y COMPETENCIAS EN PROGRAMAS
DE ESTUDIOS



Ejemplo

Unidad del curso/ Resultado del aprendizaje	Competencia									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Unidad 1		X			X					
Unidad 2	X			X			X			
Unidad 3		X				X			X	
Unidad 4	X		X							X

Figura 4: Relación entre Competencias y resultados de aprendizaje (González & Wagenaar, 2006)

Por tanto, las competencias y los resultados de aprendizaje se configuran como el marco general de referencia que Figura 4. debe orientar el diseño de los nuevos planes de estudio, aportando la suficiente flexibilidad como para que cada institución goce de autonomía pedagógica (González & González, 2008).

El trabajo de identificación y descripción de competencias específicas y resultados de aprendizaje se organizó en grupos de expertos. Cada uno de estos grupos, vinculado a un área de conocimiento, aportó como resultado de su estudio un perfil propio o de titulación basado en los requerimientos de la disciplina y las demandas de la sociedad. En sus inicios, se trabajó en torno a siete áreas piloto: Administración de empresas, Química, Ciencias de la educación, Historia, Geología / Ciencias de la tierra, Matemáticas y Física.

(b) Pero no solo concede importancia a la definición de las *competencias específicas*, sino que identifica también una serie de *competencias generales* que garanticen a los estudiantes el desarrollo futuro de una ciudadanía activa más allá del ámbito profesional. Entre las competencias genéricas planteadas, en cuya definición participaron estudiantes, profesores y representantes del sector laboral, destacan:

“la capacidad de aplicar conocimientos adquiridos, la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, la preocupación por la calidad, la capacidad para gestionar la información, la capacidad de trabajar de forma autónoma, el trabajo en equipo, la capacidad de organización y planificación, la comunicación oral y escrita en la lengua nativa y habilidades interpersonales” (González & Wagenaar, 2006, p.13)

Por tanto, el proyecto Tuning confiere a las competencias el papel protagonista en la educación superior que hasta el momento no había poseído. Hasta el punto de convertirse en el eje sobre el que giran gran parte de las acciones del proceso de reforma universitaria, y con ello de la creación del EEES.

(c) El tercer eje de actuación se centra en la configuración de un nuevo sistema de créditos válido para toda Europa y que resulte más práctico y más eficaz que el precedente de cara a la organización del aprendizaje.

Así se crea el nuevo Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos. Si bien mantiene el nombre y la esencia del sistema ECTS existente hasta el momento⁹, incorpora dos aspectos muy relevantes y que han tenido una gran transcendencia en la educación superior actual (Comisión Europea, 2015). El primero de ellos es la reinterpretación del concepto de crédito, que pasa a asociarse al volumen de trabajo del estudiante expresado en términos de tiempo. Esto lleva a la necesidad de cuantificar en términos de tiempo la carga de trabajo acumulada por el alumno durante su proceso de aprendizaje. El segundo de los aspectos hace referencia a la vinculación de las competencias, y más concretamente de los resultados de aprendizaje, con la nueva concepción del crédito. Este proceso ayuda a la creación de un perfil equilibrado de aprendizajes que debe alcanzar el alumno y el volumen de trabajo que le exige su consecución.

(d) Toda vez que en sus inicios Tuning se centró principalmente en el desarrollo de las tres líneas de actuación destacadas anteriormente, a medida que se fue desarrollando el proyecto comenzó a cobrar un mayor protagonismo el proceso de reflexión sobre la acción, en términos de aprendizaje, enseñanza y evaluación. En este terreno, un primer problema que se evidenció fue nuevamente la gran diversidad terminológica empleada en los diferentes países. Por ello, una labor prioritaria y fundamental del proyecto fue la elaboración y traducción a todos los idiomas europeos de un glosario de términos relacionados con diferentes áreas del proceso de enseñanza y aprendizaje, como por ejemplo enfoques metodológicos, técnicas educativas, métodos de enseñanza o evaluación.

Además de esta aclaración terminológica, en un intento de establecer puntos de referencia conjuntos, Tuning realizó una recopilación de las técnicas educativas, actividades y métodos o modalidades de evaluación más frecuentes en la educación superior de los países europeos. Esta recopilación fue fruto de una consulta a docentes representantes de los países implicados en el proyecto. Se trata únicamente de una orientación, si bien permitió señalar algunos acuerdos importantes, como, por ejemplo:

- El nuevo modelo de educación superior debe estar centrado en el alumnado, y no en el profesor como acostumbraba el modelo tradicional de enseñanza.
- Es necesario crear una conciencia entre el profesorado sobre la necesidad de desarrollar las competencias generales.
- Es interesante el desarrollo de las competencias generales de forma integrada en los módulos o áreas disciplinares, de manera que se desarrolle a la par que se adquieren las competencias específicas.
- Debe ofrecerse a los alumnos una gran variedad de métodos de enseñanza y evaluación con el fin de poder desarrollar todo el espectro de competencias.
- Y finalmente, la evaluación debe caracterizarse por ser formativa, lo que permite al alumnado recibir información de lo que hacen bien y cómo poder mejorar su aprendizaje. Además, se destaca la importancia de proporcionar desde el primer momento tanto los requisitos como los criterios con los que se va a evaluar cada una de las tareas, ya que posibilita un mayor éxito en su desempeño.

II.2.1.3.- El EEES y la revolución metodológica

Como hemos ido señalando en apartados anteriores, todas las líneas estratégicas del nuevo modelo de educación superior - el sistema de créditos ECTS, el Marco para las Cualificaciones del EEES, la configuración de un modelo educativo basado en competencias, etc.- convergen en una idea común: la unión de los países europeos en torno a la reconstrucción de la educación supe-

⁹ En las etapas iniciales el sistema ECTS se denominó Sistema Europeo de Transferencia de créditos.

rior, basada en un cambio paradigma educativo que sitúe al alumnado y al desarrollo competencial como ejes de todo el proceso. Esto implica un cambio importante en la manera de entender la educación superior desde un punto de vista pedagógico y didáctico.

En este sentido, uno de los ámbitos en los que más repercusión tiene la creación del EEES es el metodológico. Son muchos los autores que en la última década han centrado sus estudios en el análisis de la denominada *revolución metodológica en el EEES* (Del Pozo, 2009; Rodríguez, 2011; Román, 2010; Sanjurjo, 2012, etc.). Ahora bien, para comprender la incidencia real de este cambio es necesario poder dar respuesta a una pregunta esencial: *¿De dónde deriva esta relación entre el EEES y el movimiento de renovación metodológica?* Para ello, es preciso hacer nuevamente un repaso histórico al proceso de desarrollo del Plan Bolonia, pero esta vez bajo una mirada didáctica.

Uno de los primeros aspectos a destacar es la escasa referencia a la temática dentro de los documentos europeos generados por el plan Bolonia. Tal es así, que la Declaración de Bolonia no incluye en la definición de sus líneas estratégicas ninguna referencia explícita al enfoque metodológico que debe caracterizar el nuevo EEES (Sanjurjo, 2012). El movimiento de renovación metodológica no fue considerado como elemento prioritario en los orígenes de la creación del EEES, más interesado en la “armonización” estructural y organizativa – sobre todo de los planes de estudio – de la educación superior en los países de la UE. Sin embargo, acabaría por convertirse en una de las consecuencias fundamentales de dicho plan.

Como ya se ha destacado anteriormente, es durante el proceso de desarrollo del nuevo crédito ECTS, iniciado en la conferencia de Praga (2001) y desarrollado fundamentalmente en la conferencia de Berlín (2003), cuando comienza a suscitarse el debate sobre el cambio en el rol del alumno en la educación superior (Del Pozo, 2009). Dos son las ideas metodológicas fundamentales que el sistema ECTS pone en valor:

- *La educación debe centrarse en el alumnado;* esto conlleva un nuevo rol del mismo dentro de su proceso de aprendizaje.
- *El profesor se convierte en un guía del aprendizaje del alumno* y define sus programas educativos teniendo en cuenta el volumen de trabajo que éste implica al alumnado.

Por tanto, comienzan a cambiar las ideas tradicionales sobre las que se había asentado la enseñanza universitaria hasta el momento: la transmisión del conocimiento por parte del docente, generalmente mediante lección magistral; la relación unidireccional docente-alumnado; el rol pasivo del estudiante, y un modelo de programación y evaluación por contenidos, fundamentalmente de carácter teórico.

Otra línea estratégica que marca la renovación metodológica la encontramos en la definición del Marco de Cualificaciones del EEES y con ello el modelo basado en competencias y resultados de aprendizaje. Evidencia de ello la encontramos en los informes emitidos desde las conferencias de ministros de Londres (2007) y de Lovaina (2009), donde se destaca (Bologna Follow-up Group, 2004; García, 2009):

- La línea del desarrollo de descriptores – en términos de competencias y resultados de aprendizaje – para cada una de las titulaciones es fundamental, pues es en ellos donde reside el enfoque de educación basado en el alumnado, alejándose de las tendencias tradicionales centradas en el profesor.
- Para llegar a desarrollar e implementar el nuevo modelo de educación superior basado en competencias es necesario crear una concepción de *aprendizaje basado en el alumnado*. Y todo ello tiene importantes implicaciones didácticas, como, por ejemplo: potenciar el trabajo individual, desarrollar nuevos enfoques didácticos, crear currículums orientados al alumno o diseñar itinerarios educativos individualizados.

A las aportaciones realizadas por las diferentes estructuras del Plan Bolonia en sus conferencias, seminarios y encuentros, se suma el proyecto Tuning como uno de los contextos donde mayor debate se ha generado en relación al cambio metodológico en el EEES (Rioja, 2006). Y es que una de las líneas importantes de desarrollo de este proyecto, se orientó a generar un proceso de reflexión interdisciplinar en relación a los enfoques metodológicos más afines al nuevo modelo de enseñanza competencial.

En los diferentes informes de progreso emitidos por el proyecto Tuning (recogidos en el apartado II.2.1.2), se pone el acento en la importancia de trasladar la atención del proceso educativo del profesor al alumno, siendo este último quien debe tomar el protagonismo en el nuevo modelo de educación superior. Además, se destaca que las metodológicas a implementar deben ser aquellas que se pongan al servicio del desarrollo competencial, bajo penalización de la adquisición de los conocimientos. En este sentido y fruto del estudio de la educación superior de los países miembros de la unión europea, se configura un mapa metodológico con un listado de las técnicas de enseñanza, actividades de enseñanza y aprendizaje, e incluso procedimientos e instrumentos de evaluación. En la tabla 1, se muestra una recopilación de algunos de estos términos que aparecen definidos en el segundo informe de evolución del proyecto Tuning (González & Wagenaar, 2006).

Tabla 1. Mapa metodológico. Proyecto Tuning

Técnica de enseñanza	Seminarios (enseñanza en grupos reducidos); clases o cursos de ejercicios; tutorías; enseñanza en laboratorio; seminarios de investigación; talleres (clases prácticas); trabajo de campo; sesiones de resolución de problemas; prácticas basadas en trabajos; etc.
Actividades de aprendizaje	Investigar y escribir documentos e informes; buscar materiales pertinentes en bibliotecas y online; resumir lecturas de interés; trabajar con otros estudiantes en la confección de un informe; diseño o respuesta a un problema; dirigir un equipo; intercambiar preguntas y descubrimientos con otros valiéndose de una multiplicidad de medios; etc.
Modalidades de evaluación (instrumentos y actividades para la evaluación del aprendizaje)	Presentaciones orales; informes de laboratorio; informes de trabajos de campo; pruebas de conocimientos o habilidad; ensayos por escrito o informes o partes de informes; carpetas profesionales; análisis de datos o textos; práctica de habilidades a la vez que es observado; etc.

Si bien parece claro que la configuración del EEES trajo consigo un importante cambio en la manera de entender y aplicar el proceso de enseñanza-aprendizaje, también quedó evidenciado el poco protagonismo que el proceso de desarrollo del plan Bolonia concede al cambio metodológico. Al menos, parece poco relevante si lo comparamos con el énfasis en los cambios estructurales y organizativos que supone para la educación superior. Sin embargo, en los últimos años han proliferado los estudios sobre la repercusión de la implantación del EEES, siendo el análisis de los cambios a nivel metodológico uno de los temas más recurrentes (Román, 2010; Meoño, 2018; Martínez-Cocó et al., 2008; Sanjurjo, 2012; Díez et al., 2009; Díez & García, 2010).

Gran parte de estos estudios coinciden en destacar que las profundas limitaciones evidenciadas por el modelo de enseñanza tradicional han sido una de las causas fundamentales que propiciaron el nacimiento del nuevo EEES. Autores como Román (2010) o Méndez (2012) señalan que las implicaciones didácticas del nuevo modelo de aprendizaje que subyace del EEES permite dar solución a algunas de estas problemáticas, entre las que destacan:

- El alumnado se hace responsable de su aprendizaje y, por tanto, cobran especial importancia las estrategias de investigación y descubrimiento. Con ello, se fomenta el trabajo continuo del alumnado tanto dentro como fuera del aula.
- El fomento de la independencia del alumnado en su aprendizaje, lo que pone en valor el desarrollo de competencias generales vinculadas a la búsqueda de información, resolución de problemas, diseño y desarrollo de procesos de investigación, etc. En definitiva, se hace necesario romper con el prototípico de alumno dependiente para construir un modelo de alumnado autónomo.
- La creación de una cultura de la información. La globalización del conocimiento provoca que el alumnado ya no requiera memorizar gran cantidad de contenidos sino desarrollar las competencias necesarias para ser capaz de hacer un uso correcto de las fuentes de información. Esto ha generado una nueva necesidad educativa, relacionada con el manejo de las nuevas tecnologías y el uso coherente y racional de las fuentes de información digitales.
- La incorporación de las nuevas tecnologías a la educación ha traído consigo el fomento de redes de aprendizaje. De esta forma, la construcción del conocimiento ya no es interpretada como un proceso individual, sino que se desarrolla de forma colaborativa haciendo uso de zonas de trabajo virtual.

Otra aportación importante del nuevo marco del EEES planteado por el plan Bolonia es la apertura de nuevas líneas en el perfil profesional del docente universitario (Sanjurjo, 2012). La importancia del aprendizaje centrado en el alumnado hace que la preocupación del docente por la transmisión de conocimientos de paso a una preocupación por cómo contribuir a que los alumnos generen dichos conocimientos de forma autónoma mediante su propio trabajo. Con ello, se comienza a dar importancia a roles que hasta el momento se habían mantenido en un segundo plano dentro de la función docente, como son el de orientador, guía y supervisor del proceso de aprendizaje del alumno. Pero también pasa a un primer plano su función como investigador en la práctica y la formación permanente para lograr una renovación pedagógica y didáctica acorde al nuevo paradigma marcado por el EEES.

Ahondando en la importancia que el nuevo sistema de créditos ha tenido en la construcción del EEES, autores como Chacón-Beltrán (2009) o García y Bueno (2010) señalan que la metodología ha sido una de las grandes afectadas, en especial en lo referente al rol del profesor y del alumnado, y a los técnicas y estrategias de enseñanza dentro y fuera de clase. En esta línea, Román (2010) sostiene que la configuración del nuevo sistema de créditos “trae consigo un sistema de enseñanza basado en los conceptos de autoaprendizaje y aprendizaje tutelado” (p.242). Ambos conceptos hacen referencia a la implicación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, si bien presentan matices diferentes. El autoaprendizaje pone el acento en la completa autonomía del alumnado en la construcción del conocimiento y el desarrollo de las competencias necesarias. Sin embargo, cuando en el proceso de formación, el alumnado recibe la orientación del docente en forma de ayuda en la planificación, en la búsqueda de recursos, en el ritmo de trabajo e incluso en la propia evaluación de los aprendizajes, se genera un proceso de aprendizaje tutelado. Esta idea de autonomía también es defendida por Colás (2005) y Colás y De Pablos (2005), quienes resumen el modelo de formación desarrollado por el EEES en dos ideas: aprendizaje autónomo y aprendizaje permanente.

Tomando como punto de partida las líneas estratégicas del plan Bolonia, Méndez (2012) realiza una revisión de las consideraciones metodológicas más importantes del EEES. Este destaca tres pilares fundamentales sobre los que se asienta el proceso de convergencia europea: (a) el modelo de enseñanza basado en competencias; (b) los roles de los agentes implicados, y (c) los nuevos formatos de docencia.

(a) El modelo de enseñanza basado en competencias ejerce de eje del cambio didáctico en el EEES y está determinado en gran medida por la premisa de garantizar un equilibrio entre la formación

especializada – a través de las competencias específicas propia de una disciplina profesional- y la formación genérica – a través de las competencias generales válidas para cualquier ámbito profesional y personal-. Así lo recogen Madrid y Hughes (2009) al definir ambos tipos de competencia como:

“Generic competences essentially constitute a series of basic aptitudes such as analysis, synthesis, autonomous learning, collaboration, organisation and leadership. These are understood as being transferable abilities and skills which may be used well beyond the particular area of study. In addition, each programme also aims to develop specific competencies which are directly related to the individual teaching certificate” (p.228).

Para garantizar este modelo educativo holístico, un elemento clave es la definición de los perfiles profesionales. Estos, a través de sus competencias y resultados de aprendizaje, ejercen un papel fundamental en la definición de los objetivos educativos y en la selección de los contenidos más apropiados para cada uno de ellos. Esta concreción en cascada facilita la planificación y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, al definir clara y objetivamente los aprendizajes deseados (Yániz, 2006).

(b) El cambio en el rol atribuido a docente y alumnado se alinea con el nuevo concepto de docencia universitaria, que descansa sobre la idea de “facilitación de los procesos de aprendizaje autónomos guiados” (Méndez, 2012, p. 50). Desde este nuevo enfoque de docencia, el docente se convierte en un orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje, y el alumnado en un agente activo que busca desarrollar la autonomía suficiente que le lleve a un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida.

Este nuevo escenario pone al profesorado en la necesidad de desarrollar algunas competencias profesionales que habían sido poco significativas desde el paradigma de enseñanza tradicional, pero que cogen fuerza con la creación del EEES, como por ejemplo el trabajo en equipo, la gestión de su propio aprendizaje, la labor investigadora o la gestión de grupos. Todo ello con el fin de desarrollar con éxito las funciones que su nuevo rol le atribuye, y que autores como Rebollo (2005) y Martínez (2007) resumen en: orientador, guía, organizador de actividades e interacciones (manager), transmisor de conocimientos, informador, evaluador, facilitador del aprendizaje o asesor entre otros.

(c) El tercer pilar que marca la transformación didáctica de la docencia universitaria con la creación del EEES se encuentra en los nuevos formatos de docencia. La irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ámbito educativo ha propiciado un cambio importante en la manera de entender y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Área, 2000, 2004; Marqués, Dorado, Bosco, & Santiveri, 2006; Marqués, 2008, y García-Manso & Martín-Cabello, 2013). Las TIC se han convertido en una herramienta clave para la planificación, diseño y seguimiento de la enseñanza universitaria, pero también una herramienta didáctica con gran potencial formativo (Área, 2004). De esta manera, han contribuido a cambiar notablemente el concepto de presencialidad en la educación universitaria, descentralizando la labor del docente y ayudando a generar nuevos formatos de acceso y presentación de la información, así como nuevos contextos de aprendizaje. Pero también han propiciado la irrupción y el crecimiento del formato de enseñanza semipresencial y no presencial, haciendo uso de entornos virtuales de aprendizaje como por ejemplo los *campus virtuales* (Santos, Galán, Izquierdo & Del Olmo, 2009).

Estos pilares fundamentales, sobre los que se asienta el nuevo paradigma educativo del EEES, han hecho emerger un importante interés sobre las estrategias metodológicas afines al desarrollo competencial (Fernández-Salinero, 2006). Hasta el punto que, en los últimos años, el estudio so-

bre metodología en el contexto del EEEs se ha convertido en una de las líneas más prolíficas dentro de la investigación en docencia universitaria (Navaridas, 2004; Rodríguez, 2011).

Uno de los estudios más relevantes en esta línea de investigación lo desarrolla De Miguel (2006), quien realiza una extensa recopilación de las metodologías más significativas para el contexto universitario, partiendo de una clasificación de los métodos de enseñanza que considera más idóneos: la lección magistral, el estudio de casos, la resolución de ejercicios y problemas, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje orientado a proyectos, los contratos de aprendizaje, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje cooperativo. Cada uno de estos métodos es analizado en base a las competencias que permite desarrollar, las estrategias organizativas, las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje, lo que genera un mapa metodológico muy clarificador sobre las actuales tendencias en educación superior.

Estudios posteriores como los desarrollados por Rodríguez (2011), Zabalza (2011), Serrat (2015), Olmedo (2013) y Gómez et al. (2017) han demostrado el impacto de algunos métodos, estrategias y recursos de enseñanza de reciente aparición – simulaciones, portfolio, redes sociales, gamificación, etc. – sobre el aprendizaje y los actuales requerimientos de la educación superior.

II.2.2.- Las competencias en el marco de la educación obligatoria

En las tres últimas décadas, Europa¹⁰ ha vivido una importante transformación a nivel político, económico y social, lo cual ha generado profundos cambios que han afectado a los hábitos de vida, la manera de entender las relaciones sociales y, por supuesto, a la manera de concebir la educación de los futuros ciudadanos (Castells, 1997; Tezanos, 2001; Escudero, 2001).

Entre los cambios más significativos y que mayor trascendencia han generado en la educación básica destacan la nueva ordenación del sistema económico y la transformación del ámbito laboral. En relación al primero, la globalización e internacionalización que trae consigo el siglo XXI aporta un nuevo referente para la economía mundial: el conocimiento. Por ello, el conocimiento comienza a ser considerado uno de los principales factores de crecimiento y desarrollo de los países y, sobre todo, una fuente de competitividad internacional. Se trata del origen de la denominada *economía del conocimiento*. El informe emitido por la Center for Educational Research and Innovation¹¹ (2004) sobre innovación educativa en la economía del conocimiento, en el cual se recopilan los estudios más importantes sobre la temática, concluye reafirmando la necesidad de desarrollar nuevos paradigmas educativos, basados en la investigación y la innovación, que conduzcan a un mayor ajuste respecto a las demandas de conocimiento marcadas por la sociedad actual. Además, se establece que, en este proceso de transformación, las actuales líneas de innovación marcadas desde el ámbito de la economía deben servir como un importante referente en el desarrollo de nuevos modelos de innovación educativa.

El segundo de los cambios que ha marcado la educación del siglo XXI lo encontramos en el ámbito del trabajo. Fundamentado en la incorporación de la innovación y la tecnología -desde finales del siglo XX-, se ha ido produciendo un giro importante en el modelo laboral que ha afectado principalmente a la organización de los sistemas productivos y las condiciones del trabajo. Esto ha teni-

¹⁰ Centramos el análisis de las competencias en el ámbito educativo en la Unión Europea por la influencia que tiene en las necesidades del estudio, que se circunscribe a los procesos de programación y evaluación de las competencias en nuestro país. En este sentido, se considera que la evolución del concepto más allá de los sistemas educativos de la Unión Europea no tiene trascendencia en nuestro objeto de estudio.

¹¹ El Center for Educational Research and Innovation (CERI) una estructura creada por la OCDE para la creación de puentes entre la investigación educativa, la innovación y el desarrollo de políticas educativas.

do una importante repercusión en educación, que ha tenido que hacer frente a esta circunstancia generando un cambio en el modelo educativo que permitiese dar respuesta a las nuevas necesidades de formación.

Luengo, Luzón y Torres (2011) resumen la evolución de la sociedad en los últimos años en tres tendencias que marcan en gran medida las líneas a seguir para la nueva educación:

- “Hacer frente a los acontecimientos, afrontar situaciones imprevistas y tomar iniciativas, responder de manera pertinente y adecuada, ser responsable y autónomo, movilizar recursos;
- Capacidad de relación y de comunicación, aceptar trabajar conjuntamente con un objetivo común, manejo y destreza de las nuevas tecnologías, evaluar los efectos de las propias decisiones;
- Y finalmente, adoptar una lógica orientada hacia los demás, lo que implica, desarrollar capacidad de empatía, escuchar y comprender las necesidades del otro, autonomía y capacidad de iniciativa, búsqueda de soluciones adecuadas [...]” (Luengo, Luzón & Torres, 2011, p.2)

En este contexto de profundo cambio, la Unión Europea se planteó un reto para la educación básica del siglo XXI: *la adaptación a las nuevas demandas que la sociedad está imponiendo* (Cheetham & Chivers, 2005; Illeris, 2009; Consejo de Europa, 2000). Este desafío define una nueva finalidad para la educación básica: la “formación de los jóvenes para afrontar los desafíos de la sociedad de la información, y para obtener el máximo beneficio de las oportunidades que ésta les ofrece” (Eurydice, 2002, p.3).

Entre las razones que han llevado a las políticas educativas europeas a la búsqueda de un nuevo paradigma educativo encontramos (Gobierno del País Vasco, 2008):

- El aumento de la exigencia para integrarse en la sociedad del conocimiento, lo que provoca marginación y exclusión en aquellos que no poseen competencias para ello.
- El incremento del nivel general de formación, a pesar del alto porcentaje de alumnos que terminan su escolaridad sin obtener ninguna titulación.
- La crisis permanente de los contenidos formativos, lo que aumenta la importancia de desarrollar la capacidad de aprendizaje permanente.
- La necesidad de desarrollar y orientar a los alumnos hacia la vida, lo que lleva a dar prioridad a la transferencia de los aprendizajes y su adecuada aplicación en contextos de la vida diaria.
- La búsqueda de modelos de enseñanza-aprendizaje que generen efectividad, significación e integración de los aprendizajes.
- Y, en definitiva, la preocupación por la calidad de la educación

Todo ello ha llevado a los responsables educativos de los países miembros a la revisión de sus sistemas educativos, proponiendo en muchos casos una transformación que abarca desde la reestructuración de algunas de las etapas del sistema educativo hasta la elaboración de pruebas de evaluación de los resultados del aprendizaje (Luengo, Luzón & Torres, 2011).

En su preocupación por la búsqueda de nuevas formas de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje y los diseños curriculares, la Unión Europea ha apostado por un enfoque o modelo de educación básica centrado en el concepto de competencia. Teniendo en cuenta el contexto en el cual hace su aparición el enfoque competencial en la educación básica, es fácil entender que al igual que en la educación superior, sus primeros pasos estuvieran marcados por una clara influencia del mercado empresarial y laboral. Este hecho ha propiciado que a día de hoy el debate sobre las finalidades del enfoque competencial aún mantengan vivo un movimiento en contra del mismo en el ámbito educativo (De Ketele, 2008; Escudero, 2008; Valle & Manso, 2013)

Las competencias en la educación básica presentan un origen, evolución y finalidad diferente al de la educación superior. Sin embargo, a pesar de tratarse de contextos claramente diferenciados, la presencia de algunos rasgos coincidentes en la evolución de ambos ha provocado que su estu-

dio, en muchas investigaciones, se haya realizado de manera conjunta. En este sentido, por ejemplo, destaca la sincronía en su origen y desarrollo. Si en apartados anteriores destacamos que la aparición de las competencias en educación superior se asocia a la construcción del EEES mediante el proceso de Bolonia, iniciado en 1999, en el caso de la educación básica podemos situar el comienzo de su andadura formal en el año 2000¹².

También es relevante la causa que suscita su aparición en ambos contextos. A este respecto, autores como Cardona (2006), Bolívar (2008a) o Coll (2014) destacan que la falta de adaptación de la educación formal a las necesidades de la sociedad del siglo XXI, han llevado tanto la educación superior como a la educación básica a replantear las señas de identidad y sus propósitos generales. Y dentro de esta transformación, las competencias se ha erigido como eje protagonista del cambio.

[...] los conocimientos adquiridos (en la escuela, instituto, universidad) suelen ser poco útiles, por su escasa posibilidad de transferencia fuera del contexto escolar, así como por la falta de habilidades para adecuarse a situaciones cambiantes de la vida y el trabajo, que exigen respuestas complejas (Bolívar, 2008a; p.3)

Puede afirmarse, por tanto, que el nuevo enfoque orientado a las competencias llega a las diferentes etapas educativas y, en especial, a la educación básica para ofrecer un modelo de formación adaptado a las exigencias de la sociedad actual (Coll, 2007; García, 2011; Comisión de las Comunidades Europeas, 2005; Comisión Europea, 2006). Así lo menciona Cardona (2006), al señalar que “la educación debe replantear sus objetivos, sus metas, sus pedagogías y sus didácticas si quiere cumplir con su misión en el siglo XXI” (p.2).

Precisamente la finalidad de la educación ha sido un tema de gran debate en las últimas décadas. Uno de los primeros autores que realiza un análisis de las características y necesidades de la educación del siglo XXI fue Delors. En su obra *La educación encierra un Tesoro* (Delors, 1996), destaca que la educación a lo largo de la vida es la llave para entrar en el siglo XXI y recopila una serie de recomendaciones que dan la clave para entender el cambio de paradigma educativo, entre las que cabe destacar:

- El sistema educativo debe responder a los retos que la sociedad de la información le lanza, con las miras puestas en garantizar a las personas el ejercicio de una ciudadanía adaptada a las nuevas exigencias.
- La educación debe contribuir a que niños y adultos sean capaces de descifrar con éxito el sentido de los cambios que se producen en la sociedad de forma continuada. Esto implica el desarrollo de la capacidad para seleccionar, filtrar e interpretar la gran cantidad de información a la que tiene acceso.
- La educación debe combinar las virtudes de la integración y el respeto de los derechos individuales
- Y, por último, posiblemente la aportación más destacada por su impacto en estudios posteriores, la educación a lo largo de la vida, debe asentarse en cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir y aprender a ser.

Siguiendo estas recomendaciones, el informe Euridyce (2002) recoge la necesidad de analizar las competencias que los adultos van a requerir en el futuro, y establecer un marco que defina el cómo y dónde se deben enseñar y desarrollar dichas competencias. Todo ello, con el fin de poder

¹² Si bien, como se verá en el apartado XXXX, ya en la década de los 80 y los 90 comienza a hablarse del término competencia en foros educativos como la OCDE o la Unesco (informe Delors, 1996).

dotar a los ciudadanos de unos conocimientos, destrezas, competencias y actitudes que les permitan ejercer un papel activo en esta sociedad regida por el conocimiento (Euridyce, 2002).

Sintetizando las ideas de otros autores que también han trabajado en esta temática (Riera, 2000; García & De Alba 2008; Sanz, 2011), podemos destacar las siguientes finalidades y líneas estratégicas para el modelo de educación actual basado en competencias:

- Formar a las personas para ejercer una ciudadanía activa en un mundo caracterizado por la globalización.
- Contribuir al desarrollo de habilidades complejas que permita una adaptación a un entorno en continuo cambio.
- Y el desarrollo de la capacidad para aprender de forma autónoma para garantizar un aprendizaje a lo de toda la vida (lifelong learning).

Ahora bien, para comprender el fenómeno de las competencias en la educación básica, y el papel que han desempeñado éstas en relación a las necesidades de la sociedad del siglo XXI, es preciso dar respuesta a algunas preguntas importantes, como, por ejemplo: ¿Desde qué entornos se ha generado e impulsado el nuevo modelo educativo basado en competencias? ¿Qué se entiende por competencias dentro del contexto de la educación básica? o ¿Qué competencias se considera que deben poseer los individuos para ejercer una ciudadanía activa en la sociedad actual?

Todas estas cuestiones vinculadas al modelo educativo del futuro, centrado en el concepto de competencia, han sido algunas de las claves sobre las que se han asentado los estudios desarrollados desde finales del siglo XX por diferentes instituciones internacionales como son la Unión Europea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) o la International Association for Educational Achievement (IEA¹³). Estos son los tres marcos sobre los que se asienta el desarrollo del modelo competencial en la educación básica, por lo que su estudio resulta necesario para entender la actual organización de los sistemas educativos.

II.2.2.1.- Las competencias desde el marco de la Unión Europea: hacia la definición de un modelo educativo europeo

En marzo del año 2000, el Consejo Europeo desarrolló la *cumbre de Lisboa* con el fin de establecer un nuevo objetivo estratégico para la Unión Europea: convertirse en la “economía mundial basada en el conocimiento más dinámica y competitiva del mundo, capaz de un crecimiento económico sostenido con más y mejores trabajos y una cohesión social más grande” (Consejo Europeo, 2000, art.5)¹⁴.

¹³ Traducción al castellano: Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo

¹⁴ Conviene hacer una aclaración en torno a tres entidades que, si bien presentan denominaciones parecidas, aluden a entidades diferentes: Estos son: El Consejo de Europeo, el Consejo de Europa y el Consejo de la Unión Europea.

El Consejo Europeo está formado por los jefes de Estado y de Gobierno de los Estados miembros de la UE y el presidente de la Comisión. Tiene una función de impulso y orientación política, económica y social, pero sus orientaciones y declaraciones carecen de valor jurídico.

El Consejo de Europa es una organización internacional, ajena a la UE, dedicada a la educación, la cultura y la defensa de los derechos humanos.

El Consejo de la Unión Europea (conocido también como *Consejo de Ministros*) es la institución de la UE en que están representados los Estados miembros a través de sus ministros. Tiene, junto con el Parlamento, funciones legislativas y presupuestarias.

Para lograr este nuevo reto, conocido como estrategia de Lisboa, se insta al diseño de un programa de actuación conjunto basado en tres ejes fundamentales: la (1) Creación de infraestructuras del conocimiento, el (2) Fomento de la innovación y de la reforma económica, y la (3) Modernización de la seguridad social y los *sistemas educativos*.

En relación a la reforma de los sistemas educativos, el Consejo Europeo marca como una de las líneas estratégicas fundamentales la “*educación y formación para la vida y el trabajo*” (Consejo Europeo, 2000, art.25), siendo para ello necesario la creación de un *espacio europeo del aprendizaje permanente*.

Con esta finalidad, se insta a los Estados miembros a transformar radicalmente los sistemas de aprendizaje, de forma que se ponga al alcance de todos los ciudadanos oportunidades de aprendizaje de calidad de forma permanente a lo largo de toda la vida (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001).

Para guiar en este compromiso de transformación conjunta, la propia Comisión de las Comunidades Europeas (2001) identifica una serie de componentes para el aprendizaje permanente, que deben orientar a los estados miembros a desarrollar estrategias coherentes y globales. Estos componentes son:

- *Trabajar en cooperación*, implicando a todos los agentes implicados en materia educativa, entre los que se encuentran los gobiernos, las administraciones locales, los centros educativos y universidades, ONG, alumnos, profesores, etc.
- *La percepción de la demanda de aprendizaje*, que hace referencia a las necesidades de aprendizaje detectadas por la sociedad en conjunto.
- *La asignación adecuada de recursos*, lo que implica un aumento en la inversión en educación y un uso eficaz de la misma.
- *Facilitar el acceso a las oportunidades de aprendizaje*, para lo cual es necesario ofrecer una oferta más flexible e integradora de entornos de aprendizaje, y adoptar estrategias para garantizar el acceso al aprendizaje permanente a los colectivos en riesgo de exclusión.
- *La creación de una cultura del aprendizaje*, lo cual requiere de medidas que aumenten la motivación de los alumnos y con ello la participación permanente en el aprendizaje.
- Y finalmente, *la búsqueda de la excelencia*, que implica la adopción de estrategias que generen experiencias de aprendizaje de calidad para todos.

Además de estos componentes, también se definen los objetivos y principios del nuevo modelo educativo asociado al aprendizaje permanente. Los objetivos se orientan al desarrollo de ciudadanos activos, la realización personal, la integración social y los aspectos relacionados con el empleo. Mientras que, entre los principios que guían el modelo educativo, destaca especialmente el papel central del alumno, la igualdad de oportunidades y la calidad del aprendizaje (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001).

Es precisamente en este proceso de definición del nuevo paradigma educativo dentro del marco de la Unión Europea, cuando por primera vez se hace referencia a las competencias, en concreto bajo el término competencias:

El nuevo planteamiento debería constar de tres componentes principales: la creación de centros de aprendizaje locales, el fomento de la adquisición de nuevas competencias, en particular en las tecnologías de la información, y una transparencia cada vez mayor de las cualificaciones (Consejo Europeo, 2000, art.25).

Con las miras puestas en el objetivo estratégico de Lisboa y en el espacio común de aprendizaje permanente, se inicia un proceso de acercamiento de todas las políticas educativas europeas mediante un método abierto de coordinación. El Consejo “Educación”, a petición del Consejo Europeo, emprendió en el año 2000 un proceso de reflexión para la creación de un *marco común* donde se definiesen de forma precisa los futuros objetivos de los sistemas educativos y de formación. Se establece como referente que estos objetivos deben garantizar a todos los ciudadanos europeos la adquisición de aquellas competencias esenciales para participar de manera activa en la nueva sociedad del conocimiento (Consejo de la Unión Europea, 2001).

Al proceso de trabajo desarrollado por el Consejo Educación, se une la aportación de la Comisión de las Comunidades Europeas (2001) a través de la consulta a los estados miembros, que se sintetiza en un informe donde se recogen por primera vez los objetivos para la educación del siglo XXI:

- Mejorar la calidad del aprendizaje en Europa, perfeccionando a su vez la calidad de la formación de los profesores y los formadores, además de prestar una atención especial a la alfabetización y a la formación aritmética elemental.
- Facilitar y ampliar el acceso al aprendizaje permanente, adaptando los sistemas educativos a las necesidades de las personas de cualquier edad. Este objetivo también implica establecer estrategias que atraigan al aprendizaje a todos los ciudadanos en cualquier momento de la vida, y mejorar la coherencia y organización del sistema educativo para facilitar el acceso.
- Actualizar la definición de capacidades conforme a la sociedad del conocimiento, integrando las capacidades relacionadas con las TIC, prestando una mayor atención a las capacidades profesionales y aptitudes personales, y atendiendo a las carencias de capacidades específicas demandadas por la sociedad.
- Abrir la educación y la formación al entorno local, pero teniendo mirar de proyección a Europa y al mundo global.
- Asegurar la calidad de los centros escolares y las instituciones de formación, permitiendo que establezcan nuevas relaciones y apoyos para desarrollar el nuevo y más extenso papel que les toca asumir en la educación de los ciudadanos (Comisión de las Comunidades Europeas (2001; p.18)

A partir de estas aportaciones, el Consejo “Educación” emite un informe denominado “*la concreción de los futuros objetivos de los sistemas educativos*” para la primera década del siglo XXI (Consejo de la Unión Europea, 2001), que es presentado y aprobado en el *Consejo Europeo de Estocolmo (2001)*. En dicho informe se pone el acento en tres de los cinco objetivos estratégicos identificados previamente por la Comisión de las Comunidades Europeas (2001), definiéndose a su vez trece objetivos asociados: (tabla 2):

Tabla 2: Objetivos precisos de los sistemas educativos y de formación (Consejo de la Unión Europea, 2001)

Objetivo 1: La mejora de la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación

Objetivos asociados

- 1.1. Mejorar la educación y la formación de profesores y formadores.
- 1.2. Desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento.
- 1.3. Garantizar el acceso de todas a las TIC.
- 1.4. Aumentar la matriculación en los estudios científicos y técnicos.
- 1.5. Aprovechar al máximo los recursos.

Objetivo 2: Facilitar el acceso de todos a la educación y la formación

Objetivos asociados

- 2.1. Mejorar la educación y la formación de profesores y formadores.
 2.2. Hacer el aprendizaje más atractivo.
 2.3. Promoción de la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

Objetivo 3: Abrir los sistemas de educación y la formación al mundo exterior.

Objetivos asociados:

- 3.1. Reforzar los lazos con la vida laboral y la investigación, y con la sociedad en general.
 3.2. Desarrollar el Espíritu Empresarial.
 3.2. Mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros.
 3.4. Aumentar la movilidad y los intercambios.
 3.5. Recuperar la cooperación europea.

El siguiente momento importante en materia de convergencia educativa lo encontramos en el Consejo Europeo de Barcelona (2002). En dicho Consejo, se aprueba el programa de trabajo *Educación y Formación 2010* (Consejo de la Unión Europea, 2002), desarrollado por el Consejo “Educación” y la Comisión de las Comunidades Europeas, y en el cual se detallan los pasos a seguir para conseguir los objetivos comunes marcados en el Consejo de Estocolmo (2001). Se constituye, por tanto, el marco de referencia para el desarrollo de políticas educativas comunes, a fin de “hacer que estos sistemas educativos y de formación se conviertan en una referencia de calidad mundial para 2010” (Consejo de la Unión Europea, 2004; p.8)

Dentro del programa *Educación y Formación 2010* encontramos por primera vez referencias al concepto competencias clave, y lo hace como superación de las carencias de significado evidenciadas por el término capacidad dentro del ámbito educativo. En concreto, se menciona al referirse a las tres acciones fundamentales para la consecución del *objetivo 1.2. Desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento*:

- Definir las nuevas competencias clave y la manera de integrarlas en los planes de estudio.
- Garantizar que todo el mundo tenga acceso a las competencias consideradas clave.
- Y, por último, validar las competencias clave.

Sin llegar a aportar una definición precisa de concepto, también se incluye en dicho programa un listado de los ámbitos en los que giran las competencias clave (Figura 5).

En conclusión, el Consejo de Barcelona pone el acento en la necesidad de diseñar y establecer acciones para mejorar el dominio de las nuevas competencias clave. En particular, se hace una llamada de atención hacia el dominio de las lenguas extranjeras y la alfabetización digital. Además, se deja constancia de la necesidad de promover una dimensión europea en educación, así como la integración de ésta en las competencias clave del alumnado.

Todo este proceso de conceptualización, definición e integración de las competencias clave ha marcado en gran medida el devenir de la educación en las dos pri-

Conocimientos aritméticos y alfabetización (Capacidades fundamentales)
Aprender a aprender
Competencias básicas en matemáticas, ciencia y tecnología
Competencias sociales
Lenguas Extranjeras
Espíritu Empresarial
Capacidades en TIC y en la utilización de la tecnología
Cultura General

Figura 5: Competencias clave (Consejo de la Unión Europea (2002))

meras décadas del siglo XXI. En este sentido, Valle y Manso (2013) afirman que la implantación de las competencias clave ha orientado el cambio de paradigma educativo en los centros escolares europeos y ha acaparado gran parte de la innovación educativa de los últimos años, en especial en la línea de la concepción didáctica del currículo y el uso de metodologías para su desarrollo.

Como parte del programa *Educación y formación 2010*, y para velar por su correcto desarrollo, se insta a la creación de grupos de trabajo formados por expertos de los estados miembros de la Unión Europea, los países miembros de la EFTA/EEA y las asociaciones europeas. A cada grupo de trabajo se le asignó la tarea de desarrollar una de las áreas asociadas a los trece objetivos estratégicos definidos en el Consejo Europeo de Estocolmo.

El grupo encargado de trabajar sobre las *competencias clave* comenzó su labor en 2001, siendo sus principales líneas de investigación: (1) la definición de las destrezas fundamentales en la nueva sociedad de la información, (2) la identificación de modelos para la integración de las competencias en los centros educativos, y (3) el diseño de estrategias que permitan el desarrollo de las competencias a lo largo de toda la vida, es decir, el aprendizaje permanente (Consejo de la Unión Europea, 2002).

A partir de los informes de progreso emitidos por el grupo de expertos en competencias clave (Consejo de la Unión Europea 2004) y de la propuesta de recomendación de la Comisión de las Comunidades Europeas (2005), se define por primera vez el *Marco europeo de referencia para las competencias clave del aprendizaje permanente*. Este marco de referencia es aprobado de forma ejecutiva en la recomendación del Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2006) sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. En él se recogen los objetivos que persigue el marco europeo de referencia, que aparecen expresados en términos de recomendaciones para conseguir que las competencias clave se conviertan realmente en la herramienta que todos los ciudadanos europeos precisan dentro de la economía y sociedad basada en el conocimiento:

- Las decisiones de aplicación de las competencias clave deben tomarse a nivel nacional, regional y local.
- Los estados miembros deben poner especial énfasis en velar por que todas las personas adquieran las competencias clave a lo largo de la educación y formación iniciales.
- Tener en consideración los niveles de referencia europeos establecidos para cada competencia, tomando decisiones en materia de educación cuando se evidencien desequilibrios en alguna de ellas.
- Fomentar el desarrollo permanente de las competencias, mediante la creación de infraestructuras apropiadas que impliquen a todas las partes interesadas.
- El apoyo, desde los organismos europeos, a las reformas educativas nacionales a través del intercambio de experiencias de buenas prácticas e informes de progreso bianuales, el fomento de proyectos a través de los programas comunitarios de educación y formación, y la promoción de la participación de organizaciones y asociaciones no gubernamentales en materia educativa.

Pero si en algo destaca el nuevo marco europeo de referencia es en la identificación de los conocimientos, procedimientos y actitudes que integran cada una de las competencias clave (en la tabla 3 se recoge, a modo de ejemplo, el marco de referencia europeo de la competencia digital). A ello se une la integración de una serie de elementos propios de la identidad europea, que permiten dar respuesta a las indicaciones que se había establecido en el Consejo de Barcelona (2002) sobre el fomento de una “dimensión europea” en los sistemas educativos.

Tabla 3: Marco de referencia europeo de la competencia digital Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006; p.15-16).

Definición	
La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias en materia de TSI: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet	
Conocimientos, capacidades y actitudes esenciales relacionados con esta competencia	
Conocimientos	Naturaleza, función y oportunidades de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) en situaciones cotidianas de la vida privada, social y profesional. El conocimiento de las principales aplicaciones informáticas, como los sistemas de tratamiento de textos, hojas de cálculo, bases de datos, almacenamiento y gestión de la información, y la comprensión de las oportunidades que ofrecen Internet y la comunicación por medios electrónicos (correo electrónico o herramientas de red) para el ocio, la puesta en común de información y las redes de colaboración, el aprendizaje y la investigación. Comprender las posibilidades que las TSI ofrecen como herramienta de apoyo a la creatividad y la innovación, y estar al corriente de las cuestiones relacionadas con la validez y la fiabilidad de la información disponible y de los principios éticos por los que debe regirse el uso interactivo de las TSI.
Capacidades	La capacidad de buscar, obtener y tratar información, así como de utilizarla de manera crítica y sistemática, evaluando su pertinencia y diferenciando entre información real y virtual, pero reconociendo al mismo tiempo los vínculos. Las personas deben ser capaces de utilizar herramientas para producir, presentar y comprender información compleja y tener la habilidad necesaria para acceder a servicios basados en Internet, buscarnos y utilizarlos, pero también deben saber cómo utilizar las TSI en apoyo del pensamiento crítico, la creatividad y la innovación
Actitudes	Actitud crítica y reflexiva con respecto a la información disponible y un uso responsable de los medios interactivos; esta competencia se sustenta también en el interés por participar en comunidades y redes con fines culturales, sociales o profesionales.

El Marco europeo de referencia para las competencias clave sirvió de referente para el desarrollo de numerosas publicaciones por parte de los gobiernos de los países miembros y de autores especializados. Una de las más relevantes es la desarrollada por Valle y Manso (2013), en la que destacan sobremanera dos aportaciones: la primera es la conceptualización de cada una de las competencias clave (tabla 4); y la segunda es la identificación de una serie de aspectos clave para la correcta interpretación y uso de este nuevo concepto:

- El conjunto de las competencias clave configuran un entramado que define la formación básica que requiere un ciudadano para ejercer una vida plena y activa, lo que implica poder desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.
- La formulación de las competencias está realizada en sustantivos, lo que aporta una idea clara de lo que deben ser las competencias clave: "... conjunto integrado de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes... poniéndolas al servicio de la resolución eficaz de una situación problemática" (Valle & Manso, 2013, p.25).
- La conceptualización de cada competencia integra diferentes dimensiones: contenidos, destrezas y actitudes. Este desglose permite una mejor definición de las adquisiciones y desempeños que se espera de los alumnos, lo que facilita el proceso de programación basado en competencias por parte del profesor y el propio aprendizaje del alumno.
- Esta organización dimensional de las competencias define un modelo de formación de las personas en torno a tres áreas fundamentales: (1) la personal, que implica todo lo necesario para el desarrollo propio de cada persona; (2) la social, permitiendo la integración con los demás y la aportación constructiva a la mejora de la sociedad; y (3) la profesional, que hace referencia a la formación permanente orientada al mundo laboral.

Tabla 4: Síntesis de la conceptualización de las competencias clave de la Unión Europea (Valle & Manso, 2013; p. 24-25).

Comunicación en lengua materna	Expresión, comprensión e interpretación de hechos, pensamientos, sentimientos... de forma oral y escrita en lengua materna, dentro de todo el rango posible de contextos de comunicación
Comunicación en lengua extranjera	Expresión, comprensión e interpretación de hechos, pensamientos, sentimientos... de forma oral y escrita en una lengua extranjera, dentro de un rango apropiado de distintos contextos.
Competencia matemática, científica y técnica	Realización de operaciones matemáticas, mentales, con soporte de papel y lápiz y con ordenador, para resolver un amplio rango de situaciones de la vida cotidiana; aplicación de conocimientos y metodologías de la ciencia para explicar los fenómenos naturales; comprensión y aplicación de conocimientos y metodologías científicas para modificar el medio ambiente natural y responder adecuadamente a las necesidades humanas.
Competencia digital	Uso crítico y aprovechamiento de los medios digitales para el aprendizaje, el trabajo, el ocio y la comunicación
Aprender a aprender	Organización y regulación del propio aprendizaje, tanto individual como en equipo, en una variedad de contextos (escuela, casa, trabajo, formación permanente); gestión del propio desarrollo académico-profesional.
Competencia cívica y social	Participación de forma eficaz y constructiva en la vida social. Resolución de los conflictos de forma pacífica y dialogada; interacción de forma enriquecedora sobre una base 'de igual a igual' o en grupos, en contextos familiares, sociales, de trabajo, institucionales, de ocio, de intimidad...
Sentido emprendedor e iniciativa	Introducción de cambios prósperos en la evolución personal y profesional de cada individuo. Adaptación positiva y enriquecedora a los cambios y a las oportunidades que se presentan en el entorno; asunción de la responsabilidad de las acciones propias positivas o negativas; desarrollo de estrategias para alcanzar el éxito
Sentido y expresión cultural	Apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones en un rango amplio de medios y soportes que incluyen la música, la expresión corporal, la literatura y las artes plásticas.

Durante más de una década, el Marco europeo de referencia se convirtió en el eje de desarrollo de toda acción educativa en la Unión Europea. Se cumple así con la recomendación del Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2006), en la que se solicitaba a los estados miembros que velasen por el desarrollo de la "oferta de las competencias clave para todos en el contexto de sus estrategias de aprendizaje permanente" (p.11).

Siguiendo esta línea, todas las acciones desarrolladas desde el año 2006 por la Unión Europea en materia de educación se han orientado a convertir las competencias clave en un activo para el crecimiento personal, económico y social. Un ejemplo de este impulso lo encontramos en la comunicación de la Comisión Europea (2012) denominada "*un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*". En ella, sobre la base de los informes de resultados y reformas educativas de los países miembros, así como del análisis de iniciativas y buenas prácticas en relación a los objetivos de la Estrategia Europa 2020, se concluye la necesidad de definir nuevos retos para ahondar en la transformación de los sistemas educativos de los países miembros. En este sentido, la mejora en los resultados globales de titulación y de abandono escolar conseguidos hasta el año 2012 en las diferentes etapas educativas a nivel europeo contrasta con una fuerte preocupación en otros ámbitos, como por

ejemplo las altas tasas de adultos con un nivel bajo de educación, el alto porcentaje (cercano al 20 %) de jóvenes de quince años no saben leer bien o el bajo porcentaje (alrededor del 8.9%) de participación en el aprendizaje permanente (Comisión Europea, 2012).

Los retos educativos planteados por la Comisión Europea (2012) se organizan en torno a tres ámbitos fundamentales, que mantienen un eje de acción en torno al desarrollo de las competencias clave (ver tabla 5). A esta identificación de necesidades y formulación de las nuevas líneas de actuación en educación a nivel europeo, se une una aportación especial a nivel didáctico, incluyendo recomendaciones metodológicas y evaluativas.

Tabla 5: Retos educativos para los Estados Miembros de la Unión Europea (Comisión Europea, 2012).

Generar aptitudes para el siglo XXI
<p><i>Concentrar esfuerzos en el desarrollo de aptitudes transversales</i></p> <p>Aptitudes transversales como la iniciativa, el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo o la solución de problemas preparan a las personas para el desempeño personal y laboral en una sociedad cambiante y con altas demandas de adaptación a contextos cambiantes.</p>
<p><i>Especial interés en el diseño de estrategias específicas para el desarrollo de aptitudes emprendedoras¹⁵</i></p> <p>Como ejemplo de la concreción de este reto, se propone que todos los jóvenes pasen por al menos una experiencia de emprendimiento práctica antes de abandonar la escolarización obligatoria.</p>
<p><i>Aumento de los esfuerzos para la promoción de las ciencias en el ámbito educativo</i></p> <p>Al incipiente objetivo de acercar y promover las ciencias en las mujeres, se une el aumento de la formación sobre los itinerarios profesionales vinculados a las ciencias.</p>
<p><i>Potenciar el desarrollo de las aptitudes o fundamentales</i></p> <p>Siguiendo las directrices marcadas por el informe <i>Monitor de la Educación y la Formación</i> (2012), se debe dar prioridad a la mejora de los niveles de alfabetización (lectura y escritura) y al desarrollo de las aptitudes vinculadas a las matemáticas y las ciencias por ser la base de todo el aprendizaje. Con motivo de la digitalización que se está produciendo en todos los sectores de la sociedad, en la segunda década del siglo XXI la Unión Europea ha desarrollado un profundo análisis que le ha llevado a reconceptualizar las aptitudes que se consideran .</p>
<p><i>Prestar una atención especial al aprendizaje de idiomas</i></p> <p>El nuevo concepto global del mundo, lleno de intercambios y colaboraciones internacionales a nivel educativo y profesional, provoca que el aprendizaje de idiomas resulte esencial para mejorar la competitividad, la empleabilidad y la movilidad entre jóvenes y adultos. Los datos aportados aportados por la Primera Encuesta Europea de Competencias Lingüísticas (European Commission, 2012a) son concluyentes al respecto. Sin embargo, y a pesar del aumento en la inversión de los países miembros de la UE para la mejora de la competencia lingüística, los niveles de uso de lenguas extranjeras en los jóvenes se encuentran aún muy alejados del objetivo definido en el Consejo de Ministros de Barcelona (2002). Dicho informe insta a la adopción de reformas urgentes en esta línea, tomando como base las nuevas metodologías y tecnologías para la enseñanza de las lenguas extranjeras.</p>
<p><i>Estimular el aprendizaje abierto y flexible</i></p>
<p><i>Las competencias y los resultados de aprendizaje deben ser el referente de la educación</i></p> <p>Es preciso enfocar la educación y formación en la adquisición de competencias. Y para ello se requiere la concreción de las competencias en resultados de aprendizaje. Este modelo basado en resultados de aprendizaje,</p>

¹⁵ En el año 2013 la Comisión publicó unas orientaciones para promover mejoras en la educación para el emprendimiento en los países miembros de la Unión Europea.

implementado en la educación superior a través de los Marcos de Cualificación europeo y nacionales, requieren su inclusión y desarrollo formal en todos los niveles educativos.

Aprovechar el potencial de la evaluación para la mejora del aprendizaje

La apuesta por los procesos de evaluación formativa se convierte en un elemento de transformación, como bien se refleja en la comunicación de la Comisión al mencionar que “la modernización en la evaluación en apoyo del aprendizaje sigue siendo un reto” (Comisión Europea, 2012; p. 8).

En esta misma línea, la Comisión Europea aporta un anexo sobre evaluación de las competencias clave, siendo uno de los primeros documentos oficiales a nivel europeo es esta materia. Entre las aportaciones de dicho documento, se hace referencia a la necesidad de ampliar el espectro de actividades e instrumentos de evaluación para incluir los resultados de aprendizaje competenciales, dar un uso más formativo a la evaluación, e incluir las nuevas tecnologías como aliado para la evaluación de las competencias.

Aprovechar las TIC y su potencial para el aprendizaje

Se recomienda el aprovechamiento de la tecnología en materia educativa, reconociéndose como “el motor fundamental para dar más eficacia al aprendizaje y reducir los obstáculos a la educación, en particular, las barreras sociales” (Comisión Europea, 2012; p. 10).

Se incide en las nuevas formas de aprendizaje derivadas del uso de la tecnología (aprendizaje digital), y en los recursos educativos abiertos como elementos de transformación de la educación.

Todo ello convierte a la alfabetización digital en una aptitud básica, y la competencia digital en un elemento fundamental para toda la población.

Fomentar el uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje

Las investigaciones sobre la tecnología aplicada a la educación han demostrado el potencial de las TIC en el aprendizaje, y con ello la necesidad de hacer una integración real y efectiva en la práctica educativa. Además, se propone como objetivo seguir apostando por el crecimiento de plataformas educativas digitales como eTwinning, los centros de excelencia TIC o los Institutos de Innovación y Tecnología.

Fomentar un esfuerzo colaborativo

En relación a este ámbito, se plantean como reto prioritario el **aumento de la inversión en educación y formación**. Esta inversión, que debe implicar a todos los niveles educativos, debe **polarizar su atención en las primeras etapas educativas**, por su especial trascendencia en el aumento de los niveles básicos de educación de la población en general (competencias clave), y en la prevención del fracaso y el abandono escolar.

Ante el nuevo panorama educativo internacional, recogido en los retos formulados por la Comisión Europea (2012), y con el fin de incidir aún más en las líneas de transformación educativa, el Consejo de la Unión Europea desarrolla años mas tarde unas nuevas recomendaciones sobre las competencias clave (Consejo de la Unión Europea, 2018), que incluye una actualización del marco de referencia europeo desarrollado en el año 2006.

La finalidad fundamental de estas nuevas recomendaciones reside en reforzar el desarrollo de las competencias clave como base estratégica del aprendizaje permanente; con especial énfasis en la importancia de garantizar su desarrollo por parte de toda la población, en especial de los colectivos de estudiantes en situación de desventaja social o que presentan necesidades educativas especiales.

Una de las principales aportaciones del nuevo marco de referencia reside en la reconceptualización de las competencias clave, construida sobre la necesidad de [...]

“mejorar las capacidades , invertir en el aprendizaje de idiomas, perfeccionar las competencias digitales y emprendedoras, la pertinencia de los valores comunes en el funcionamiento de nuestras sociedades y la motivación a un mayor número de jóvenes para

que inicien carreras profesionales relacionadas con las ciencias” (Consejo de la Unión Europea, 2018, p.3).

En la tabla 6 se recoge una comparativa de las competencias definidas en los Marcos de referencia europeos de los años 2006 y 2018.

Tabla 6: Competencias clave definidas en el marco europeo de referencia del año 2006 y del año 2008.

Competencias clave (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006)	Competencias clave (Consejo de la Unión Europea, 2018)
Comunicación en lengua materna	Competencias en lectoescritura
Comunicación en lengua extranjera	Competencia multilingüe
Competencia matemática, científica y técnica	Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería
Competencia digital	Competencia digital
Competencia en aprender a aprender	Competencia personal, social y de aprender a aprender
Competencia cívica y social	Competencia ciudadana
Sentido emprendedor e iniciativa	Competencia emprendedora
Sentido y expresión cultural	Competencia en conciencia y expresión culturales

Los cambios realizados en la propuesta de competencias del Marco de referencia de 2018, respecto a su predecesora, es fruto de un análisis exhaustivo desarrollado por diferentes estamentos de la Unión Europea sobre las nuevas necesidades evidenciadas por la sociedad. Es por ello que aparecen formuladas en términos de objetivos para los estados miembros (Consejo de la Unión Europea, 2018) (Tabla 7).

Tabla 7: Competencias clave definidas en el marco europeo de referencia del año 2006 y del año 2008.

Competencias implicadas	Objetivos definidos en la recomendación del Consejo de la Unión Europea (2018, p. 4)
Competencias en lectoescritura. Aprender a aprender.	“Elevar el nivel de adquisición de las capacidades (lectoescritura, cálculo y capacidades digitales) y apoyar el desarrollo de la competencia para aprender a aprender como base mejorada constantemente para el aprendizaje y la participación en la sociedad desde la perspectiva de toda una vida”.
Competencia personal, social. Aprender a aprender.	“Aumentar la competencia personal, social y de aprender a aprender para mejorar una gestión de la vida orientada al futuro y saludable”.
Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería	“Fomentar la adquisición de competencias en ciencia, tecnología y matemáticas (CTIM), teniendo en cuenta su vínculo con las artes, la creatividad y la innovación, y motivar a los jóvenes, en especial a las chicas y las mujeres jóvenes, a que opten por carreras profesionales en estos ámbitos”. Si bien la definición de estas competencias no ha cambiado en los últimos años, sí se recoge la necesidad de apoyar e invertir en su desarrollo.
Competencia digital	“Ampliar y mejorar el nivel de competencias digitales en todas las fases de la educación y la formación, así como en todos los segmentos de la población”.

Competencia emprendedora	“Favorecer la competencia emprendedora, la creatividad, y el sentido de la iniciativa, en especial entre los jóvenes, entre otras cosas mediante el fomento de oportunidades entre los jóvenes estudiantes para que como mínimo lleven a cabo una experiencia práctica de emprendimiento durante su escolarización”.
Competencias multilingüe	“Aumentar el nivel de las competencias lingüísticas en lenguas tanto en lenguas oficiales como en otras y animar a los alumnos a que aprendan distintas lenguas relevantes para su situación laboral y vital y que puedan contribuir a la comunicación y la movilidad transfronterizas”. Se hace referencia al Marco común europeo para las lenguas (Council of Europe, 2001) como referente para definir los elementos que configuran la competencia lingüística, en especial las lenguas extranjeras, así como los aspectos fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Competencia ciudadana	“Reforzar la adquisición de competencias ciudadanas para concienciar sobre los valores couses, a que se hace referencia en el artículo 2 del Tratado de la Unión Europea y en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea”.
Todas las competencias clave	“Incorporar las ambiciones de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas [...], intensificando la adquisición de conocimientos relativos a la limitación de la naturaleza polifacética del cambio climático y utilizando recursos naturales de un modo sostenible”

Además de la reconceptualización de las competencias clave, el nuevo marco de referencia europeo también incorpora recomendaciones para su correcta implementación en las políticas educativas de los países miembros. Estas recomendaciones son organizadas en torno a tres grandes líneas de actuación, que ahondan tanto en el plano de organización y gestión de la enseñanza como en el plano metodológico y evaluativo:

(1) Los entornos y contextos de aprendizaje:

- En el desarrollo competencial adquiere especial relevancia la coordinación y cooperación entre los diferentes marcos de aprendizaje: formal, informal y no formal. Se destaca el papel fundamental del aprendizaje no formal e informal en la adquisición de atributos esenciales vinculados a las capacidades interpersonales, comunicativas, cognitivas y personales, como se recoge en las Conclusiones del Consejo de la Unión Europea (2017) sobre el trabajo con jóvenes para el desarrollo de habilidades para la vida.
- La interdisciplinariedad permite conectar las áreas de conocimiento y establecer una mayor funcionalidad en los aprendizajes, convirtiéndose en un elemento esencial para el desarrollo de las competencias clave.
- El desarrollo de las competencias clave exige complementar el aprendizaje académico con otro tipo de aprendizajes como son el “aprendizaje social y emocional, el arte, las actividades físicas [...]” (Consejo de la Unión Europea, 2018; p. 12).
- Algunos métodos afines al desarrollo de las competencias clave pueden ser: el aprendizaje basado en indagaciones o proyectos, el aprendizaje basado en el juego, el aprendizaje experimental, el aprendizaje basado en el arte, los métodos científicos o el aprendizaje en el medio laboral.
- El uso de las nuevas tecnologías son un buen recurso para aumentar la motivación del alumno hacia el aprendizaje, fomentar el aprendizaje permanente, y contribuir al desarrollo de la competencia digital.
- El fomento y desarrollo de experiencias emprendedoras tales como prácticas en empresas, simulaciones empresariales, desarrollo de proyectos emprendedores, retos de creatividad,

creación de comunidades dirigidas por estudiantes, entre otras, se convierten en una gran oportunidad para el desarrollo y difusión de la competencia emprendedora.

- La movilidad en el extranjero de alumnos y profesionales del sector educativo, así como el uso de plataformas para el desarrollo de proyectos colaborativos internacionales (eTwinning, APALE, etc.), pueden ser un importante escaparate para la mejora de la competencia multilingüe.
- Para garantizar el adecuado desarrollo de las competencias clave en todo el alumnado es necesario generar entornos de aprendizaje inclusivos. En esta línea, el alumnado que presenta necesidades educativas especiales o situaciones de desventaja social pueden requerir de un respaldo educativo en forma “apoyo lingüístico, académico o socioemocional, tutorías entre iguales, actividades extracurriculares, orientación profesional o apoyo material” (Consejo de la Unión Europea, 2018; p. 13).

(2) Apoyo al personal académico:

- El nuevo modelo de educación centrado en las competencias requiere por parte del profesorado una modificación de la enseñanza y aprendizaje, además de atender a la necesidad de ser competente en la aplicación de nuevos métodos y estrategias.
- Las redes de aprendizaje, las comunidades de práctica o la colaboración y asesoramiento entre iguales son especialmente relevantes para la formación del profesorado en el modelo competencial.
- En esta misma línea, se debe dar prioridad al desarrollo de programas, herramientas y materiales para el asesoramiento del profesorado hacia métodos y prácticas de enseñanza y aprendizaje de calidad.

(3) Evaluación y validación del desarrollo de competencias:

- Las competencias deben traducirse en marcos de resultados de aprendizaje, que garanticen el adecuado desarrollo y evaluación de las mismas. En esta línea, pueden servir de referencia algunos marcos ya desarrollados en diferentes contextos, como por ejemplo el Marco de referencia para las Lenguas (Comisión Europea, 2006), el Marco de Competencias Digitales (Kluzer & Pujol, 2018), o el Marco Europeo de Competencias en Emprendimiento (Bacigalupo, Kampylis, Punie & Van den Brande, 2016).
- Debido a la importancia del aprendizaje no formal e informal en el desarrollo de las competencias clave, sería de gran utilidad el desarrollo de modelos de evaluación aplicables a este tipo de contextos.
- El desarrollo de procesos de validación de los resultados de aprendizaje de cada competencia es fundamental para orientar su desarrollo tanto en el contexto formal como en el no formal e informal. En esta línea, existen ejemplos de herramientas de autoevaluación competencial en contextos no formales e informales, como Europass y Youthpass, que pueden servir de modelo para desarrollar procesos de validación.

II.2.2.2.- Las competencias desde otros marcos de desarrollo: proyecto DeSeCo, la Red Eurydice, IEA, etc.

Si bien la transformación de los sistemas educativos europeos se ha visto influenciada fundamentalmente por el modelo de competencias clave desarrollado por la Unión Europea, encontramos otros marcos de investigación cuyas aportaciones a la construcción del concepto de competencia en educación han sido de gran relevancia a nivel internacional. Entre estos marcos destacan la OCDE con el proyecto para la Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), la propia Unión

Europea a través de la Red Eurydice y la International Association for Educational Achievement (IEA)

Ante la creciente demanda de los países miembros de la OCDE acerca de comparativas sobre la calidad de los sistemas educativos, el Centro de Investigación Educativa e Innovación puso en marcha en 1987 un proyecto denominado *Indicadores de Sistemas Nacionales de Educación* (INES). Este proyecto se organiza en torno a cinco redes de trabajo, cada una de ellas asociada a un área de investigación, desarrollando entre las mismas un trabajo colaborativo en torno a una meta común: la definición de indicadores educativos innovadores.

Una de las redes de trabajo fue la encargada de desarrollar un sistema de indicadores para resultados de aprendizaje. El estudio se centró en las materias curriculares, lo que permitió obtener un marco de indicadores de destrezas y competencias potencialmente comparables entre los diferentes sistemas educativos. Sin embargo, también se evidenció una limitación importante en torno a la posibilidad de obtener información sobre competencias más generales aplicables a múltiples áreas o competencias necesarias para la vida fuera de la escuela (Salganik, Rychen, Moser & Konstant, 1999).

Es por ello que desde el proyecto INES se impulsaron actividades relacionadas con la selección y definición de destrezas y competencias, entre las que destacan: el Proyecto de Competencias Curriculares Transversales (CCC), la Encuesta Internacional de Alfabetismo en Adultos (IALS), el Proyecto de Indicadores de Capital Humano (HCI) y el Programa para Evaluaciones Internacionales de Estudiantes (PISA).

Sobre la base de las aportaciones de este conjunto de proyectos desarrollados en el marco de INES, la OCDE puso en marcha en el año 1998 un programa a tres años denominado *Definición y Selección de Competencias (DeSeCo)* (OCDE, 2001; Rychen & Salganik, 2002), alrededor del cual se reunió un amplio grupo de expertos y representantes de los países miembros.

El principal objetivo definido por DeSeCo fue brindar un marco conceptual firme para la identificación de las competencias clave que tanto niños como adultos precisan para “llevar vidas responsables y exitosas en una sociedad moderna y democrática y para que la sociedad enfrente a los desafíos del presente y del futuro” (Salganik, Rychen, Moser & Konstant, 1999).

Las aportaciones del proyecto DeSeCo pueden sintetizarse en tres grandes líneas: la definición del concepto de competencia; el mapeo de las competencias clave y los procesos de evaluación de las competencias.

La primera de estas aportaciones hace referencia a la propia definición del concepto de competencia. En este sentido, la competencia es concebida en un sentido más amplio que los conocimientos o las destrezas. Aparece referida a “la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2005). Por tanto, el concepto competencia integra y moviliza las habilidades prácticas, las actitudes, las emociones, la motivación, los componentes sociales, entre otras, para la solución de tareas que requieren acciones eficaces.

A partir de esta conceptualización se definen una serie de rasgos que caracterizan a las competencias clave y que se sintetizan en: “a) constituyen un saber hacer, esto es, un saber que se aplica, b) son susceptibles de adecuarse a una diversidad de contextos, y c) tienen un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos y actitudes” (Álvarez, Pérez & Suárez, 2008).

La segunda de las aportaciones, directamente relacionada con la anterior, se refiere a la clasificación o mapeo de las competencias clave. Para la selección de qué competencias se consideran esenciales, además de los rasgos señalados anteriormente, se tienen en cuenta tres condiciones fundamentales: deben aportar beneficios tanto en el plano económico como en el plano social;

además, estos beneficios deben hacerse efectivos en una amplia variedad de contextos y de áreas de la vida; y finalmente deben poner énfasis en competencias transversales que todas las personas deberían desarrollar, en detrimento de aquellas competencias específicas asociadas a contextos laborales o situaciones personales específicas (OCDE, 2005).

En esta línea, DeSeCo establece tres grandes categorías de competencias clave, que guardan interrelación entre sí y que forman la base para identificar y mapear las competencias clave (OCDE, 2005) (Tabla 8):

(1) En relación a la primera categoría, *usar herramientas de manera interactiva*, se incide en la necesidad de que los individuos conozcan, comprendan y utilicen de forma eficaz un amplio abanico de herramientas físicas y tecnológicas para interactuar con el ambiente. Estas competencias se entroncan con las actuales demandas sociales y profesionales, que exigen interactuar constantemente con el lenguaje, la información y el conocimiento. Por tanto, las competencias incluidas en esta primera categoría permiten dar respuesta a tres necesidades esenciales: la necesidad de actualización constante en el manejo de la tecnología, la necesidad de conocer cómo adaptar las herramientas de interacción a sus propios fines y necesidades y, por último, la necesidad de establecer relaciones constructivas con el mundo.

(2) La segunda categoría, *interactuar en grupos heterogéneos*, se vincula a la necesidad de establecer comunicaciones eficaces con los demás, de aprender y trabajar con otros, y de vivir en sociedad. Las competencias incluidas en esta categoría atienden a tres aspectos esenciales (OCDE, 2005): la pluralidad social, que implica ser capaz de relacionarse dentro de un contexto de diversidad; la empatía como elemento clave para establecer relaciones constructivas; y el capital social como elemento de avance hacia una sociedad de equidad para todos.

(3) La tercera y última categoría, *actuar de manera autónoma*, implica que las personas se hagan responsables del manejo de sus vidas, comprendiendo el mundo que les rodea, conociendo y ejerciendo diferentes roles en la sociedad, y participando activamente tanto en el desarrollo personal como en el desarrollo de la sociedad. Las competencias integradas en esta categoría dan respuesta a tres exigencias fundamentales que la sociedad actual reclama: identificar y desarrollar la propia identidad para poder fijar metas personales en un mundo especialmente complejo; conocer y ejercer derechos y responsabilidades; y la necesidad de comprender el mundo en el que vivimos, las dinámicas sociales y las normas que regulan su funcionamiento.

Tabla 8: Mapeo de las competencias clave en el marco del proyecto DeSeCo (OCDE, 2005).

Categorías	Competencias asociadas (OCDE, 2005)	Desarrollo de las categorías (Álvarez, Pérez & Suárez, 2008)
Usar las herramientas de forma interactiva	Uso interactivo del lenguaje, los símbolos y los textos	Capacidad de uso del lenguaje, los símbolos y los textos de modo interactivo.
	Uso interactivo del conocimiento y la información	Capacidad de utilizar el saber y la información de manera interactiva
	Uso interactivo de la tecnología	Capacidad de uso de las TIC
Interactuar en grupos heterogéneos	Relacionarse bien con otros	Capacidad de mantener buenas relaciones con los demás
	Cooperar y trabajar en equipo	Capacidad de cooperación
	Manejar y resolver conflictos	Capacidad para gestionar y resolver conflictos

Actuar de manera autónoma	Actuar dentro del contexto del gran panorama	Capacidad de actuar en el conjunto de la situación (el gran contexto)
	Formar y conducir planes de vida y proyectos personales	Capacidad de concebir y realizar proyectos de vida y proyectos personales
	Defender y asegurar derechos e intereses	Capacidad para defender y afirmar sus derechos, sus intereses, sus responsabilidades, sus límites y sus necesidades

Una de las grandes dificultades que ha evidenciado la propuesta de competencias desarrollada por el proyecto DeSeCo es la dificultad de integrarlo en la educación formal. Esto es debido a que las competencias no son definidas en relación a áreas de conocimiento (Álvarez, Pérez & Suárez, 2008). En este sentido, esto contrasta con el modelo definido por la Unión Europea (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006; Consejo de la Unión Europea, 2018), donde las competencias poseen una gran transferencia a las distintas áreas de aprendizaje y, por tanto, engranan fácilmente con los contenidos de todas las áreas curriculares.

Otro de los marcos que ha desarrollado en los últimos años estudios relacionados con las competencias en la educación básica es la red Eurydice. Esta red, creada por la Comisión Europea en 1980, tiene como finalidad fundamental la cooperación europea para el intercambio de información sobre las políticas educativas nacionales y la organización y funcionamiento de los sistemas educativos. La mayor aportación de Eurydice en materia competencial la encontramos en el estudio desarrollado en el año 2002 (Eurydice, 2002), con el objetivo fundamental de conocer si en cada uno de los países miembros existía un concepto claro de competencia clave, una integración de las mismas a nivel curricular, e indicaciones para su desarrollo y evaluación.

Conviene destacar que este estudio se enmarca dentro de un contexto en el cual la Unión Europea aún está debatiendo sobre el modelo educativo del siglo XXI y, por tanto, el concepto de competencia está dando sus primeros pasos.

Entre las conclusiones principales recogidas en el informe (Eurydice, 2002) encontramos:

- Todos los currículos educativos de los países miembros de la Unión Europea incluyen referencias al desarrollo de las competencias clave, bien sea de forma implícita o explícita.
- El número de competencias definidas por cada país es muy variado, llegando en algunos casos a más de diez.
- Existe un grupo de países que han centrado el currículo en una serie de competencias que son esenciales para la vida. Si bien no existe unanimidad en el término empleado para referirse a estas competencias, de forma mayoritaria se las denomina competencias clave. Por tanto, se afirma que los sistemas educativos de forma mayoritaria hacen referencia en sus normativas al desarrollo de competencias, pero no al desarrollo de competencias clave.
- Se demuestra que una de las causas fundamentales por la que los países están centrando su atención en las competencias clave es la preocupación por la calidad educativa. Sin embargo, dentro de la calidad educativa, se define el interés por ir más allá de los aprendizajes intelectuales, formando a la población para hacer frente a los desafíos de la sociedad actual y desarrollando la capacidad para aprender a lo largo de la vida
- Por otro lado, se constata que el interés por las competencias clave, que hasta el inicio del siglo XXI se había centrado en la formación profesional, se está extendido a la educación general. En el momento de emisión del informe (año 2002), cuatro países habían consolidado plenamente las com-

petencias en los currículos de la educación obligatoria, mientras que otros seis países se encuentran inmersos en este proceso de integración.

- La selección de las competencias por parte de los distintos países obedece a cuestiones de prioridad y necesidades. En lo que sí existe un acuerdo más o menos generalizado es en la identificación de dos tipos de competencias: las *generales*, que se desarrollan desde diferentes materias, y las específicas, que se desarrollan dentro del marco de una materia en particular. Sin embargo, existe una diferencia importante en cuanto a qué competencias se consideran clave, entendiendo que éstas “deben ser transferibles a contextos distintos de aquellos en que se adquieren” (Eurydice, 2002; p.37), además de “necesarias y beneficiosas para todas las personas y para la sociedad en su conjunto” (Eurydice, 2002; p.14).
- Entre las competencias clave generales que coinciden en los diferentes países que han desarrollado una integración de las mismas en sus currículos se encuentran: la comunicación, la cooperación y la resolución de problemas. Otro tipo de competencias clave, tanto generales como específicas, a las que se hace referencia en los currículos de los diferentes países son: el cálculo, las tecnologías de la información y la comunicación, aprender a aprender, la competencia matemática.
- Y, por último, destaca que todos los países muestran un creciente interés por la evaluación de las competencias. Algunos países han ampliado el rango de las pruebas de evaluación de los aprendizajes de los alumnos, entre las que se encuentran las vinculadas a las competencias clave, recayendo su implementación en los propios centros educativos. Sin embargo, son escasos los países que han desarrollado niveles de medición comunes para evaluar el nivel de desarrollo competencial alcanzado por el alumnado.

En definitiva, los resultados y conclusiones del estudio desarrollado por Eurydice se convierten en un punto de referencia básico para la identificación de necesidades educativas comunes en el contexto europeo en torno a las competencias. Sin embargo, también sirven para la conceptualización del modelo educativo europeo basado en competencias, que vería la luz años más tarde con la publicación del primer Marco de referencia europeo para el desarrollo de las competencias clave (Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea, 2006).

En una línea similar a la planteada por la Unión Europea, se encuentran dos de los modelos de identificación de competencias más reconocidos a nivel internacional. El primero de ellos, desarrollado en Norteamérica en el año 2009, es el *Framework for 21st Century Learning*, que ofrece un marco de competencias y resultados de aprendizaje para la etapa obligatoria. Se convirtió en una guía para la organización y planificación de toda la educación pública y su diseño toma como punto de partida el análisis de las destrezas necesarias para enfrentarse a los retos de la sociedad actual en el ámbito laboral, económico, social y cultural (Esteve, Adell & Gisbert, 2014).

El segundo modelo es el denominado *Nuturing our Young for the Future: competences for the 21st century*. Es desarrollado por el Ministerio de Educación de Singapur en 2010, y su objetivo fundamental fue ofrecer un referente y un apoyo al sistema educativo y a las propias familias para contribuir a desarrollar personas íntegras, con capacidad de adaptación, activas y comprometidas con la mejora social (Esteve, Adell & Gisbert, 2014).

En paralelo al desarrollo de estos modelos, en el terreno de la evaluación y monitorización de las competencias en educación básica destaca la International Association for the Evaluation of the Educational Achievement (IEA). Esta cooperativa internacional es considerada la impulsora de la evaluación del rendimiento académico (Tiana, 2011), siendo numerosos los estudios comparativos de gran escala que ha desarrollado en esta línea, entre los que destacan TIMSS y PIRLS¹⁶. El

¹⁶ TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) es una prueba internacional que desde 1995 ha monitoreado internacionalmente los logros en matemáticas y ciencias de alumnos matriculados en los cursos/grados cuarto y octavo. Por su parte, PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) es un estudio internacional iniciado en 2001 para evaluar la lectura comprensiva en alumnos matriculados en cuarto curso/grado.

interés por estos estudios en las últimas décadas le ha llevado a convertirse en dos de las evaluaciones externas internacionales más destacadas en el sector educativo.

Si bien estos estudios no pueden ser considerados como una evaluación de las competencias claves propiamente dicha, su diseño a partir de complejos análisis de la práctica escolar y de los currículos de los países implicados le ha llevado a alcanzar la consideración de pruebas de evaluación de carácter competencial (Tiana, 2011).

Sobre la base de evaluación del rendimiento académico creada por la IEA y alineado a los estudios mencionados, la OCDE lanza en el año 2000 el programa de Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). El objetivo fundamental de este programa reside en evaluar la formación alcanzada por el alumnado al finalizar la etapa obligatoria.

A diferencia de otras evaluaciones externas de carácter internacional creadas sobre la base de los contenidos de las materias curriculares, PISA toma como punto de partida los conocimientos y destrezas que se consideran necesarios para la participación efectiva en la sociedad del conocimiento. Por tanto, la evaluación desarrollada por PISA se centra en aprendizajes competenciales, convirtiéndose en uno de los mayores exponentes en la difusión de dicho concepto (Vélaz de Medrano, 2006).

II.2.3.- Hacia una definición actual de competencia

Como hemos visto, la constante construcción vivida por el concepto de competencia clave en las últimas décadas ha sido fruto de las múltiples aportaciones que ha recibido por parte de marcos institucionales y autores especializados en la materia.

Aunque con diferentes enfoques y matices, todas las definiciones propuestas sobre las competencias en el contexto educativo han ayudado a interpretar un término que se ha convertido en el eje fundamental de la educación obligatoria del siglo XXI.

II.2.3.1.- Las competencias en educación formal desde la visión de los autores especializados

Han sido numerosos los autores que han realizado una recopilación y análisis de las definiciones más relevantes que se han aportado del término competencia en los últimos años (Álvarez, Pérez & Suárez, 2008; Valle & Manso, 2013; Pérez-Pueyo et al., 2013a, 2013b, García, 2011). En la tabla 9, se muestra la recopilación realizada por Álvarez, Pérez y Suárez (2008), que incluye definiciones desarrolladas en la década de los 90 y primera década del siglo XXI por algunos de los autores más destacados en la temática.

Tabla 9: Recopilación de definiciones del concepto competencia (Álvarez, Pérez & Suárez, 2008).

“Capacidad de actuar eficazmente en un número determinado de situaciones, capacidad basada en los conocimientos pero que no se limita a ellos” (Perrenoud, 1997).
“Sistema más o menos especializado de capacidades y destrezas que son necesarias o suficientes para alcanzar un objetivo específico” (Weinert, 2001).
“Capacidad general basada en los conocimientos, experiencias, valores y disposiciones que una persona ha desarrollado mediante su compromiso con las prácticas educativas” (Coolahan, European Council, 1996).
“Un saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer” (Braslavsky, 1993).

<p>“Habilidades vinculadas con el desempeño autónomo, el conocimiento aplicado y aplicable, el conocimiento en acción, el saber resultante de saber hacer y saber explicar lo que se hace” (Braslavsky, 2001).</p>
<p>“Capacidades para hacer algo de modo idóneo que resultan de un proceso complejo de asimilación integrativa por parte del aprendiz de saberes conceptuales, saberes procedimentales y actitudes que se lleva a cabo en la fase de ejercitación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Barriga, 2004).</p>
<p>“Repertorio de estrategias coordinadas para resolver una demanda específica correspondiente a un contexto habitual (educativo, familiar, profesional, personal) de la actividad humana” (Monereo, 2004)</p>
<p>“Capacidad subyacente en una persona que está causalmente relacionada con el desempeño, referido a un criterio superior o efectivo, en un trabajo o situación” (Spencer & Spencer, 1993).</p>
<p>“Saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, habilidades (cognitivas, afectivas, psicomotoras o sociales) y de conocimientos utilizados eficazmente en situaciones similares” (Lasnier, 2000).</p>
<p>“Posibilidad de movilizar un conjunto integrado de recursos con el fin de resolver una situación-problema que pertenece a una familia de situaciones” (Roegiers, 2000).</p>
<p>“Conjunto ordenado de capacidades que se ejercen sobre contenidos contextualizados dentro de una categoría de situaciones para resolver los problemas que se plantean en esas situaciones” (De Ketele, 1996).</p>
<p>“Ser competente en un ámbito determinado es tener los conocimientos necesarios para desenvolverse en ese ámbito y ser capaz de utilizarlos actuando con eficacia en el desarrollo de actividades y tareas relacionadas con él” (Coll & Marchesi, 2007).</p>
<p>“Una competencia básica es un conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que permiten a un individuo responder a las demandas de una situación concreta. No se trata de un concepto meramente pragmático, sino que tiene un contenido ético, porque se considera competente al individuo que es capaz de desempeñar adecuadamente una tarea valiosa para sí mismo y para la sociedad” (Marina, 2007).</p>
<p>“Competencia es la habilidad para afrontar demandas externas o desarrollar actividades y proyectos de manera satisfactoria en contextos complejos, implica dimensiones cognitivas y no cognitivas: conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, valores y emociones” (Pérez Gómez, 2007).</p>

Esta recopilación de definiciones muestra la gran variedad de interpretaciones existente del término competencia, así como la dificultad que entraña cualquier intento de consenso en torno a su concepto. Sin embargo, su análisis permite establecer una serie de características comunes (Gárrigori, 2007; Tobón, 2005; Fernández-Salinero, 2006) somos son:

- Se concibe como una potencialidad y, como tal, puede desarrollarse y manifestarse en diferente grado en cada individuo a lo largo de toda la vida.
- Aparece vinculado a la acción y al desempeño, lo que le sitúa en una perspectiva práctica.
- Se asocia a la resolución de tareas complejas, vinculadas a situaciones problema de la vida real.

- Implica una integración holística de todas las dimensiones de la persona, y por tanto la aplicación de gran variedad de habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes, etc.
- La eficiencia adquiere especial relevancia, convirtiéndose en un factor fundamental. En algunas situaciones, en especial en el contexto profesional, se asocia a la idoneidad debido a la existencia de estándares de desempeño preestablecidos.
- Presentan un carácter dinámico y transversal, en el sentido que su adquisición es un proceso permanente a lo largo de la vida en el cual intervienen diversas contextos y materias.

Queda evidenciado que la movilización de saberes para hacer frente a situaciones complejas es una de las características sobre las que se asientan gran parte de las definiciones de competencia. Así lo recoge Perrenoud (2008), quien sostiene que la competencia “permite hacer frente regular y adecuadamente, a un conjunto o familia de tareas y de situaciones, haciendo apelación a las nociones, conocimientos, informaciones, procedimientos [...]” (p. 3). En esta misma línea argumental encontramos las aportaciones de Cano (2008) y Zabala y Arnau (2007), quienes señalan que la competencia articula conocimiento conceptual, procedural y actitudinal.

Esta movilización de saberes lleva implícita la integración y puesta en acción de una gran variedad de componentes. Si bien no existe un acuerdo unánime al identificar los componentes integradores de las competencias, muchos autores coinciden en señalar a los conocimientos, las habilidades y destrezas, las actitudes y los valores:

- “[...] el resultado de la intersección de los componentes: conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (De Miguel, 2006; p.28).
- “[...] un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración y activación de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (Villa & Poblete, 2004; p.8).
- “[...] el saber – conocimiento teórico o proposicional [...], saber hacer –conocimiento práctico o desarrollo de las habilidades y destrezas necesarias para obrar en el mundo – y saber ser – [...] también denominado saber del “saber estar”, del conjunto de normas, valores, actitudes y circunstancias que permiten interactuar con éxito en el medio social-”(Rodríguez, 2007; p. 146).

Haciendo especial referencia a la visión práctica y su relación con la eficacia en el desempeño, encontramos definiciones como la que propone Saramona (2007), quien considera que las competencias permiten actuar de manera eficaz ante una situación, lo que las confiere una clara vertiente aplicativa. Ahondando en estas características, Posada (2004) sostiene que la competencia debe implicar la combinación de conocimientos generales y específicos con experiencias de trabajo, lo que pone en valor la relación entre la teoría y la práctica.

Yendo un paso más allá en la línea de la eficacia, encontramos autores que incluyen el matiz de resultado como elemento indisociable a la competencia. Tal es el caso de la definición aportada por Mertens (1997, citado por Barrón, 2000, p.26), quien considera que las competencias implican la resolución de problemas logrando resultados bajo criterios de calidad.

Otra característica intrínseca al concepto de competencia es la flexibilidad para adaptarse a diferentes contextos y situaciones. Díaz-Barriga y Rigo (2000) establecen que la competencia implica “capacidad para resolver problemas que se aplica de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas” (p.7). En una línea similar, Coll (2007) define las características del aprendiz competente haciendo referencia a la capacidad de ajuste tanto a las características demandadas por el contexto y la situación, como a las exigencias del propio contenido o tarea de aprendizaje.

Desde el contexto de la educación básica, Tiana, Moya y Luengo (2011) consideran que las competencias o clave deben reunir tres criterios fundamentales: estar al alcance de todo el mundo y no ser selectivas; ser relevantes en una amplia gama de situaciones de vida y se asocian a prácti-

cas sociales, y contribuir al aprendizaje a lo largo de la vida y pueden ser consideradas más instrumentales con respecto a otras más específicas.

Todas las características mencionadas anteriormente quedan plasmadas en la definición aportada por Martínez-López (2009), la cual puede ser considerada como una de las definiciones más completas del término competencia en relación al proceso educativo. Este autor considera que las competencias representan una capacidad de respuesta idónea a situaciones diversas, son una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes, deben adquirirse al finalizar la enseñanza obligatoria y se manifiestan en el desarrollo de procesos mentales complejos que permiten actuar en situaciones concretas y reales.

II.2.3.2.- Las competencias en la educación formal desde la visión de marcos institucionales

Acercándonos al concepto de competencia clave, las definiciones más explícitas y de mayor relevancia por su impacto a nivel internacional las encontramos en los marcos institucionales que han abordado su desarrollo e integración educativa, entre los que cabe destacar la Unión Europea, la OCDE, la red Eurydice, etc.

Desde el marco de la Unión Europea encontramos definiciones aportadas por sus diferentes organismos constitutivos. Una de las primeras aproximaciones al concepto competencia la aporta la red Eurydice, que la define como “la capacidad o potencia para actuar de manera eficaz en un contexto determinado” (Eurydice, 2002, p.15). Destaca como característica esencial el carácter aplicado que se concede a las competencias. De esta definición general deriva el concepto de competencia clave, que abarca aquellas competencias necesarias para que los individuos lleven una vida independiente, rica, responsable y satisfactoria.

Años más tarde, a partir de un profundo análisis de la evolución e implicaciones educativas del término competencia, la Comisión Europea define las competencias clave como “un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo” (Comisión Europea, 2004, p.7). Se añade, además, que el desarrollo de las competencias clave debe alcanzarse al finalizar la etapa obligatoria, constituyendo la esencia para el aprendizaje a lo largo de la vida. Esta definición es ratificada por el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2006), en el desarrollo del primer Marco de referencia europeo para el desarrollo de las competencias clave.

Dando continuidad a esta definición, la Comisión de Comunidades Europeas (2007) establece que el término competencia implica la combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados para resolver una determinada situación, añadiendo que las *competencias clave* “son aquellas en las que se sustentan la realización personal, la inclusión social, la ciudadanía activa y el empleo” (Comisión de Comunidades Europeas, 2007, p.3)

Una de las definiciones más actuales la encontramos en la redacción del informe sobre las nuevas recomendaciones para el desarrollo de las competencias clave, emitidas por el Consejo de la Unión Europea (2018). En él se profundiza en el concepto, indicando que hace referencia a:

“una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes, en las que: los conocimientos se componen de hechos y cifras, conceptos ideas y teorías que ya están establecidos y apoyan la comprensión de un área o tema concretos; las capacidades se definen como la habilidad para realizar procesos y utilizar los conocimientos existentes para obtener resultados; y las actitudes describen la mentalidad y la disposición para actuar o reaccionar ante las ideas, las personas o las situaciones” (Consejo de la Unión Europea, 2018; p.8)

Sobre la base de esta definición general se concreta el concepto de competencias clave, que son entendidas como aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, su empleabilidad, integración social, estado de vida sostenible, éxito en la vida en sociedades pacíficas, modo de vida saludable y ciudadanía activa (Consejo de la Unión Europea, 2018). Por tanto, lo que define a las competencias clave es el éxito en contextos esenciales de la vida de las personas, desarrollándose en un marco de aprendizaje permanente, y bajo el influjo de contextos de aprendizaje formal, informal y no formal.

Otro contexto internacional que ha realizado notables aportaciones a la conceptualización del término competencia es la OCDE. Desde el marco del proyecto DeSeCo se conciben las competencias clave como la capacidad para responder a las demandas complejas y llevar a cabo tareas 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 (OCDE, 2002). Desde esta definición, se pone de manifiesto que las competencias clave requieren de tareas complejas que impliquen al alumnado la movilización de todos sus recursos para la búsqueda de soluciones eficaces. Sobre la base de esta definición, se asientan gran parte de los estudios desarrollados posteriormente por la OCDE, siendo uno de los más destacados PISA. Precisamente en uno de los informes de resultados de dicho programa, se presenta una actualización de la definición de competencia, orientados a la capacidad de las personas para analizar, razonar y comunicarse de manera efectiva durante la resolución de problemas que se les presentan en la vida diaria (OCDE, 2016).

En el contexto de nuestro país, es el Ministerio de Educación y Ciencia a través de la publicación de los Reales Decretos de enseñanzas mínimas de las diferentes etapas de la educación básica (RD 1513/2006; RD 1631/2006), quien aporta la primera definición oficial del término competencia.

Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (RD, 1631, p. 685).

En esta definición se vinculan las denominadas *competencias* a la capacidad de los estudiantes para extraer lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos ante nuevas circunstancias, su relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida y su regularidad. De esta definición se extraen dos aspectos prácticos relevantes para el desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar: en primer lugar, la trascendencia de ofrecer a los estudiantes entornos de aprendizaje variados y situaciones para poner en acción los conocimientos adquiridos; y, en segundo lugar, la importancia de valorar la capacidad de los alumnos para usar y aplicar los conocimientos y destrezas que han aprendido y practicado.

II.2.4.- Las competencias en la educación actual: ¿algo más que una moda?

La educación se ha presentado a lo largo de la historia como un reflejo de vaivenes y tendencias sociales. Como señala Pavié (2011), la educación acusa de forma periódica los avances y novedades que se producen en otros sectores como pueden ser el político, económico, psicológico, laboral, etc., lo que provoca una continua novedad conceptual y terminológica.

El gran entusiasmo que generan estas novedades, unido a la escasa actitud crítica con la que en muchas ocasiones son recibidas, hace que su incorporación al ámbito educativo obedezca a pa-

trones más propios de una *moda* que de una auténtica tendencia: rápida difusión y escaso tiempo para la asimilación por parte del profesorado.

Esta continua incorporación de conceptos e ideas novedosas hace que su repercusión y estabilidad en el tiempo sea escasa. Todo ello ha provocado que la educación formal se haya configurado bajo una continua reformulación de sus principios y sus fines; y, por lo tanto, que el pensamiento educativo haya adoptado más bien la forma de un proceso de refundaciones sin fin, que la de una evolución de ideas y planteamientos que se van enriqueciendo (Coll, 2007).

En este contexto cabe preguntarse si la irrupción de las competencias en educación responde a una “moda pedagógica” o ha llegado para quedarse y afianzar un nuevo modelo educativo.

La facilidad con la que el término se abrió camino en el contexto educativo, así como su rápida integración en la organización curricular, ha propiciado que algunos miembros de la comunidad educativa, entre ellos muchos docentes, consideren que nos encontramos ante una nueva moda pedagógica. Sin embargo, especialistas en la temática como Tobón (2005), Monereo y Pozo (2007) y Coll (2007, 2014) consideran que los modelos educativos asociados a las competencias suponen un avance firme frente a los problemas actuales que presenta la educación formal.

En relación a esta cuestión, Coll (2007) y Martín y Coll (2003) realizan un análisis de las competencias en el ámbito educativo desde la doble perspectiva de las aportaciones y limitaciones. Entre las aportaciones más importantes destacan:

- La facilitación de la identificación de las finalidades del sistema educativo, lo que se traduce en los aprendizajes que debe alcanzar el alumnado. De la misma manera, también ayuda a los docentes a interpretar el proceso de enseñanza. Se considera que los enfoques basados en competencias matizan y enriquecen los enfoques basados en capacidades.
- La apertura de un foro de debate sobre los aprendizajes demandados por la sociedad, ofreciendo una nueva interpretación del tipo de aprendizaje que debe desarrollarse en la educación formal. En este sentido, las competencias inciden en la adquisición de aprendizajes que permitan la aplicación de los conocimientos adquiridos para la resolución de situaciones y problemas de la vida real. Esta idea es compartida por Monereo y Pozo (2007), quienes consideran que demostrar competencia implica el encadenamiento coordinado de una serie de estrategias que permitan resolver problemas de cierta complejidad. Sin embargo, lo que resulta novedoso de este enfoque no reside en el interés por la funcionalidad de los aprendizajes, sino “en el hecho de situarla en el primer plano del tipo de aprendizajes que se desea promover mediante la educación escolar” (Coll, 2007, p.36).
- El carácter funcional de las competencias pone en valor el contexto tanto de adquisición como de aplicación de los aprendizajes. Derivado de ello, los enfoques competenciales ponen el acento en la necesidad de proponer múltiples y variados contextos de aprendizaje, así como en la propuesta de transferencia de aprendizajes de unas situaciones a otras.
- Se trata de un concepto que integra aprendizajes de distinta naturaleza (conocimientos conceptuales, habilidades y destrezas, valores, actitudes, etc.). Todo ello implica una interpretación del proceso de enseñanza-aprendizaje que incide en la adquisición de diferentes tipos de conocimiento.
- En una sociedad caracterizada por la globalización, las competencias implican la definición de unos aprendizajes universales que contribuye a la *educación para el ejercicio de una ciudadanía universal*.
- Por último, y como uno de los aspectos más relevantes, destacan que los enfoques competenciales se asientan sobre la autonomía del alumno. Conceden gran importancia al aprendizaje a lo largo de la vida, y por ello insisten en el desarrollo de la capacidad del alumno para gestionar y regular su propio aprendizaje, que le lleve al aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Respecto a las limitaciones y riesgos que se asocian a las competencias, estos mismos autores destacan:

- La pérdida de valor del proceso de la adquisición de los contenidos. Si bien el desarrollo competencial pone el énfasis en el aspecto funcional, y con ello la movilización de los diferentes tipos de conocimiento, se corre el riesgo de dejar de lado un aspecto tan importante como el proceso de adquisición de dichos conocimientos (expresados en los contenidos). En otras palabras, no se puede prescindir de los contenidos, siendo necesario dar la importancia que se merece a su desarrollo.
- La pérdida de identidad cultural. Como se ha señalado anteriormente, las competencias definen unos aprendizajes básicos homogéneos para todos los alumnos (universales). Esto ayuda a homogeneizar el currículo, pero también puede suponer una pérdida de identidad cultural si no se tienen en cuenta los contextos particulares (sociales, culturales, económicos, etc.) de los cuales forman parte los alumnos.
- La falta de reflexión ideológica de los aprendizajes escolares. La aplicación de una visión reduccionista de las competencias, asociadas a meros modelos o patrones de acción, puede dejar de lado un proceso tan importante como la reflexión sobre su función y repercusión cultural y social.
- Y, por último, se destaca la complejidad del proceso de evaluación. Por su naturaleza y definición las competencias no pueden ser evaluadas de forma directa, siendo necesario un proceso de concreción que permita obtener información del grado de adquisición por parte del alumnado.

Siguiendo una línea de análisis similar, Díaz (2006) realiza un estudio a partir de la siguiente pregunta temática: ¿Realmente el enfoque por competencias representa una innovación o es sólo una apariencia de cambio? Tomando en consideración la evolución del concepto competencia en el ámbito educativo, recopila lo que a su juicio son las principales aportaciones que ha realizado en el terreno educativo, y que se resumen en los siguientes aspectos: (a) pone a debate el sentido y la orientación de los aprendizajes en la educación formal; (b) define una nueva finalidad de la educación: el desarrollo de las capacidades necesarias que permitan a los alumnos resolver situaciones cotidianas y seguir aprendiendo de forma autónoma el resto de su vida; (c) ha llevado a un replanteamiento de los modelos de enseñanza, permitiendo “avanzar en la lucha contra el enciclopedismo y el saber erudito como finalidad de la educación [...] y pasar de modelos centrados en la información hacia modelos centrados en desempeños” (p.34), y (d) ha puesto en valor conceptos como la movilización de la información y la transferencia de aprendizajes.

Por otro lado, también analiza las principales dificultades a las que se han enfrentado las competencias desde su aparición en el contexto escolar formal, destacando: (a) la gran variedad de interpretaciones existente en torno a su concepto y sus enfoques de aplicación; (2) la necesidad de realizar un análisis más profundo desde el punto de vista pedagógico; (3) la complejidad de realizar diseños curriculares y planes de estudio bajo el enfoque competencial, así como de situaciones de aprendizaje que permitan una aplicación coherente de las competencias en el aula, y (4) la falta de incorporación real del enfoque en la labor del profesorado.

En líneas generales, puede afirmarse que las competencias hacen una entrada fugaz en el ámbito educativo, influenciada por el proceso de cambio que se venía desarrollando en muchos sectores de la sociedad a finales del siglo XX. Sin embargo, parece haber argumentos suficientes que demuestran que estamos ante un modelo que sin estar aún asentado ofrece soluciones a algunos de los problemas de fondo que evidencia el sistema educativo. Ahora bien, aún se evidencia la necesidad de tomar medidas a lo largo de las diferentes etapas para lograr la consolidación de una formación por competencias efectiva (González, Arquero & Hassall, 2014).

II.2.4.1.- El modelo educativo basado en competencias clave: análisis desde un prisma pedagógico

Del repaso histórico y conceptual realizado en apartados anteriores puede sacarse una conclusión importante: parece incuestionable que las competencias clave se han convertido en el principal referente de las políticas educativas internacionales, en especial de los países miembros de la Unión Europea.

Sin embargo, existe una gran diversidad de opiniones en torno a su carácter pedagógico y, por lo tanto, su idoneidad en el sistema educativo (Egido, 2011). En este sentido, encontramos un sector de expertos que critican tanto la ambigüedad del concepto como el carácter utilitarista y mercantilista del mismo (De Ketela, 2008; Mulder, Weigel & Collins, 2008; Jonnaert, Barrette, Boufrahi & Mascirota, 2004). Mientras que autores como Roegiers (2003) destacan el potencial de las competencias en educación, siendo necesaria una línea de investigación que ayude a desarrollar y consolidar una teoría sobre las mismas.

Por todo ello, la construcción de un discurso en torno al modelo educativo basado en competencias, desde su dimensión pedagógica, resulta cada vez más urgente (García & Sánchez, 2011). Así lo manifiestan Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya (2008), quienes consideran que la construcción de un auténtico modelo educativo alrededor de las competencias requiere del desarrollo de una auténtica teoría de las competencias.

Desde esta pretensión, autores como Sánchez (2012) y Egido, (2011) analizan la repercusión e implicaciones de las competencias clave en la educación obligatoria, sosteniendo que han permitido abrir un debate de gran relevancia acerca del modelo actual de escuela, de docente y de alumnado. En este sentido, el propio Sánchez (2012) o Pérez-Pueyo, et al (2013a) afirman que las competencias han traído consigo una interpretación de la escuela desde un enfoque comprensivo, donde todo el alumnado tiene derecho a desarrollar al máximo todas sus capacidades. Todo ello en un modelo de sociedad basada en el conocimiento en el que el desarrollo de competencias clave se convierte en la garantía para la participación eficaz.

Las competencias clave también han puesto a debate el desarrollo profesional docente. La necesidad de dar el salto a enfoques de enseñanza-aprendizaje centrados en el alumnado, llevan a definir un nuevo modelo de docente caracterizado por ejercer roles de guía, acompañante y generador de experiencias de aprendizaje (Castillo & Canul, 2015). Por tanto, en la tarea del docente desde el nuevo planteamiento educativo cobra gran importancia la organización y gestión de procesos de aprendizaje competenciales (Fernández-March, 2006). Todo ello ha convertido la formación permanente del profesorado en la piedra angular de la calidad educativa.

Por todo ello, el sistema educativo se encuentra alineado con los cambios sociales y el discurso alrededor de las competencias ha planteado un debate sobre el modelo de ciudadano que debe desarrollar la escuela. En este sentido, y atendiendo a las directrices marcadas desde los diferentes marcos internacionales (OCDE, Unión Europea, etc.), se plantea la necesidad de desarrollar en el alumnado las competencias esenciales que les permita participar activamente en la sociedad, como son la autonomía, la capacidad de tomar decisiones, la iniciativa personal o la búsqueda y tratamiento de la información. Ballester y Sánchez (2011), basándose en las aportaciones de Moyá (2008), sostienen que un enfoque basado en competencias tiene importantes implicaciones pedagógicas en el construcción del modelo de alumnado, el cual debe quedar definido en torno a las siguientes características: (1) ser capaz de aprender a pensar, ser creativo y reflexivo; (2) ser capaz de relacionar aprendizajes y transferirlos a situaciones de su vida cotidiana; (3) ser capaz de convivir con opiniones diversas; y (4) ser autónomo y desarrollar su propia autonomía.

Este planteamiento coincide plenamente con la visión aportada por García (2011), quien considera que el modelo educativo para las próximas generaciones debe desarrollar las competencias de

cada persona, potenciando “la capacidad de conocer, interpretar y transformar la realidad, [...] la creatividad, la imaginación, el pensamiento divergente [...]” (p. 2). Por tanto, la transformación del sistema educativo pasa por un cambio de paradigma donde el *saber qué* da paso al *saber cómo*, es decir, la adquisición de conocimiento da paso al desarrollo de aprendizajes funcionales y transferibles a la vida real (Egido, 2011).

Desde la consideración de que las competencias pueden ser el caldo de cultivo para la transformación del sistema educativo, Garagorri (2007) establece las líneas de cambio que deben impulsarse desde la educación obligatoria y que resumen perfectamente el discurso pedagógico que subyace al modelo educativo basado en competencias:

- De la enseñanza para saber al saber para actuar.
- De la función de preparación para estudios superiores a la función de preparación para la vida.
- Del profesor propietario de su materia al coeducador.
- De la escuela separada a la escuela conectada en redes.
- De la perspectiva del aprendizaje centrado en el individuo a la que incluye y se basa en la interacción y el contexto.

En definitiva, el debate en clave pedagógica acerca de las exigencias de la actual sociedad del conocimiento, de la necesidad de un cambio de paradigma en el sistema educativo y de las posibilidades que en este sentido genera la aparición de las competencias clave, ha llevado a numerosos especialistas en la materia a analizar y definir las características esenciales del modelo educativo basado en competencias.

II.2.4.1.1. Características del modelo educativo basado en competencias clave

Un elemento común a los estudios desarrollados sobre las competencias en educación es el interés mostrado por definir sus implicaciones pedagógicas. Atendiendo a las aportaciones realizadas por autores e instituciones especializadas en la materia (Bolívar 2008a, 2008b; Ballester & Sánchez, 2010, 2011; García, 2011; Pérez-Pueyo, et al., 2013a, 2013b; Pérez-Gómez, 2007; Gimeno-Sacristán, 2008; Sánchez, 2012; Unigarro, 2017; Lacey & Murray, 2015; European Comission, 2006, 2012b; Moya, 2008), puede sintetizarse el modelo educativo basado en competencias en torno a tres dimensiones: (1) *la curricular*; (2) *la metodológico-evaluativa*, y (3) *la organizativa*.

(1) Desde una dimensión curricular, el modelo basado en competencias se apoya en el nuevo enfoque de currículo surgido en las últimas décadas, como consecuencia de las demandas sociales y el cambio de paradigma de interpretación del proceso educativo.

Braslawski (2001), en un análisis de las reformas curriculares de los sistemas educativos mundiales, identifica cinco convergencias que se alinean con el modelo competencial: consideración de la flexibilidad estructural; orientación de la formación hacia el desarrollo de competencias; reducción de la fragmentación del aprendizaje por medio del impulso de prácticas educativas inter y multidisciplinares; creación de nuevas opciones educativas, y recuperación de la pedagogía por proyectos.

Contextualizando el análisis de las reformas educativas en el contexto europeo, Egido (2011) destaca dos grandes modelos de integración de las competencias a nivel curricular. En el primero de ellos, se sitúan países como Austria, Bulgaria, España o Francia, y parte de una consideración convencional del currículo en el que las competencias se desarrollan desde las propias áreas o materias. Este modelo implica la existencia de unas *competencias específicas*, vinculadas a determinados ámbitos de conocimiento y por tanto a determinadas materias curriculares, y de unas *compe-*

tencias de carácter más transversal que exigen un tratamiento interdisciplinar. El segundo de los modelos, desarrollado en países como Escocia, Italia, Países Bajos o Inglaterra, parte de una consideración transversal de las competencias y, por lo tanto, todo el diseño curricular y su proceso de concreción gira en torno a su desarrollo.

Sin embargo, Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya (2008) consideran que el nuevo modelo educativo basado en competencias implica cambios sustanciales en los diseños curriculares y programas educativos, que deben aparecer referido a competencias y no objetivos, al socioconstructivismo y no al comportamentalismo, a situaciones de formación y no contenidos disciplinares, y poner el acento en el alumnado y no en el docente. Sin embargo, sostienen que todo este cambio se ha producido sin dar tiempo a la construcción de una auténtica teoría de las competencias que apoye la construcción de currículos y programas de estudio. Por ello, concluyen que “los diseñadores de programas se ven obligados a construir sus propias herramientas para la elaboración de los nuevos currículums precisamente cuando los cimientos de éstos están en el centro de polémicas incesantes” (Jonnaert, Barrette, Masciotra & Yaya, 2008; p.11)

Desde el punto de vista curricular, el modelo basado en competencias supone un cambio en la forma de entender los elementos curriculares y las relaciones que se establecen entre ellos. De esta manera, las competencias se convierten en el eje vertebrador de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, constituyendo los saberes totales a adquirir por el alumno, y dando orden y coherencia a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación (Ballester & Sánchez, 2010).

En esta misma línea, Bolívar (2008a) reclama la necesidad de entender el currículo desde un principio de integración, donde las competencias ejerzan un papel protagonista al definir los aprendizajes imprescindibles de la educación obligatoria y actuar como factor integrador. Para ello, se requiere de una definición operativa de las competencias. Y es precisamente éste uno de los principales inconvenientes a los que se están enfrentando los centros educativos y docentes en los últimos años, ya que la ausencia de un referente claro por parte de los diseños curriculares deja en manos de su autonomía pedagógica el proceso de concreción del modelo basado en competencias (Pérez-Pueyo et al., 2013a, 2013b).

En relación al principio de integración, otro de los retos fundamentales a los que tiene que enfrentarse el actual sistema educativo es el modelo de currículo heredado, que organiza y estructura el saber en forma de áreas y materias. En este sentido, los principios pedagógicos del modelo basado en competencias parecen ofrecer una respuesta a este problema, persiguiendo la integración del aprendizaje (Ortega, 2008).

En relación a la construcción de un diseño curricular basado en competencias, Pérez-Gómez (2007) y García (2011) definen una serie de demandas que identifican sus características esenciales:

- Una participación de todos los agentes implicados en su diseño y construcción.
- Requiere partir de un análisis detallado de qué finalidades educativo se persiguen. Pérez-Gómez (2007), en su definición de los principios pedagógicos que definen al enfoque basado en las competencias, sostiene que la finalidad fundamental de la educación básica no debe girar en torno a la transmisión de conocimientos sino en provocar el desarrollo de las competencias.
- Debe construirse sobre el principio del “movimiento activo de los conocimientos” (García, 2011; p.8), lo que implica que el alumno sea protagonista en la construcción de su aprendizaje y tenga posibilidades de adquirir conocimientos contextualizando el qué, el cómo, el por qué y el para qué aprender. Por tanto, el aprendizaje relevante requiere una implicación activa del alumnado en procesos de búsqueda, experimentación, estudio, aplicación, reflexión y comunicación del conocimiento (Pérez-Gómez, 2007).

- Todo el proceso de concreción curricular debe organizarse en torno a las competencias, siendo necesario definir claramente los aprendizajes esperados en cada una de ellas en forma de desempeños. Estos desempeños deben integrar conocimientos, habilidades, destrezas y valores. Entendiendo que la adquisición de las competencias es un proceso gradual, deben secuenciarse de forma clara los aprendizajes vinculados a las mismas de forma.
- Debe construirse desde una perspectiva dialéctica y, por tanto, desde el diálogo, el debate, la discrepancia y el respeto a las diferencias.

Algunos autores especializados en la temática han ido un paso más allá de la mera identificación de las características del modelo educativo basado en competencias, y han realizado un desarrollo del proceso de elaboración de programas desde este nuevo paradigma. Tal es el caso de Tardif (2008), que basa su estudio en el resultado de experiencias de acompañamiento a equipos directivos y propone un modelo de integración de las competencias basado en 7 fases (ver Tabla 10).

Tabla 10: Resumen de las fases para el desarrollo de programas por competencias (compilación de definiciones del concepto competencia (Tardif, 2008; p.5).

1. Determinación de las competencias
<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de una concepción compartida del concepto. • Selección de las competencias en que se basa la formación. • Establecer una secuencia válida de intervenciones sobre las competencias.
2. Determinación del grado de desarrollo esperado al final de la formación
<ul style="list-style-type: none"> • Determinar el grado de desarrollo esperado de cada una de las competencias. • Determinar la contribución de cada competencia a las finalidades educativas.
3. Determinación de los recursos internos a movilizar (conocimientos, actitudes, destrezas, etc.)
4. Escalonamiento de las competencias en el conjunto de la formación
<ul style="list-style-type: none"> • Determinar la frecuencia y orden de las intervenciones en cada una de las competencias. • Documentar la continuidad de cada competencia en el conjunto de las sesiones. • Determinar los indicadores de desarrollo de cada competencia.
5. Determinación de la metodología didáctica
6. Determinación de las modalidades de evaluación
7. Determinación de la organización del trabajo de docentes y estudiantes
8. Establecimiento de modalidades de seguimiento de los aprendizajes

Trasladado al contexto de la educación obligatoria, estas etapas recogen todas las decisiones que deberían tomarse para la plena integración de las competencias, lo cual implica la elaboración del currículo, el proyecto educativo de centro (PEC), la programación didáctica (PD) y la programación de Aula (PA).

Tardif (2008) destaca que uno de los aspectos esenciales para el éxito en la integración de las competencias se encuentra en el asesoramiento y acompañamiento a centros educativos y profe-

sores. Además, concluye una serie de recomendaciones del modelo basado en competencias, entre las que destacan:

- La secuenciación de las competencias se convierte en un elemento muy operativo, especialmente porque aportan a los equipos docentes y marco de referencia sobre el cual construir el aprendizaje.
- La secuenciación de competencias debe ser la base sobre la que tomar decisiones acerca de las modalidades didácticas, los recursos, la evaluación, etc.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje debe construirse “en relación al grado de desarrollo al término de la formación y la evolución en la adquisición gradual de cada una de las competencias” (Tardif, 2008; p.15)
- Todas las decisiones pedagógicas y didácticas deben asegurar que todos los alumnos alcancen el desarrollo esperado de cada competencia.

La idea de secuenciación como parte esencial de la programación curricular de las competencias clave es defendida por autores como Marchena (2008), Guarro (2008), Pérez-Pueyo y Casanova (2009, 2010); Pérez-Pueyo et al. (2013a) o Ballester y Sánchez (2011). Aunque con diferencias en sus planteamientos, todos ellos parten de la consideración de la competencia como un conjunto de saberes estructurado en torno a una serie de dimensiones, cada una de las cuales debe concretarse en criterios¹⁷ competenciales. Esta manera de entender las competencias clave implica una concreción curricular de las mismas basado en la idea de secuenciación, como manera de ofrecer al modelo una coherencia vertical y horizontal (Guarro, 2008).

A modo de ejemplo, y en base a esta idea estructural, Ballester y Sánchez (2011) definen el proceso de concreción curricular de las competencias clave en tres fases. La primera es la definición de la finalidad del aprendizaje de cada competencia. En la segunda fase, se procede a la identificación para cada una de las competencias de las dimensiones y criterios competenciales que la definen. Y, finalmente en la tercera fase, se desarrolla la secuenciación de las dimensiones y criterios para cada uno de los ciclos o cursos.

Debido a la configuración de los últimos currículos en nuestro país, donde las competencias se presentan de una manera puramente descriptiva, la labor de definición de las dimensiones, criterios competenciales y secuenciación por ciclos o cursos ha recaído durante años en los centros educativos y en los docentes. Como apuntan Pérez-Pueyo et al (2013), Hortigüela-Alcalá, Abella y Pérez-Pueyo (2015) o Heras (2018), esta autonomía de los centros se ha convertido en un elemento de incoherencia educativa, ya que ante la ausencia de un modelo definido por parte de la administración los centros educativos han tenido que recurrir a propuestas extraoficiales, que definen un sinfín de formas y maneras de actuar diferentes. Además, como ha sido demostrado por la investigación desarrollada por Heras (2018), “no todas las propuestas gozan de la misma coherencia para su aplicación práctica si se pretende ser fiel a los principios de la actual legislación educativa” (p.227).

(2) La segunda de las dimensiones sobre las que se puede analizar el modelo educativo basado en competencias **es la metodológico-evaluativa**. Se trata de una línea de estudio que ha generado una gran producción científica en los últimos años, siendo la dimensión desde la que más aportaciones se han realizado a la construcción del modelo.

Como cita Moya (2008), el éxito de las competencias como motor de mejora educativa depende en gran medida de su contribución a la transformación de la práctica educativa y, en este sentido,

¹⁷ La denominación difiere en cada autor, si bien convergen en la idea de concreción y secuenciación de las competencias.

la metodología se erige como el marco sobre el que los docentes construyen las condiciones para el aprendizaje.

Fruto de la investigación desarrollada durante décadas en el ámbito educativo encontramos un amplio espectro de métodos de enseñanza, cada uno de los cuales presenta características particulares que definen su validez en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que también ha quedado evidenciado es que el uso de un único método no es suficiente para abarcar la gran diversidad de aprendizajes que los alumnos deben alcanzar (Moya, 2008; Pérez-Pueyo, 2013a).

Fernández (2006) destaca que las decisiones para la selección metodológica dentro del nuevo paradigma educativo deben partir de una doble consideración: la definición de los resultados de aprendizaje esperados, expresados en términos de competencias clave, y las características del aprendizaje eficaz, actualmente definidas desde enfoques socio-constructivistas.

Tomando esta idea como premisa, y a partir de las aportaciones de autores como (Bolívar, 2008a, 2008b; Moya, 2008; Fernández-March, 2006; Sánchez, 2012; Tobón, Pimienta & García, 2010; Moya & Luengo, 2011; Ballester & Sánchez, 2010, 2011; Sarramona, 2004; Pérez-Gómez, 2007, 2008; Giméno-Sacristán, , 2008), podemos sintetizar algunos argumentos de consenso para la selección de metodologías afines al desarrollo de las competencias clave:

- La *interacción y el diálogo* deben ser un elemento de gran importancia para el aprendizaje. Esto lleva a la necesidad de potenciar las relaciones de trabajo entre alumnos, pero también entre alumnos y profesores.
- El *alumnado es el agente fundamental de su propio aprendizaje* y, por tanto, debe participar activamente en la toma de decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica la potenciación de los procesos metacognitivos, que permita al alumnado de manera progresiva dar sentido y gobernar su propio proceso de aprendizaje.
- Se debe potenciar el desarrollo de la *autonomía del alumnado*, para lo cual es importante llevarle desde situaciones de aprendizaje dirigidas por el docente a situaciones que impliquen la participación autónoma.
- Es preciso *atender a la individualidad*, en especial en relación a los ritmos de aprendizaje y a los diferentes niveles de adquisición de los aprendizajes competenciales.
- El desarrollo de las competencias clave se debe generar a partir de la creación de *situaciones de incertidumbre*, para provoquen la adaptación constante del alumnado.
- Desde el punto de vista organizativo, la *flexibilidad en los agrupamientos y en la distribución de espacios y tiempos* debe ser la base para el desarrollo de tareas competenciales. En esta línea, destacan la importancia de los agrupamientos flexibles como estrategia organizativa de gran eficacia desde un punto de vista competencial.
- En estrecha relación con el argumento anterior, se debe potenciar una organización del aprendizaje que favorezca la *significatividad de los aprendizajes desde un prisma competencial*. Es por ello que la interdisciplinariedad y la organización modular de las programaciones se convierten en referentes para la selección metodológica.
- El *uso de las TIC* se convierte en un potente medio para favorecer el aprendizaje, pero también un fin en sí mismo. Sampedro (2015) manifiesta que “la incorporación de los recursos tecnológicos en los centros educativos promueve nuevas formas de generación del conocimiento y, por otro lado, valores y actitudes que mejoren la sociedad globalizada en la que nos encontramos inmersos” (p.16).
- Debido a que el desarrollo de las competencias clave exige enfrentarse y resolver con eficacia situaciones de la vida cotidiana, un criterio fundamental para la selección metodológica se encuentra en el *fomento de aprendizajes contextualizados*.

- Los procesos de evaluación deben ampliar su enfoque hacia la valoración de todo el espectro de componentes que conforman las competencias: habilidades, destrezas, actitudes, conocimientos, etc. Además, *la evaluación debe asegurar la mejora de los procesos de aprendizaje*, siendo prioritaria su función formativa. López-Pastor y Pérez Pueyo (2017) definen el cambio de paradigma en la evaluación como el paso de una evaluación de los aprendizajes a una evaluación para la mejora de los aprendizajes y como elemento de aprendizaje.

Atendiendo a las características mencionadas anteriormente, Pérez-Gómez (2007) destaca tres estrategias metodológicas clave para el desarrollo de las competencias: la reflexión sobre la práctica, la indagación tutorizada y el desarrollo de proyectos de trabajo.

Mención especial cobra el concepto de tarea dentro del desarrollo de las competencias clave. Como afirma Moya (2008), se ha convertido en el elemento clave para generar las experiencias necesarias para la adquisición de una competencia y en núcleo esencial de cualquier transformación de un diseño curricular en currículum. Para alcanzar este propósito, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje debe girar en torno a tareas auténticas (Ballester & Sánchez, 2011), entendidas como situaciones-problema que cada alumnado trata de resolver habiendo uso adecuado de los contenidos escolares. Estas tareas de carácter competencial deben conducir al desarrollo de aprendizajes contextualizados, significativos y vivenciales. Entre las características que permiten identificar a las tareas auténticas desde un enfoque competencial podemos destacar (Quevedo, Quevedo, Téllez & Buela, 2011; Carrera, 2015; Moya & Luengo, 2009; Moya & Luengo, 2011; Gimeno-Sacristán, 1988; Gimeno-Sacristán, 2008):

- Requieren de un contexto de aplicación y de situaciones auténticas para poder generar aprendizajes vivenciados.
- Permiten al alumnado establecer relaciones entre los conocimientos que ya tiene y los conocimientos nuevos.
- Tienen definidas de forma muy clara los aspectos competenciales a los cuales se quiere contribuir.
- Toman como punto de partida la formulación de un problema o reto de aprendizaje.
- Son planteadas de un enfoque integrador y globalizador de los aprendizajes. Por tanto, presentan un carácter multifuncional, ya que implican la puesta en acción de una gran variedad de recursos por parte del alumnado para el desarrollo de diferentes competencias.
- Garantizan el control progresivo en la resolución de la tarea, lo que permite entrar en procesos de evaluación formativa y compartida.
- Y tienen claramente definidos los siguientes elementos: la finalidad, el producto, los recursos, las operaciones y las construcciones o limitaciones (Moya, 2008).

(3) Para concluir con el análisis del modelo educativo basado en competencias, se encuentra la dimensión organizativa, que pone el énfasis en las posibilidades que el principio de autonomía pedagógica ofrece para la construcción del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, Ballester y Sánchez (2010) y Sánchez (2012) realizan un análisis de los ámbitos de decisión de cada uno de los órganos de gobierno, gestión y coordinación de los centros, y su repercusión en el tratamiento y desarrollo de las competencias clave (ver resumen en la tabla 11). Una primera conclusión que extraen de dicho análisis es la importancia de potenciar la colaboración entre todos los sectores de la comunidad educativa para superar los retos que la incorporación de las competencias ofrece al actual sistema educativo. y una segunda conclusión importante se refiere al compromiso de los centros educativos por el desarrollo competencial de todo el alumnado, lo que implica: el uso de su autonomía en beneficio de hacer posible el diseño y puesta en práctica de un currículo integrador; la reconstrucción de los métodos de enseñanza y evaluación; y la apuesta por una atención educativa individualizada y flexible.

Tabla 11: Estructuras organizativas de los centros y ámbitos de decisión (Ballester & Sánchez, 2010; Sánchez, 2012).

<i>Órganos colegiados de gobierno</i>	Planificación y coordinación e información sobre los aspectos educativos del centro.
<i>Órganos de participación</i>	Colaboración y participación en la planificación, desarrollo y evaluación de la actividad educativa.
<i>Órganos de coordinación docente</i>	implicados en el desarrollo de las competencias clave.
<i>Tutoría</i>	Contribuye a la personalización e individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y las tareas de mediación.
<i>Equipo Docente</i>	Evaluación de los alumnos, aplicación de principios y criterios establecidos en el Proyecto Educativo de Centro.
Equipo de ciclo (en la actualidad <i>equipos de nivel o departamentos</i> en la etapa secundaria)	Elaboración, desarrollo y evaluación de las programaciones didácticas.
<i>Equipo de orientación y apoyo</i>	Orientación al profesorado en el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje significativos e individualizados, así como en la evaluación de los aprendizajes.
<i>Comisión de Coordinación Pedagógica</i>	Coordinación de las distintas actuaciones educativas.
<i>Equipos de actividades extraescolares</i>	Coordinación, ejecución y seguimiento del programa de actividades extracurriculares.
<i>Otros equipos</i>	Elaboración, desarrollo y evaluación de programas, talleres y actividades educativas en el centro vinculadas al desarrollo de competencias transversales.

II.3.- Evolución del concepto de competencia en España

Como ha sido analizado a lo largo del apartado II.2: Las competencias en la educación formal: evolución y construcción de un enfoque, el concepto de competencia clave es el elemento sobre el cual se ha construido el proceso de convergencia europea en materia de educación. En el ámbito de la educación básica, este proceso de convergencia tiene su principal referente en las Recomendaciones para el desarrollo de las competencias clave que tanto el Parlamento Europeo como el Consejo de Europa redactan en los años 2006 y 2018. Estas recomendaciones tienen como finalidad última el establecimiento de un marco común europeo en materia educativa, para garantizar que todos los ciudadanos de la Unión Europea reciban una formación que les permita ser competentes en las diferentes áreas de su vida diaria y, con ello, contribuir a una evolución de la sociedad a nivel político, económico y social.

En el sistema educativo español, la incorporación del concepto competencia en la legislación educativa data del año 2006. Desde entonces, han sido varias las leyes educativas desarrolladas e implantadas, con mayor o menor transcendencia, pero todas ellas bajo el prisma de las competencias como eje vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje. Conviene, por tanto, echar

una mirada atrás y analizar la evolución y repercusión de las competencias como elemento curricular en la educación básica.

II.3.1.- La LOE (2006): los primeros pasos en la normativa educativa española

En España, la convergencia europea en el contexto de la educación básica comienza con la promulgación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE). Atendiendo a las recomendaciones europeas, la LOE (2006) enmarca las competencias dentro de un modelo de aprendizaje permanente, donde se deja constancia de la importancia de que el sistema educativo contribuya a la adquisición y desarrollo de las competencias necesarias para el desarrollo personal y profesional de todos los ciudadanos.

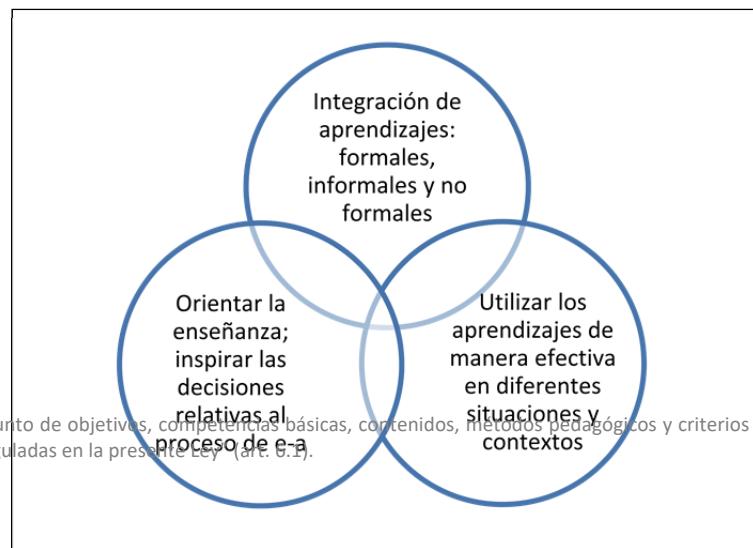
En el preámbulo de la citada ley es donde encontramos la primera referencia legislativa al término competencia y lo hace como parte de la descripción de las finalidades de la educación básica.

“Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa que abarque los conocimientos y las competencias que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos.” (LOE, 2006; p.17160).

Desde esta declaración de intenciones, la LOE (2006) establece una nueva definición de currículo¹⁸ que incluye como novedad la presencia de las competencias como nuevo elemento curricular. El interés especial que muestra la inclusión de este nuevo elemento curricular reside en la necesidad de caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes (LOE, 2006). Este nuevo modelo educativo definido por las competencias se construye desde una perspectiva longitudinal, de manera que su adquisición desde conseguirse a lo largo de toda la escolarización obligatoria.

A estas contribuciones de las competencias se añaden otras dos implicaciones curriculares no menos importantes:

- La primera de ellas hace referencia a la configuración de evaluaciones de diagnóstico de las competencias, que se desarrollan al finalizar el segundo ciclo de la etapa primaria y el segundo curso de la etapa secundaria obligatoria.
- La segunda se enmarca dentro de la evaluación, convirtiéndose en un referente fundamental para la promoción y titulación en las diferentes etapas educativas. Así, se establece que en la educación primaria “el alumnado accederá al ciclo educativo o etapa siguiente siempre que se considere que ha



¹⁸ La LOE define currículo como “[...] el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley” (art. 1.1).

alcanzado las competencias correspondientes [...]” (LOE, 2006; art. 20.2). De igual manera, en la educación secundaria obligatoria se explicita que “las decisiones sobre la obtención del título al final de la misma serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno respectivo, atendiendo a la consecución de las competencias y los objetivos de la etapa” (LOE, 2006; art. 28.2).

Sin embargo, la explicitación y descripción de las competencias no se realiza hasta la aprobación de los Reales Decretos por los que se establecen las enseñanzas mínimas de las diferentes etapas educativas¹⁹. En el anexo I de dicha normativa, dedicado plenamente a la conceptualización de las competencias, se explicitan las finalidades de su inclusión en el currículo (figura 6) . De igual manera, en el preámbulo se aporta la que puede ser considerada como primera definición oficial del término competencia básica:

Aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. (RD 1631/2006; p.43058; RD 1513/2006; p.18)

Inspirándose en las competencias clave definidas desde el marco de la Unión Europea (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006), el desarrollo normativo de las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación obligatoria identifica ocho competencias para el sistema educativo español (tabla 12). Sin embargo, llama la atención el cambio terminológico respecto a las directrices marcadas desde Europa. En este sentido, por ejemplo, no se emplea la traducción directa como competencias clave, sino que se utiliza el término competencias. Además, en la normativa que define el currículo, se recoge una descripción detallada de cada una de las competencias como referencia para su integración y desarrollo desde las diferentes áreas o materias que conforman el currículo. En la tabla 12, se presenta una síntesis de esta construcción semántica de las competencias, mostrándose las similitudes y diferencias en los términos empleados (Consejo Escolar de Euskadi, 2009; p.32).

Tabla 12: Competencias (RD 1631/2006; RD 1513/2006) y comparación con marco europeo de referencia (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006).

Competencias clave (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006)	Competencias (RD 1631/2006; RD 1513/2006)
Comunicación en lengua materna	Competencia en comunicación lingüística
Comunicación en lengua extranjera	
Competencia matemática, científica y técnica	Competencia matemática
	Competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico
Competencia digital	Tratamiento de la información y competencia digital

¹⁹ Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria

Competencia en aprender a aprender	Competencia para aprender a aprender
Competencia cívica y social	Competencia social y ciudadana
Sentido emprendedor e iniciativa	Autonomía e iniciativa personal
Sentido y expresión cultural	Competencia cultural y artística

Un aspecto relevante de la inclusión de las competencias en la normativa nacional es su carácter transversal. Así lo recogen los Reales Decretos de enseñanzas mínimas, donde se explicita que “no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias” (RD 1631/2006, p.43058; RD 1513/2006, p.18). De esta manera, las competencias se interpretan dentro de un modelo educativo en el cual todas las materias contribuyen a su desarrollo. Esto lleva asociado importantes implicaciones, especialmente a nivel de organización y funcionamiento de los centros educativos y las aulas, el diseño del reglamento de régimen interior y el plan de convivencia, la selección de los métodos pedagógicos y de los recursos, e incluso la planificación de actividades complementarias y extraescolares (RD 1631/2006; RD 1513/2006).

A partir de esta regulación normativa de carácter nacional, cada comunidad autónoma dentro del ejercicio de su autonomía pedagógica es la encargada de incorporar las competencias en sus respectivos decretos u órdenes de desarrollo curricular. En este sentido, destaca la enorme espectro de planteamientos que las comunidades autónomas ofrecen para la integración de las competencias en los centros educativos. En un extremo se encuentran aquellas comunidades que se limitan a transcribir las líneas marcadas por los Reales Decretos de enseñanzas mínimas, sin realizar ninguna aportación extra que canalice las actuaciones de los centros educativos. Y por otro lado, se encuentran aquellas comunidades que realizan un desarrollo más exhaustivo, incorporando desde manuales explicativos hasta propuestas de identificación de indicadores de logro para la evaluación y calificación de las competencias .

En definitiva, se plantea una situación en la que la falta de un modelo claro de integración de las competencias a nivel nacional propicie que cada comunidad autónoma ofrezca un desarrollo propio en virtud de su interpretación de cómo debe enfocarse el modelo competencial.

La investigación desarrollada en relación a la integración de las competencias durante los ocho años de implantación de la LOE (2006), si bien no ha sido prolífica, sí ha permitido constatar que no se ha conseguido un cambio en el modelo educativo derivado de la aparición de este nuevo elemento curricular. A modo de ejemplo, Hortigüela-Alcalá (2014) desarrolla una investigación circunscrita a los centro educativos de Burgos en la que concluye que lejos de producirse una implantación eficaz de las competencias básicas, se ha producido un desconcierto respecto a la manera de implementar procesos viables y coherentes de COMPETENCIAS en los centros educativos.

II.3.2.- Las competencias /clave desde la visión de autores especializados

Como se ha evidenciado en el apartado anterior, la legislación y normativa educativa en los últimos ha llevado una tendencia hacia la incorporación y asentamiento de las competencias como eje de todo el modelo curricular. Sin embargo, la falta de diseño por parte de la administración de un modelo de desarrollo, programación y evaluación de las competencias clave ha propiciado que desde su puesta en escena en el sistema educativo español hayan ido apareciendo numerosas propuestas extraoficiales de la mano de especialistas en la materia, como por ejemplo: Bolívar y Moya (2007); Escamilla (2008); Heras (2012); Gómez-Pimpollo, Pérez-Pintado y Arreaza (2007); Heras y Pérez-Pueyo (2012); Moya y Luengo (2009; 2011); Pérez-Pueyo et al. (2013a); Pérez-Pueyo y Casanova (2010); Sarramona (2004); Vázquez y Ortega (2010; 2011); Zabala y Arnau (2007); etc.

Dichas propuestas parten de la interpretación de las escuetas orientaciones del Ministerio, lo que ha dado lugar a un sinfín de formas y maneras de actuar diferentes en torno a las competencias clave.

En muchos casos, estas propuestas han adquirido un peso específico tan importante en el sistema educativo, que han llegado a influir de manera sustancial tanto en las propuestas oficiales ofrecidas por las Comunidades Autónomas, como en las propuestas adoptadas por los centros educativos en virtud de su autonomía pedagógica.

II.3.2.1.- Propuestas y modelos de desarrollo de las competencias /clave más destacados

Desde la aparición de las competencias como elemento curricular con la LOE (2006), han sido múltiples las aportaciones de autores especializados y grupos de trabajo acerca de su proceso de programación, desarrollo y evaluación.

A la hora de realizar un repaso por las propuestas y modelos de mayor relevancia e impacto en el territorio nacional, podemos basarnos en estudios como los desarrollados por Heras (2012) y Pérez-Pueyo et al. (2013b). Estos autores organizan las diferentes propuestas en virtud del enfoque y manera de planificar su desarrollo. En este sentido, encontramos dos grandes tipos de propuestas: las que presentan un carácter deductivo y las que se basan en un enfoque inductivo.

El planteamiento deductivo implica partir de la generalidad para llegar a lo particular. En otras palabras, parten de una propuesta a nivel de centro a base de acuerdos de carácter transversal y que, a partir de ellos, cada área o materia lo traslade y concrete a sus propias enseñanzas. En cambio, en el planteamiento inductivo, el punto de partida es la concreción del tratamiento de las competencias en las áreas y/o materias, para intentar llegar posteriormente a una generalización.

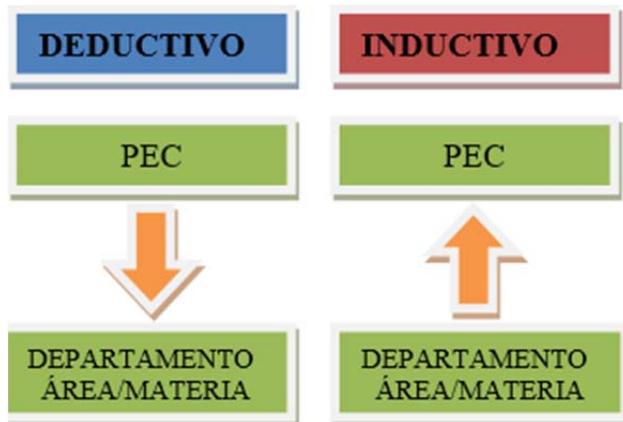


Figura 7: Modelos de programación de las Competencias Básicas (Pérez-Pueyo, et al., 2013)

II.3.2.1.1. Planteamientos deductivos:

Probablemente, estas propuestas sean las que más reflexión hayan generado desde la aparición de las competencias en la educación básica. Todas ellas presentan características particulares que las definen y diferencian entre sí.

Dentro de este planteamiento destacan las propuestas de Zabala y Arnau (2007), el Proyecto Atlántida (Bolívar & Moya, , 2007; Moya, 2008), la propuesta del Gobierno del País Vasco (2009, 2014), el Proyecto iCOBAE (Trujillo, Ariza, Redondo y Ferreros, 2008), el Proyecto Azahara (Vázquez & Ortega, 2010; 2011), y el Proyecto Incoba (Pérez-Pueyo et al., 2013).

En la propuesta presentada por **Zabala y Arnau** (2007) no se da respuesta a la cuestión de cómo desarrollar el proceso de programación de las competencias a nivel de centro, sin embargo, aporta importantes ideas que sugieren el camino a seguir. En este sentido, señalan que cada competencia lleva implícitas una serie de intenciones educativas o *componentes de trabajo* de diferente naturaleza jerárquica, y por lo tanto para poder tratar cada competencia en su totalidad se requieren distintos soportes de trabajo: disciplinares, metadisciplinarios e interdisciplinarios (Zabala y Arnau, 2007, p. 142).

Respecto a la propuesta del **Proyecto Atlántida** (Bolívar & Moya, 2007; Moya, , 2008) destacan tres aportaciones fundamentales: (1) la importancia que conceden a la integración de las competencias a nivel curricular; (2) La definición de un elemento clave para su programación: los *descriptores de competencia*; estos descriptores tienen como principal función facilitar la identificación de los contenidos de trabajo de las áreas respecto a las competencias, a fin de poder constatar hasta qué punto se están trabajando mediante el desarrollo de las programaciones didácticas del centro, y en qué medida lo hacen cada una de ellas; y (3) el concepto de *tarea*, como eje sobre el que debe sustentarse el desarrollo de las competencias y que va a determinar en última instancia su grado de éxito de todas las experiencias educativas.

La tercera propuesta de carácter deductivo es la diseñada por la **Comunidad Autónoma del País Vasco** (Gobierno del País Vasco, 2014). Puede ser considerada una propuesta oficial, en la medida que se nutre de las directrices sobre competencias incluidas en el Decreto 97/2010 (como modificación del Decreto 175/2007) por el que se establece e implanta el currículo de la Educación Básica, y de la publicación editada por el propio Gobierno del País Vasco denominado *Las competencias en el Sistema Educativo de la C.A.P.V.* (Gobierno del País Vasco, 2014).

El eje sobre el que gira la propuesta es la idea de desglosar de forma secuenciada las competencias a lo largo de las diferentes etapas educativas. Este proceso se realiza en tres niveles: el primero implica la organización de cada competencia en una serie de dimensiones que ayuden a su comprensión; en segundo lugar, sobre la base de estas dimensiones se definen las subcompetencias, que deben servir de guía para concretar los aprendizajes competenciales. Finalmente, se describen los indicadores de evaluación que ejercen como referente para el diseño de tareas y para la evaluación del dominio de competencia alcanzado por el alumnado.

Otro aspecto sobre el que se incide especialmente es la evaluación. Se considera un elemento esencial en el desarrollo competencial, entendiéndola siempre desde una perspectiva formativa y compartida.

Siguiendo una línea similar a las propuestas anteriores encontramos en **Proyecto iCOBAE** (Innovación en Competencias en Educación), coordinado por Fernando Trujillo y Miguel Ángel Ariza²⁰ y que vio la luz en el año 2007. El proyecto se define como una experiencia de formación en centros para el desarrollo de prácticas docentes relacionadas con las competencias.

Su propuesta parte de la idea de que programar por competencias implica hacer un currículum integrado, y ello implica la superación de la distribución del aprendizaje por materias de conocimiento. Proponen partir en una primera fase del desarrollo de una macro-programación, que obliga a un trabajo coordinado y consensuado a las diferentes áreas y materias. Para ello proponen la creación de un Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP), que junto a los coordinadores de ciclo o jefes de departamento se encargan de esbozar y concretar dicha macro-programación. Sobre la base de este documento programático, donde se da forma interdisciplinar a todo el desarrollo competencial, se entra en la segunda fase basada en el diseño de tareas integradas entre todo el profesorado implicado. El concepto de tarea integrada es una de las claves en la propuesta iCOBAE y se define bajo las siguientes premisas (Trujillo, Ariza, Redondo & Ferreros, 2008):

- Son tareas complejas relacionadas con situaciones realistas
- Se vinculan a contenidos y criterios de evaluación de distintas materias
- El resultado es un producto material al que se acompaña de un informe público
- Concluyen con una reflexión por parte del alumnado, donde se realiza un proceso de metacognición para hacerles conscientes de los aprendizajes competenciales desarrollados: metacompetencia

Una de las propuestas de desarrollo de competencias que más calado ha mostrado desde el punto de vista práctico ha sido el **Proyecto Azahara** (Vázquez y Ortega (2010; 2011). El modelo que proponen parte del diseño de unos *descriptores de etapa* para cada competencia, que intentan definir con la mayor precisión posible el grado de desarrollo que debe alcanzar el alumnado al término de las mismas (Vázquez y Ortega, 2010). Su elaboración compete a los órganos directivos y de coordinación docente. Estos descriptores, en un segundo momento, son vinculados con los elementos curriculares de las áreas y materias, en especial con los criterios de evaluación, permitiendo así establecer unos *niveles de logro o dominio* de cada competencia para cada ciclo o curso. Serán estos niveles de logro los que guíen el diseño de las unidades didácticas, y por consiguiente de las tareas integradas para el desarrollo de las competencias.

Además de desarrollar las líneas para la concreción y programación de las competencias, los autores del Proyecto Azahara también realizan una aproximación al proceso de evaluación, que puede ser sintetizada en cuatro ideas clave (Vázquez & Ortega, 2010; 2011):

²⁰ Puede consultarse la propuesta y el plan de formación en el blog del Grupo iCOBAE <http://icobae.blogspot.com/>

- Los niveles de logro o dominio han de ser el referente compartido para la evaluación de las competencias, y derivado de ella para la promoción o titulación.
- La evaluación de las competencias se realizará a partir de la aplicación de procedimientos y criterios de evaluación consensuados, que deberán estar recogidos en el proyecto educativo de centro.
- Cada docente que forma parte de un equipo docente debe disponer de la suficiente información para generar un criterio propio, objetivo y fundamentado en torno al grado de adquisición de las COMPETENCIAS por parte de su alumnado.
- La estimación del grado de desarrollo de las COMPETENCIAS será una decisión colegiada por el equipo docente correspondiente, fruto del consenso a partir de las aportaciones realizadas de cada profesor.

Por último, se destaca el **Proyecto INCoba** (Pérez-Pueyo et al., 2013) desarrollado por el Grupo internivelar e interdisciplinar Actitudes. Se trata de una propuesta que comienza a dar sus primeros pasos en el año 2006, si bien no será hasta unos años después cuando vea la luz la primera de las publicaciones (Pérez-Pueyo y Casanova, coords., 2009). En el año 2013 la propuesta pasa a formar parte de la Red Europea “KeyCoNet”.

Partiendo de un profundo análisis de la legislación y de las diferentes propuestas de desarrollo de las competencias, proponen el que puede ser considerado como único modelo completo de integración de las competencias en los centros escolares (Heras, 2018). Se trata de una propuesta de intervención educativa que describe con detalle los pasos a seguir en los centros educativos para garantizar la efectiva integración efectiva de las competencias clave. En su desarrollo, incluye de forma secuenciada todas las decisiones a tomar a nivel de Proyecto educativo de centro, Programaciones didácticas, Programaciones de aula, etc.

A modo de síntesis, el proyecto INCoba se basa en cuatro principios rectores (Pérez-Pueyo, et al., 2013):

- Redescubrir la intradisciplinariedad como estrategia para generar aprendizajes realmente significativos y duraderos.
- Fomentar la interdisciplinariedad, aportando valor a la relación entre las materias para generar un auténtico desarrollo de aprendizajes competenciales
- Recuperar el valor educativo de las actividades complementarias y extraescolares.
- Y hacer que los proyectos a nivel de centro sean una realidad, lo que implica el análisis exhaustivo de la realidad de cada centro, y apostar por acuerdos comunes entre las materias que generen una línea clara de avance en el trabajo de las competencias.

A estos principios se le suman dos elementos clave que definen su puesta en práctica: (1) la apuesta por una *secuenciación de los aprendizajes asociados a cada competencia* para cada nivel de las diferentes etapas educativas. Dicha secuenciación da lugar a una serie de indicadores de carácter transversal, a los que se puede contribuir desde todas las áreas y materias. De esta manera, queda definido el nivel de aprendizaje competencial que sería deseable que alcanzara el alumnado en cada competencia y en cada nivel, siendo un referente fundamental para la programación de tareas; y (2) *la evaluación como elemento fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje*, poniendo en valor su carácter formativo y compartido, pero siempre desde el consenso por parte de todo el equipo docente, lo que implica tener referentes comunes a todas las áreas y materias.

II.3.2.1.2. Planteamientos inductivos:

Se incluyen dentro de este planteamiento propuestas como la desarrollada por Escamilla (2008), la Junta de Castilla-La Mancha (Gómez-Pimpolo, Pérez-Pintado & Arreaza, 2007), Díez-Hernando (2008), el Plan de desarrollo de las Competencias en Zaragoza (Polo, 2010a, 2010b), o el Proyecto Combas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2011, 2013) con sus programas derivados de la aplicación a diferentes comunidades autónomas.

Las propuestas incluidas en esta categorización, si bien no son idénticas, sí presentan algunos puntos de conexión. El primero de estos nexos podemos encontrarlo en su carácter inductivo, ya que proponen un proceso de programación que parte de cada área y materia. Esto genera un primer desacuerdo con la legislación y normativa vigente, ya que genera una especificidad en el tratamiento de las competencias que impide cualquier tipo de acuerdo a la hora de su desarrollo y evaluación. En segundo lugar, podríamos identificar otro punto de conexión en su marcada tendencia hacia la operativización, que da lugar a planteamientos o propuestas con una clara tendencia a la calificación de las competencias.

En lo que respecta a la primera de las propuestas, la diseñada por **Escamilla** (2008), es importante señalar que fue una de las pioneras en el contexto educativo, llegando incluso a ser utilizada por editoriales para su aplicación en las aulas. La autora plantea desglosar cada competencia básica en competencias generales, específicas y operativas.

Las *competencias generales* se caracterizan por tener un carácter transversal y actuar de referente para las distintas áreas, materias y cursos. Es por ello que deben aparecer enunciadas en términos de objetivos generales, centrando su atención en el desarrollo de capacidades relacionadas con el saber hacer. Siguiendo el proceso de concreción encontramos las *competencias específicas*, que enuncian aquellas “habilidades generales que se sitúan en el dominio de referencia de una o varias materias afines” (Escamilla, 2008, p. 176). Por tanto, las competencias específicas se definen a partir de las competencias generales y de los objetivos generales de área o materia, y se caracterizan por estar contextualizadas y secuenciadas por ciclos o cursos en cada una de las etapas educativas. Finalmente se sitúan las *competencias operativas*, que se definen como “enunciados que identifican destrezas que alcanzar, objetivos que conseguir desarrollar en plazos relativamente próximos y en situaciones de enseñanza y aprendizaje definidas y concretas” (Escamilla, 2008, p. 176). Estas competencias operativas aparecen vinculadas al desarrollo de las unidades didácticas, y por tanto representan el máximo nivel de concreción para su desarrollo.

A modo de resumen, aunque las intenciones y el proceso de concreción parecen coherentes respecto al planteamiento general de las competencias en la legislación educativa, el desarrollo final de la propuesta muestra una tendencia a convertir las competencias en elementos directamente observables, medibles y cuantificables desde las áreas, lo que hace perder su carácter global y transversal.

La segunda de las propuestas es la diseñada por la **Junta de Castilla-La Mancha** (Gómez-Pimpolo, Pérez-Pintado & Arreaza, 2007). Ésta, parte de una descripción detallada de las competencias, desglosando cada una de ellas en distintas *dimensiones y subdimensiones* que faciliten su integración en los documentos programáticos de los centros, en especial en las programaciones didácticas y programaciones de aula. Para ello, la propia normativa de la Comunidad de Castilla la Mancha propone la redacción una serie *de indicadores a los criterios de evaluación* que “pueden ser graduados en niveles de dificultad para determinar el nivel de competencia alcanzado por el alumnado, desde la excelencia a la insuficiencia” (Decreto 69/2007, art. 2.5.3).

El proceso de concreción que plantea esta propuesta, basado en la operativización de las competencias, hace que su desarrollo práctico adquiera un carácter muy específico y dependiente de las materias, lo que le aleja de la esencia global y el carácter transversal de los aprendizajes ligados a las competencias clave en el contexto educativo.

Como alternativa para superar estas limitaciones, en la propia comunidad de Castilla la Mancha han ido apareciendo nuevos planteamientos para el desarrollo de las COMPETENCIAS, como por ejemplo la diseñada por Rodríguez-Laguía, Herraiz y Martínez (2010). Sin embargo, pese a incluir mejoras y aportaciones sustanciales respecto la propuesta inicial, no logran la funcionalidad deseada al limitarse a proponer una secuenciación para las diferentes etapas educativas, pero sin llegar a desglosar todo el proceso de integración de las competencias en los diferentes documentos programáticos del centro.

La siguiente propuesta dentro del enfoque inductivo es la diseñada por **Díez-Hernando** (2008), pudiendo ser considerada una de las que presentan un mayor nivel de concreción y desarrollo. Este autor plantea un proceso de programación de carácter operativo, basado en los siguientes pasos: (1) identificar de forma operativa los aprendizajes esenciales de cada competencia para cada área; (2) relacionar estos aprendizajes asociados a las competencias con los criterios de evaluación; (3) Seleccionar contenidos de área que sirvan de medio para alcanzar los aprendizajes previstos; (4) diseñar actividades de enseñanza y aprendizaje afines al desarrollo de las competencias; y (5) evaluar la adquisición de los aprendizajes a partir de los criterios identificados.

En líneas generales puede concluirse que aun admitiendo el aparente carácter “*funcional*” de la propuesta, desvirtúa la esencia del trabajo de las competencias al poner el foco de atención en la operativización de las mismas desde las áreas y materias, con la clara intención de llegar a concretar su calificación (Heras, 2012).

Otra de las propuestas más destacadas de carácter inductivo es la desarrollada en el **Plan de desarrollo de Competencias en Zaragoza** (Polo, 2010a, 2010b). Recoge un análisis del proceso de programación de las competencias, aunque únicamente lo hace desde el 3^{er} nivel de concreción curricular, centrando especialmente su atención en el diseño de tareas por parte del profesorado. Propone cuatro fases en el proceso de programación: (1) revisar los criterios de evaluación de las áreas y materias; (2) revisar los elementos que conforman las unidades didácticas (objetivos, competencias, contenidos y actividades), y relacionarlos con los criterios de evaluación del currículo; (3) formular criterios de evaluación operativos a partir de los criterios de evaluación propuestos por el currículo; y (4) elaborar pruebas, controles y exámenes a partir de los criterios de evaluación operativos, estableciendo los criterios de calificación.

Otro aspecto que la propuesta se detiene a analizar es la evaluación, desarrollando una secuencia muy estructurada de cómo llevar a la práctica la misma. Sin embargo, al igual que las propuestas descritas anteriormente, el planteamiento operativista con la intención de facilitar la calificación de las competencias hace perder el enfoque para el cual se introdujeron las competencias en el sistema educativo (Pérez-Pueyo et al., 2013b).

Terminamos este repaso por las propuestas inductivas con un modelo que ha tenido un gran impacto a nivel nacional: el **Proyecto COMBAS** (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2011, 2013). Coordinado por José Moya y Florencio Luengo, puede considerarse heredero del Proyecto Atlántida, y en su desarrollo ha contado con la colaboración de Comunidades autónomas y más de 150 centros educativos. Destaca, además, por ser uno de los proyectos seleccionados por el Parlamento Europeo como referente a través de la red Keyconnect (Gobierno de la Rioja, 2012a).

Si bien mantiene la esencia de su predecesor, en su desarrollo se evidencia una línea de desarrollo inductivo, de ahí que en estudios como los desarrollados por Sáenz (2014, 2015), Heras, Pérez-Pueyo y Casado (2013) o Heras (2018) se incluya dentro de este planteamiento.

El proyecto no desarrolla un plan de actuación cerrado, sino que promueve la autonomía de los centros a la hora de aplicar un modelo coherente y eficaz. Sin embargo, sí se aportan unas líneas maestras, que se sintetizan en cinco niveles de integración curricular de las competencias:

- Nivel 1: La integración de las competencias en el currículum real del aula
- Nivel 2: La integración de cada uno de los elementos del diseño curricular, relacionando las competencias con los elementos curriculares.
- Nivel 3: La integración de las competencias en los distintos modelos y/o métodos de enseñanza, bien sean a nivel de centro o de área/materia.
- Nivel 4: La integración de los criterios e instrumentos para realizar el proceso de evaluación de los aprendizajes, tanto competenciales como de las diferentes áreas y materias. En este sentido, se propone poner en relación los descriptores de competencia (surgidos del perfil competencial) con los indicadores surgidos a partir de los criterios de evaluación, de forma que se pueda realizar una evaluación conjunta de las áreas y materias y del perfil competencial.
- Nivel 5: La integración de las competencias fuera del contexto educativo formal, poniendo en sintonía los centros educativos con los entornos de aprendizaje no formal e informal.

Derivado del desarrollo y la aplicación del Proyecto Combas, han aparecido en algunas Comunidades Autónomas proyectos propios de integración de las competencias, entre los que destacan: (1) Plan PE-COMPETENCIAS en la Rioja; (2) Proyecto PICBA en Andalucía; Y (3) Programa COMBinar en Navarra. Se trata, en todos los casos, de una contextualización y adaptación del modelo propuesto por Combas.

Así encontramos en primer lugar el **Plan PIE-COMPETENCIAS** (Gobierno de la Rioja, 2012a,2012b). Si bien no realiza una aportación relevante respecto al marco general establecido por el proyecto Combas, sí destaca el diseño de un guion de integración de las competencias en el currículum que sirve como referente para los centros educativos. Es de reseñar que concede una gran importancia a la implicación de todos los docentes en el modelo competencial de centro, siendo clave el proceso de reflexión compartida sobre las prácticas educativas que mejora contribuyen a su desarrollo.

Por su parte, la Comunidad Autónoma de Andalucía desarrolla el **Proyecto PICBA** (Programa de Integración de las Competencias en Andalucía). Se trata de un plan paralelo al Proyecto Combas, que contextualiza y reproduce las acciones formativas incluidas en el mismo. La principal aportación del este proyecto se encuentra en la evaluación de las competencias, a la que consideran como eje fundamental de su proceso de desarrollo. En este sentido, tiene gran relevancia el trabajo desarrollado desde la Agencia de Evaluación Educativa de Andalucía, tanto a nivel de investigación sobre los procesos de evaluación de las competencias como en el desarrollo de pruebas de diagnóstico, que sirven como guía para la elaboración de planes de mejora en cada centro educativo.

(3) Y por último destaca el trabajo desarrollado por la Comunidad Foral de Navarra, a través del **Programa COMBinar** (Gobierno de Navarra, 2012). Dicho programa se estructura en torno a los cinco niveles de integración propuestos por Combas, y lleva consigo un importante plan de formación en el que se índice especialmente en el desarrollo del proceso de evaluación.

II.3.2.2.- Análisis de validez de las propuestas de desarrollo de las competencias

De las propuestas recogidas anteriormente, no todas gozan de la misma coherencia para su aplicación práctica, en especial si se pretende ser fiel a los principios establecidos por las últimas leyes educativas: LOE (2006), LOMCE (2013) y LOMLOE (2020). Así lo evidencia la investigación realizada por Heras (2012)²¹ que ha dado lugar a diferentes publicaciones (Heras & Pérez-Pueyo,

²¹ Esta investigación se realizó para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, y supone la base sobre la que se asienta la presente investigación.

2012; Heras, Pérez-Pueyo & Casado, 2013; Heras, 2018) y en la que se analiza si las principales propuestas o modelos de desarrollo de las competencias clave de nuestro país resultan coherentes con el planteamiento normativo de la educación básica.

Un aspecto clave de este estudio es la identificación de un conjunto de indicadores que sirvan de referente para poder comprobar la validez de las propuestas o modelos de desarrollo de las competencias clave (ver tabla 13). Para ofrecer la máxima objetividad y contextualización al sistema educativo español, los criterios se establecen a partir del análisis e interpretación de la legislación y normativa educativa de carácter nacional y los respectivos Decretos de currículo, órdenes de implantación y órdenes de evaluación de las diferentes Comunidades Autónomas.

Tabla 13: Criterios de validez para el análisis de modelo de desarrollo de las competencias (Heras 2012)

Criterios relacionados con la solidez de la propuesta
Se asume que los objetivos (capacidades) y las competencias son elementos diferentes.
Se admite que “programar por competencias” es distinto a “programar las competencias”.
Se acepta que “ser competente en algo” no implica que se haya adquirido una Competencia Básica.
Se reconoce que el trabajo interdisciplinar no implica una contribución a las competencias clave.
Criterios relacionados con la funcionalidad de la propuesta
Se incluye un modelo concreto para la programación de las competencias clave (para su integración en los documentos programáticos del centro).
Se afronta el proceso de contribución a las competencias clave desde un modelo deductivo.
Se introduce una secuenciación de las competencias clave.
Criterios relacionados con la coherencia de la propuesta
Se describe el proceso de evaluación (que no calificación) de las competencias clave.
Se interpreta y aplica correctamente la función los criterios de evaluación respecto a las competencias clave.
Se elabora e incluye un modelo de informe de evaluación de las competencias clave.

Como resultado del análisis comparado de las diferentes propuestas de la muestra y los criterios de validez establecidos a partir de la legislación, se obtienen las siguientes conclusiones en la investigación:

- Es posible extraer unas características propias de la programación y desarrollo de las competencias, que se conviertan en criterios de validez.
- Las propuestas analizadas no dan respuesta a la problemática de cómo programar las competencias en los centros escolares, refiriéndonos especialmente a los pasos a seguir a la hora de integrar las competencias en los documentos programáticos que existen en estos.
- Tampoco dan respuesta al como evaluar las competencias, pues ninguna propuesta hace un desarrollo completo de la misma.
- La mayoría de las propuestas toman como enfoque para la programación de las competencias un modelo inductivo

- Y finalmente, una característica bastante generalizada reside en un intento de operativizar el desarrollo de las competencias con el fin de hacer estas más funcionales.

En definitiva, la investigación desarrollada por Heras (2012, 2018) concluye que únicamente el proyecto INCoba (Pérez-Pueyo et al., 2013a) recoge en su diseño la esencia de las directrices establecidas por la legislación educativa. A pesar de ello, algunas de las propuestas analizadas presentan una aproximación importante a dicho cumplimiento, en especial todas aquellas que toman como punto de partida un modelo deductivo para el desarrollo de las competencias.

Es precisamente este estudio el punto de partida para la investigación que se desarrolla en esta tesis doctoral. Parece necesario, una vez analizadas las propuestas más relevantes del territorio nacional en virtud de la legislación y normativa educativa, conocer la opinión de expertos y profesionales de la educación sobre la implantación de las competencias en los centros educativos, con especial énfasis en el proceso de programación y evaluación de las mismas.

II.3.3.- La LOMCE (2013): un paso más en la línea competencial

El recorrido de las competencias en la educación básica tiene su continuidad con la aprobación de la Ley Educativa para la mejora de la Educación (LOMCE, 2013). Se trata de una modificación de la LOE (2006), que aprovecha las medidas exitosas de esta ley, lo que pone de manifiesto una clara línea continuista con su predecesora.

Desde el punto de vista de las competencias, la LOMCE (2013) y su desarrollo normativo a través de los diferentes Reales Decretos por los que se establecen los currículos básicos de las diferentes etapas educativas (RD 126/2014 para la educación primaria, y RD 1105/2014 para el educación secundaria) ofrecen novedades tanto terminológicas como estructurales.

En este sentido, un primer cambio llamativo es la nueva terminología empleada para designar a las competencias, que pasan de denominarse competencias a competencias clave. En realidad, esta modificación es incluida en los Reales Decretos de currículo básico, pues en el desarrollo de la LOMCE (2013) se sigue manteniendo el término de competencias .

Se trata de una evidente aproximación a la recomendaciones y directrices marcadas por la Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, que desde un primer momento utilizó el término “key competences” para referirse a las competencias para el aprendizaje permanente. Además, este cambio lleva asociado una modificación tanto en el número de competencias como en la designación de las mismas (ver tabla 14)

: Competencias (RD 1631/2006; RD 1513/2006) y Competencias Clave (RD 126/2014 y RD 1105/2014).

Competencias (RD 1631/2006; RD 1513/2006)	Competencias Clave (RD 1105/2014; RD 126/2014)
Competencia en comunicación lingüística	Comunicación Lingüística
Competencia matemática	Competencia matemática y competencias en ciencias y tecnología
Competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico	
Tratamiento de la información y competencia digital	Competencia digital

Competencia para aprender a aprender	Aprender a aprender
Competencia social y ciudadana	Competencias sociales y cívicas
Autonomía e iniciativa personal	Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
Competencia cultural y artística	Conciencia y expresiones culturales

Desde el punto de vista estructural, destaca la relevancia que se concede a las competencias como eje curricular. Se aprecia claramente en el del Preámbulo de los Reales Decretos de currículo básico, donde se hace referencia explícita a un nuevo paradigma curricular basado en un modelo competencial.

“[...] este real decreto se basa en la potenciación del aprendizaje por competencias, integradas en los elementos curriculares para propiciar una renovación en la práctica docente y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se proponen nuevos enfoques en el aprendizaje y evaluación, que han de suponer un importante cambio en las tareas que han de resolver los alumnos y planteamientos metodológicos innovadores” (RD 1603/2014; Preámbulo; p.170).

Este nuevo modelo curricular toma como base la conceptualización de las competencias clave definidas por la Unión Europea y, por tanto, implican todas aquellas competencias que las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (RD 1603/2014; Preámbulo).

Este nuevo paradigma pretende ser el germen de un importante cambio en la manera de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, repercutiendo de manera especial en los planteamientos metodológicos, evaluativos y en el diseño de tareas. De esta manera, las competencias clave en el contexto de la educación básica con la LOMCE (2013), supone un avance hacia un tipo de aprendizajes en el que el alumnado pueda demostrar que es capaz de movilizar todos sus conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y otros componentes sociales para dar soluciones eficaces a situaciones contextualizadas a la vida real.

Otro cambio importante que introduce la LOMCE (2013) y que evidencia el lugar central que ocupan las competencias, es la identificación de un nuevo elemento curricular: los estándares de aprendizaje. Si bien se definen como una especificación de los criterios de evaluación y, por tanto, una concrección de lo que los aprendizajes que los estudiantes deben alcanzar en cada materia, mantienen un vínculo directo con la evaluación de las competencias clave. Así se refleja en los RD 1105/2014 (art. 20) y RD 126/2014 (art.12), en los cuales se explicita que los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje se convertirán en los referentes para la comprobación del grado de adquisición de las competencias.

Con todo ello se puede afirmar que la LOMCE (2013) y su desarrollo normativo, además de consolidar ciertos aspectos de la LOE (2006), pone a las competencias clave como foco que guíe el cambio en el modelo educativo.

II.3.3.1.- La Orden ECD/65/2015: descripción y directrices sobre las competencias clave en la educación básica

Si fuese necesario destacar un documento normativo, dentro del marco de la LOMCE (2013), por su relevancia e impacto en relación al cambio de modelo educativo, sin lugar a dudas, sería la Orden ECD/65/2015.

Esta orden describe las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Sin embargo, más allá de esta relación entre elementos curriculares, se presenta como el referente fundamental para entender el cambio de paradigma educativo, así como el papel que las competencias clave deben ejercer en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, se trata del primer documento prescriptivo en materia educativa que incluye referencias directas a aspectos metodológicos y evaluativos, y todo ello bajo el prisma del modelo competencial.

A continuación se recoge un breve análisis de las directrices más importantes que se recogen en la Orden ECD/65/2015 asociadas a la inclusión de las competencias clave como elemento curricular.

Desde el **punto de metodológico**, destaca la idea de que el desarrollo de las competencias clave a lo largo de la vida académica va a estar marcado de manera directa por la selección metodológica. Como principio de procedimiento fundamental se recoge la importancia de centrar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de tareas integradas y contextualizadas. En este sentido, es precisamente este carácter integrador y contextualizado de las tareas el que define el desarrollo de las competencias clave y, por tanto, las decisiones en materia metodológica.

Ofrecer tareas contextualizadas e integradas implica poner al alumnado en situaciones de aprendizaje real y auténtico, que les lleve a tener que hacer uso y aplicación de los conocimientos adquiridos. Y es precisamente la movilización de los diferentes tipos de conocimientos, destrezas, valores y actitudes que el alumnado adquiere en las diferentes materias, los que van a garantizar el desarrollo de aprendizajes verdaderamente transferibles y duraderos.

A partir de este principio general, se recogen una serie de directrices relativas a opciones metodológicas afines al desarrollo de las competencias clave, que pueden ser sintetizadas en los siguientes aspectos (Orden ECD/65/2015; anexo II):

- La priorización de la metodologías activas, lo que implica un nuevo planteamiento del papel del alumno, activo y autónomo, consiente de ser responsable de su aprendizaje (Orden ECD/65/2015; Anexo II). Todo ello implica necesariamente un cambio en el rol del docente, que pasa a ser un orientador y facilitador del desarrollo competencial del alumnado. Este cambio no debe ser entendido como novedoso, pues aparece explicitado en reformas educativas anteriores; sin embargo, sí destaca el papel prioritario que adquiere en relación al desarrollo competencial.
- El uso de estrategias interactivas que fomenten una construcción significativa del aprendizaje, a partir de situaciones en las que se comparta y construya el conocimiento de forma colectiva. En este sentido, se destaca de manera explícita al aprendizaje cooperativo como metodología en la que, la resolución conjunta de las tareas, permita a los miembros del grupo conocer y desarrollar estrategias de aprendizaje que puedan ser aplicadas a otro tipo de situaciones.
- El proceso de enseñanza y aprendizaje debe apoyarse en la interdisciplinariedad y la transversalidad, siendo éstas una estrategia de gran potencial para desarrollar tareas contextualizadas e integradas, a través de las cuales se contribuya de manera efectiva al desarrollo competencial del alumnado.
- En relación a las opciones metodológicas que favorecen la contextualización del aprendizaje, la participación activa y la funcionalidad de los aprendizajes se destacan de manera explícita: el

aprendizaje por proyectos, los centros de interés, el estudio de casos o el aprendizaje basado en problemas.

- Y, finalmente, se hace referencia a la importancia que para el desarrollo de las competencias clave tiene la coordinación docente. De esta forma, la eficacia de las propuestas metodológicas depende en gran medida de la capacidad de los equipos docentes para generar procesos de reflexión compartida, en la que se establezcan criterios comunes y consensuados sobre el desarrollo de las competencias.

Alineado con estos principios de carácter metodológico, la Orden ECD/65/2015 también recoge directrices relativas a la evaluación, haciendo especial referencia a su aportación a las competencias clave. Entre estas directrices se pueden destacar las siguientes:

- El grado de dominio de las competencias será el referente fundamental que guíe los procesos de evaluación continua entre los diferentes cursos, así como en las evaluaciones final de etapa. Esto sitúa a las competencias clave como el foco real del proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, todas las áreas y materias deben contribuir al desarrollo competencial del alumnado.
- La evaluación de las competencias conlleva la aplicación de estrategias e instrumentos que valoren el desempeño alcanzado por el alumnado en situaciones y problemas que simulen contextos reales. En este sentido, se hace referencia a las rúbricas o escalas de observación como instrumentos afines a la evaluación de las competencias.
- La evaluación competencial requiere de una integración plena y coherente tanto en la evaluación general de las materias, como en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, se destacan procedimientos como la observación sistemática del trabajo de los alumnos, el portafolio, los trabajos de clase, o las pruebas orales y escritas²².
- Se concede una gran importancia a la implicación del alumnado en el proceso de evaluación, a través de estrategias como la autoevaluación o la coevaluación.
- Y como última aportación y quizá la más relevante desde el punto de vista curricular, encontramos la inclusión de los estándares de aprendizaje como nuevo elemento curricular. Los estándares de aprendizaje, al poner en relación los aprendizajes propios de cada materia con las competencias, ejercen una función esencial como referente directo para la valoración del nivel de desempeño alcanzado por el alumnado.

Siguiendo la línea de poner en relación todos los elementos curriculares en las respectivas áreas y materias, otra aportación importante de la Orden ECD 65/2015 la aparición de dos nuevos elementos: *el perfil competencial del área* y *el perfil de competencia*. Estos elementos pretenden ser una pieza clave para la organización, desarrollo y evaluación de las competencias.

El primero de ellos, *el perfil de competencia del área*, se refiere al conjunto de estándares de aprendizaje evaluables de un área o materia determinada que se relacionan con cada competencia. Este perfil permite identificar en qué grado se desarrollan las competencias clave en cada una de las áreas o materias. Por su parte, *el perfil de competencia* presenta un carácter más global y se define como el conjunto de estándares de aprendizaje evaluables de las diferentes áreas o materias que se relacionan con una misma competencia. Desde esta perspectiva, el perfil de competencia permite obtener un mapa general del tratamiento de las competencias, pero además se presenta como un elemento fundamental para la evaluación competencial del alumnado por parte de los equipos docentes. En cualquier caso, este perfil competencial surge de la relación aleatoria desde cada área entre los estándares de aprendizaje y las competencias clave establecidas para toda la educación obligatoria (de los 6 a los 16 años), aspecto que impide tanto la coordinación entre las materias como la relación con un nivel de competencia común y

²² Aunque no se pueden considerar procedimientos de evaluación algunos de los ejemplos, pues algunos son producciones.

adecuado, al menos, a la etapa o ciclo. Estos, sin duda, sean dos de los problemas más significativos y definidores de la inconsistencia de la propuesta de desarrollo de competencias clave hasta este momento.

II.3.4.- La LOMLOE (2020), ¿continuidad o cambio?

En la actualidad, nuestro sistema educativo se encuentra regulado por Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE, 2020). Esta nueva ley educativa, en pleno proceso de implantación y desarrollo normativo, aparece construida sobre la base de la LOE (2006), a la cual modifica en algunos aspectos.

La LOMLOE (2020) supone una ruptura con las directrices marcadas por su predecesora, la LOMCE (2013), a la que considera una ley que rompió con el equilibrio que se había alcanzado en la LOE (2006). Si bien los cambios que introduce se basan principalmente en aspectos estructurales y organizativos en las diferentes etapas educativas, un análisis en profundidad de su contenido deja entrever una apuesta por el cambio en el modelo curricular, orientado éste al desarrollo competencial. A continuación, se muestran algunos fragmentos de texto a modo de ejemplo que evidencian esta idea:

- En el preámbulo se establece que la ciudadanía reclama un sistema educativo más moderno, más abierto, menos rígido y que desarrolle el potencial y talento de los jóvenes, lo que implica una apuesta por el desarrollo de las competencias (LOMLOE, 2020).
- De la misma manera, en el preámbulo se hace referencia a que las distintas etapas de la educación básica incluyen cambios organizativos que se encuentran orientados al desarrollo de las competencias del alumnado.
- Respecto a la propia definición de la educación básica, sus fines y propósitos, se establece que ésta debe procurar al alumnado “los conocimientos y las competencias indispensables para su desarrollo personal, para resolver situaciones y problemas de distintos ámbitos de la vida, crear nuevas oportunidades de mejora [...]” (LOMLOE, 2020; art. 4.4.)
- Relacionado con la idea anterior, la definición de currículo propuesta por la nueva ley sigue la línea establecida por la LOE (2006), quedando su redacción como “el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas” (LOMLOE, 2020; art. 6.1). Se trata de un claro ejemplo de ruptura con la LOMCE (2013), al eliminar el nuevo elemento curricular incorporado por ésta: los estándares de aprendizaje.
- En la descripción de los principios metodológicos se aprecia claramente la tendencia a fomentar el desarrollo de un modelo educativo en el que las competencias cobren importancia. Así, por ejemplo, establece la obligatoriedad de dedicar un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos significativos para el alumnado y a la resolución de problemas con el fin de garantizar la integración de las competencias.
- La evaluación es otro de los elementos clave. Así, se establece que la adquisición de las competencias serán uno de los elementos reguladores del proceso de evaluación las diferentes etapas educativas, determinando a su vez los criterios de promoción.
- Continuando con el proceso de evaluación, se establece que los alumnos al finalizar cada una de las etapas educativas de carácter obligatorio dispondrá de un informe de aprendizaje, que será elaborado teniendo en especial consideración el desarrollo de las competencias.
- Y quizás, lo más significativo, sea que se determinan por primera vez unos perfiles competenciales para cada etapa (Perfil de competencias de Primaria y Perfil de salida en Secundaria) que se concretan en una serie de indicadores denominados “descriptores operativos” que concretan los aspectos competenciales que se deben trabajar secuenciándolos en cada etapa.

A pesar del escaso recorrido que a día de hoy tiene la LOMLOE (2020), son muchas las opiniones que se han vertido entorno a su desarrollo, aunque muy pocas las publicaciones con cierto rigor desarrolladas sobre la misma. Destaca en este sentido el estudio propuesto por Luengo, Hernández-Ortega, Clavijo y Gómez (2021) sobre la tendencia educativa que subyace de la LOMLOE (2020), se recoge un análisis profundo de las fortalezas y debilidades de la propuesta curricular para determinar, si se trata realmente de un avance significativo para el sistema educativo. Estos autores destacan una serie de puntos clave que consideran pueden ser la fuente de cambio hacia un modelo competencial.

El primero y más novedoso es la definición de un nuevo elemento curricular, el *perfil competencial de salida de cada etapa educativa*, con el cual se produce un acercamiento a las recomendaciones que el propio Consejo de Europa (2018) aporta en materia de educación básica y a las evidencias sobre políticas educativas de países europeos que han conseguido mejoras notables en los últimos años. El perfil competencial de salida, con un claro carácter competencial, identifica las competencias clave que todo el alumnado debe adquirir a lo largo de la educación básica. Por tanto, define los aprendizajes esenciales para cada etapa educativa, siendo el elemento que “debe iluminar y fundamentar el resto de decisiones curriculares, las estrategias y orientaciones metodológicas, y el elemento de referencia de cara a la evaluación interna y externa de los aprendizajes del alumnado” (Luengo, Hernández-Ortega, Clavijo & Gómez, 2021; p.14).

En este sentido, es importante destacar que el enfoque ministerial coincide claramente con la propuesta establecida desde hace más de una década en el Proyecto INCoba (Pérez-Pueyo, et al 2013a). Estos autores, a través de su grupo de interdisciplinar e internivelar “Actitudes”, establecen una secuenciación de competencias para ambas etapas que, además, secuencian por ciclos justificando la necesidad de establecer estos descriptores para conseguir que los docentes de las diferentes materias, en los ciclos en Primaria y por cursos en Secundaria, tengan un referente claro que permita identificar productos evaluables claros y comunes con sus respectivos instrumentos de evaluación (rúbricas, escalas graduadas, escalas de valoración,...). La intención es que estas producciones comunes, con sus respectivos instrumentos, concretadas en las materias con los contenidos que se imparten, permitan obtener unos verdaderos referentes de evaluación competenciales que puedan llegar a ser independientes de la cantidad de asignaturas suspensas por el alumnado para decidir su promoción si fuesen posible demostrar (y evidenciar) un nivel de competencia suficiente para poder afrontar en curso siguientes con garantías, aunque con las medidas de apoyo y refuerzo necesarias (Pérez-Pueyo, et al., 2022; Pérez-Pueyo, Casado-Berrocal, & Hortigüela-Alcalá, 2021; Pérez-Pueyo, et al., 2023).

La aportación de algunos miembros del Grupo Actitudes al desarrollo de los nuevos reales decretos y la elaboración de la secuenciación de competencias en los perfiles competenciales los ha llevado a establecer una secuenciación de la que se dispone desde 2022 (Pérez-Pueyo & Casado-Berrocal, 2022). En este sentido, algunas CCAA ya han desarrollado una secuenciación por ciclos, como es el caso de Andalucía (proyectos de Decreto, 2022) y La Rioja (CRIE, 2022), o como en el caso de Cantabria que directamente lo ha recomendado para la concreción en sus centros (Bandrés-Moro, et al., 2022).

Por todo ello, se puede afirmar que de todas las propuestas de desarrollo de competencias que se plantearon entre 2006 y 2020, la que ha tenido un reflejo más claro en el desarrollo curricular de la LOMLOE (2020) es la propuesta del Proyecto INCoba con su planteamiento de secuenciación de competencias clave a través de descriptores. Sin embargo, esto no se ha terminado de concretar a nivel ministerial en un desarrollo concreto y, como en otras ocasiones, se ha dejado a las CCAA o a los centros su desarrollo, lo que vaticina de nuevo un resultado nada halagüeño.

En cualquier caso, tanto si las CCAA lo establecen de manera obligatoria o si desde los centros se plantean incorporarlo como propuesta de innovación educativa, es posible gracias a que el currículo se sigue desarrollando a través de niveles de concreción curricular para poder adecuarse a las características del contexto y del alumnado. Y en este sentido, se debe recordar que los “centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión [...]” (LOE, 2006, texto consolidado, art. 120.1, p. 73), lo que determina que puedan “adoptar experimentaciones, innovaciones pedagógicas, programas educativos, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia o ampliación del calendario escolar o del horario lectivo de ámbitos, áreas o materias, en los términos que establezcan las Administraciones educativas [...]” (LOMLOE, 2020, art. 120.4, p. 122921).

El segundo de los puntos clave establecido por Luengo, Hernández-Ortega, Clavijo y Gómez (2021) aparece referido a la selección y concreción de los contenidos de las áreas y materias, ya que su redacción combina e integra los conocimientos propios de las materias con las dimensiones de las diferentes competencias. Además, los contenidos hacen referencia a situaciones y contextos de aprendizaje para facilitar el desarrollo de las mismas.

Y como tercer punto clave de estos autores destaca el impulso que desde el nuevo marco curricular se hace del uso de metodologías activas, del desarrollo de proyectos interdisciplinares y de medidas de carácter organizativo afines al desarrollo de las competencias clave.

A modo de resumen, puede considerarse la LOMLOE (2020) como un punto de inflexión en relación a la apuesta por un modelo curricular basado en competencias; si bien la falta de un desarrollo normativo completo y el escaso tiempo de implantación, no permiten realizar un análisis de su impacto real.

CAPÍTULO III: OBJETIVOS DEL ESTUDIO

III.1.- Pregunta temática y Objetivos generales

Tras el estudio del estado de la cuestión, que ha dado lugar a la elaboración del marco teórico presentado en el apartado anterior, se comenzó la investigación estableciendo dos preguntas temáticas. Autores como Sala y Arnau (2014), Gómez del Río (2017) o Jiménez (2016) establecen que cualquier investigación empieza siempre con el planteamiento del problema y una pregunta de investigación. Consideran, pues, que la pregunta de investigación da sentido a la actividad investigadora, mientras que la relevancia, oportunidad y novedad del tema determina en buena parte el impacto e interés del estudio.

Las preguntas temáticas planteadas son las siguientes:

1. *¿Es posible establecer una serie acuerdos generales acerca del concepto, programación y evaluación de las competencias entre un grupo de expertos universitario y un grupo de expertos docentes de la educación obligatoria?*
2. *¿Es posible caracterizar el modelo educativo competencial, a partir de la opinión de diferentes expertos, y que sirva de referencia para ayudar en el tratamiento y desarrollo del mismo en los centros educativos?*

En coherencia con estos dos ejes temáticos del marco teórico y las preguntas de investigación formuladas anteriormente, se han planteado una serie de objetivos generales. Dichos objetivos mantienen una doble función: facilitar al lector la comprensión del sentido de la investigación, y servir al investigador como referente a lo largo del proceso.

Los objetivos generales son los siguientes (tabla 15):

Tabla 14: Objetivos generales de la tesis.

Objetivo A	Construir un marco teórico fundamentado que permita comprender mejor el origen y evolución del concepto competencia, y su implementación en el ámbito educativo.
Objetivo B	Estudiar la construcción y el tratamiento del concepto competencia en el sistema educativo español, así como los principales modelos de integración de las mismas en los centros escolares.
Objetivo C	Profundizar en el conocimiento del modelo educativo que subyace de la aparición de las competencias en el sistema educativo formal.
Objetivo D	Analizar y describir las características del proceso de programación y evaluación desde el enfoque competencial.
Objetivo E	Conocer y analizar la percepción de dos grupos de expertos (universitarios y docentes de educación básica) sobre el potencial y el impacto real que han tenido las competencias en el sistema educativo, contrastándolo con las directrices establecidas desde la normativa reguladora de la educación básica actual en nuestro país.

III.2.- Objetivos específicos e hipótesis de la investigación

A partir de los objetivos generales señalados en el apartado anterior se han definido algunos objetivos específicos. Ser preciso en el planteamiento de los objetivos permite concretar la investigación y, como consecuencia, extraer unas conclusiones finales más significativas sobre aquello que se quiere estudiar (Pérez-Cañado, 2012).

Cada objetivo específico da lugar a una serie de hipótesis de investigación, cuya valoración a partir del análisis de resultados será el eje central del apartado de conclusiones.

Objetivo 1.- Analizar y comparar el concepto de competencia en el contexto de la educación básica desarrollado por un grupo de expertos universitarios y un grupo de docentes de educación básica

Hipótesis 1. Es posible identificar un acuerdo general dentro de cada panel de expertos en relación al concepto de competencia en el contexto de la educación básica.

Hipótesis 2. El grupo de expertos universitarios concibe las competencias desde una perspectiva holística, mientras que los expertos docentes aportan una visión del término más práctica y circunscrita al contexto educativo.

Hipótesis 3. Existe diferencia en relación a las características esenciales que ambos grupos de expertos aportan sobre el término competencia.

Hipótesis 4. La interpretación del concepto de competencia por parte de expertos universitarios y expertos docentes guarda relación con la importancia que conceden a las mismas dentro del sistema educativo formal.

Objetivo 2.- Identificar y analizar las características del modelo educativo basado en competencias a partir de la opinión de un grupo de expertos universitario y un grupo de expertos docentes de educación básica, valorando su incidencia potencial en relación al cambio educativo.

Hipótesis 5. Los expertos universitarios valoran más positivamente la de aparición de las competencias como elemento curricular en la educación básica que los expertos docentes.

Hipótesis 6. Existe diferencia de opinión entre el grupo de expertos universitarios y el grupo de expertos docentes sobre la idea de que las competencias implican un cambio en el paradigma y finalidades del sistema educativo, debiendo ser el eje de cambio del modelo educativo.

Hipótesis 7. Existen diferencias significativas entre la opinión del grupo de expertos universitarios y expertos docentes en la manera de entender el proceso de integración y desarrollo de las competencias en los centros educativos.

Hipótesis 8. La metodología y la creación de contextos de aprendizaje se presentan como variables significativas en el tratamiento efectivo de las competencias en la educación básica.

Hipótesis 9. El correcta integración y desarrollo de las competencias implica altos niveles de trabajo colaborativo y de consenso por parte de la comunidad educativa, en especial de los profesores de las diferentes áreas y materias.

Objetivo 3.- Conocer y analizar el proceso de programación desde la perspectiva de la integración y desarrollo de las competencias en la educación básica.

Hipótesis 10. El proceso de programación es considerado un elemento clave en la integración y desarrollo efectivo de las competencias en la educación básica.

Hipótesis 11. Los modelos de concreción de las competencias de carácter deductivo se consideran más adecuados para garantizar el desarrollo competencial del alumnado, lo que implica un tratamiento transversal y acuerdos comunes a todas las áreas y materias.

Objetivo 4.- Conocer y comparar la opción de expertos universitarios y expertos docentes en relación al grado de implantación de las competencias en la educación básica, y su influencia en la transformación y mejora del sistema educativo.

Hipótesis 12. Existe un acuerdo mayoritario entre los expertos universitarios y los expertos docentes sobre la influencia que aparición de las competencias han tenido en la ordenación curricular y el proceso de programación desde un plano teórico, así como en la falta de integración real y efectiva de un modelo educativo basado en competencias en la práctica.

Hipótesis 13. Existen diferencias de opinión entre el grupo de expertos universitarios y el grupo de expertos docentes en relación a las variables que influyen en la adecuada integración y desarrollo de las competencias en los centros educativos.

Hipótesis 14. La labor del profesorado es considerada por ambos grupos de expertos como la variable más significativa y de mayor influencia en relación a la integración y desarrollo de las competencias.

Objetivo 5.- Analizar y comparar la percepción de expertos universitarios y expertos docentes sobre la evaluación educativa y su influencia en el conjunto del proceso de desarrollo de las competencias clave.

Hipótesis 21. En relación al éxito del proceso de desarrollo de las competencias, los expertos universitarios conceden más importancia a la evaluación de lo que lo hacen los expertos docentes.

Hipótesis 22. La evaluación de las competencias implica un proceso consensuado de los equipos docentes y, por tanto, requieren de acuerdos previos y sistemas de referencia comunes.

Hipótesis 23. El modelo educativo basado en competencias implica la implementación de procesos de evaluación formativa y compartida.

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA

IV.1.- Introducción

Para poder establecer el modo de indagación disciplinada más apropiado, es necesario haber entendido y definido adecuadamente las preguntas temáticas y los objetivos sobre las cuales se quiere investigar (Guevara, Verdesoto & Castro, 2020). Por tanto, el éxito de la investigación va a estar marcado en gran medida por la selección de la metodología que resulte más apropiada a partir de los objetivos planteados y en función de éstos.

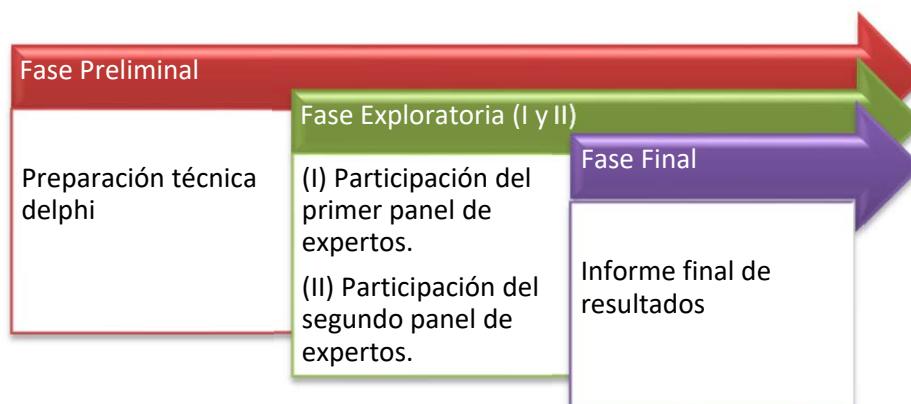
Se ha optado por emplear una metodología cualitativa, a partir de la técnica Delphi, también conocido como método Delphi. Esta técnica se basa en el principio de inteligencia colectiva (Bruner, 2005; Hsu & Standford, 2007) y permite recoger y decantar el conocimiento del grupo de expertos sobre el tema de estudio. La aplicación de esta técnica de investigación ha permitido conocer la realidad educativa que gira en torno a la implantación de un elemento curricular como son las competencias clave.

El método Delphi se basa en la aplicación sucesiva de cuestionarios a un grupo de expertos en varias rondas. Entre cada ronda se analizan los datos obtenidos y se compilan las respuestas en nuevos cuestionarios que, a su vez, son redistribuidos a los expertos nuevamente (Okoli & Pawlowski, 2004). El proceso se detiene cuando se logra el consenso o la estabilidad de los resultados (Luna, Infante & Martínez, 2006; Pozo, Gutiérrez, Pérez & Rodríguez, 2007)

La población de estudio estuvo conformada por 19 expertos, distribuidos en dos paneles: (1) el primer panel conformado por 9 expertos universitarios, y (2) el segundo panel conformado por expertos 10 docentes en educación básica. La decisión de emplear dos paneles de expertos, aunque generó una dilatación en el tiempo que pudiese parecer excesiva, se debió al interés por realizar un estudio longitudinal, que permitiese en todo el periodo de vigencia de la LOMCE (2013), conocer la evolución y la situación educativa real de la integración de las competencias en los centros educativos, marcados especialmente por los procesos de programación y evaluación.

Para aportar validez y fiabilidad a la aplicación de la técnica, se ha utilizado una estructura en fases basada en la propuesta de autores como Varela-Ruiz, Díaz-Bravo y García-Durán (2012), Gil-Gómez de Liaño y Pascual-Ezama (2012), Reguant-Álvarez & Torrado-Fonseca (2016), Bravo y Arrieta (2005) y Cruz (2006).

Figura 8: Fases de aplicación del método Delphi. Varela-Ruiz, Díaz-Bravo y García-Durán (2012), Gil-Gómez de Liaño y Pascual-Ezama (2012), Reguant-Álvarez & Torrado-Fonseca (2016), Bravo y Arrieta (2005) y Cruz (2006)



El instrumento empleado para la toma de datos ha sido el cuestionario. Siguiendo los parámetros establecidos para la aplicación de la técnica Delphi, se han establecido rondas de consulta a través de cuestionarios, cuya fiabilidad y validez ha sido contrastada.

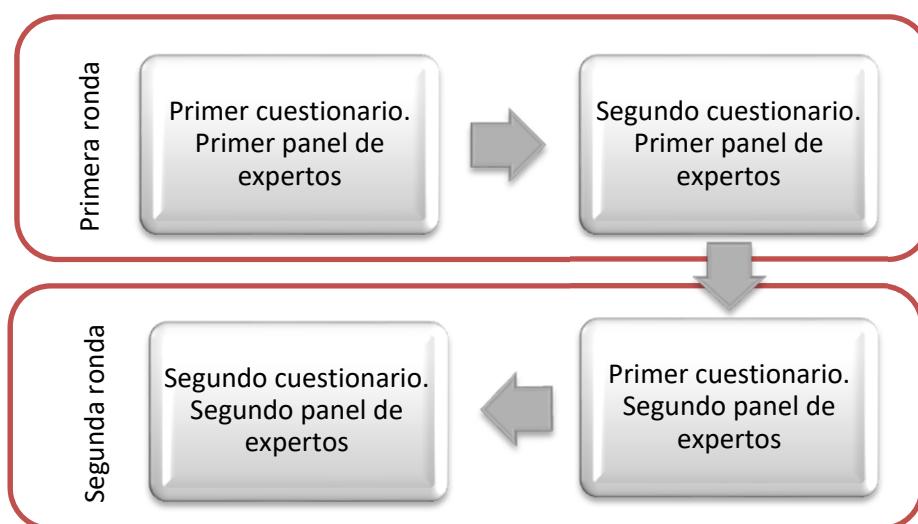
La idea principal de la investigación reside en realizar un estudio longitudinal en torno al proceso de programación en integración de las competencias en la educación básica. En nuestro caso el carácter longitudinal implica la obtención de datos en dos momentos temporales distintos. El primero de estos momentos se produce en 2014, tras unos meses del cambio educativo que trae consigo la implantación de la LOMCE (2013) en relación a las competencias. Mientras que el segundo momento de la recogida de datos tiene lugar 4 años más tarde²³ de la primera muestra de datos, momento en el que se va a producir un nuevo cambio legislativo con la aparición de la LOMLOE (2020). El interés del estudio longitudinal reside en conocer si durante el periodo de vigencia de la LOMCE (2013) se ha modificado la opinión de los expertos en relación a la integración de las competencias en la educación básica desde un enfoque real y práctico.

En este sentido, la primera consulta fue realizada a un panel de expertos universitario. Se obtuvo un importante aporte de información relativo al modelo educativo basado en competencias en el inicio de la implantación de la LOMCE (2013), desde un enfoque academicista debido al perfil de los expertos seleccionados. Todo ello resultó de gran interés para contrastar la opinión de expertos, especialmente en relación al proceso de programación y evaluación de competencias. Sin embargo, se detectó que para la segunda toma de datos del estudio longitudinal sería importante obtener información basada en la experiencia directa del trabajo de las competencias desde los centros educativos. Es por ello que se tomó la decisión de generar un nuevo panel de expertos, con un perfil basado más práctico y de participación directa en el proceso de integración de las competencias en los centros educativos.

Además, esta decisión permitió contrastar la opinión de dos grupos de expertos con un perfil diferenciado entre sí en relación al tema de estudio.

En resumen, se establecen dos momentos en la toma de datos: (1) El primero se corresponde con las dos rondas de consulta al grupo de expertos universitarios, desarrolladas en los años 2015 y 2016; (2) El segundo se corresponde con las dos rondas de consulta al grupo de expertos docentes

Figura 9: Resumen del proceso de recogida de datos (elaboración propia).



²³ Aspecto que se justifica sobradamente en el apartado IV.1.4.- Justificación de los paneles de expertos.

de educación básica, desarrollado en el año 2020 El proceso de recogida de datos puede resumirse en la secuencia de la figura 9.

El análisis de los datos obtenidos se realizó a través de la aplicación Weft QDA 1.0.1, estableciéndose un sistema de categorías que permitió identificar y analizar todas las variables implicadas en el proceso de integración de las competencias en los centros educativos. Este análisis arrojó resultados vinculados con los objetivos del estudio, estableciendo acuerdos y desacuerdos en relación a su concepto, programación y evaluación. Además, el estudio comparado de los resultados obtenidos de ambos paneles de expertos ha permitido hacer estudio longitudinal sobre la implantación de las competencias a lo largo de los últimos años, periodo en el cual se ha mantenido vigente la LOMCE (2013) y se ha iniciado el proceso e implantación de la LOMLOE (2020)

La principal intención era contrastar los datos obtenidos en los tres instrumentos de recogida de datos, obteniendo una triangulación y saturación de los mismos. La triangulación se ha obtenido analizando, de forma proporcionada, la información obtenida en los diferentes instrumentos de recogida datos. Por su parte, la saturación se ha obtenido presentando, a través de extractos de texto, las ideas más reincidentes.

IV.2.- Técnica de investigación

Tras realizarse un análisis preliminar de las posibilidades que ofrecen las diferentes técnicas de investigación cualitativa, se optó por el uso de Delphi al ajustarse en mejor medida a los objetivos definidos en la investigación. Para cumplir con dichos objetivos y sus hipótesis derivadas, se consideró como mejor alternativa la recopilación de la opinión de expertos en la temática de estudio y el posterior análisis de acuerdos y desacuerdos. En este sentido, se consideró que la técnica Delphi es la que mejor cumplía con la línea de investigación establecida, permitiendo profundizar al máximo en el concepto de competencia, analizar la búsqueda de acuerdos sobre un elemento curricular “controvertido”, y conocer y analizar los enfoques para el tratamiento de las competencias que proponen expertos desde sus contextos particulares.

El uso del método Delphi como técnica de investigación cuenta con varias décadas de historia. Sus primeros pasos apuntan a finales de la década de los 40, vinculado al centro de investigación norteamericano *The Rand Corporation*. Uno de sus investigadores, Abraham Kaplan, consiguió demostrar experimentalmente que los resultados obtenidos a partir de un consenso grupal tenían un mayor impacto que los resultados obtenidos a través del trabajo individual (Varela-Ruiz, Díaz-Bravo & García-Duran, 2012).

Si bien esta primera aproximación a la técnica Delphi se encuentra aún alejada del saber científico, enmarcándose dentro del campo de la predicción, supone un importante hito para la investigación en las disciplinas sociales. Para entender su relevancia es necesario entender que se desarrolla en un momento de completa hegemonía del paradigma positivista en el campo de la investigación, y en el que comienzan a aparecer los primeros movimientos para reclamar un cambio en el modelo de investigación, especialmente en el campo de las disciplinas sociales (Varela-Ruiz, Díaz-Bravo & García-Duran, 2012).

Este estudio experimental dio paso a la que se considera primera investigación con aplicación real del método Delphi. Se trata de un estudio con carácter político-militar desarrollado en 1951, que no será documentado hasta una década más tarde (Reguant-Álvarez & Torrado-Fonseca, 2016). Y es que la difusión de las primeras investigaciones vinculadas a Delphi, basadas en el consenso de opiniones de un grupo de expertos a partir del uso de cuestionarios, datan de los años sesenta de

la mano de Olaf Helmer y Norman Dalkey (Dalkey & Helmer, 1963; Helmer, 1966, 1967; Dalkey, 1969), como documenta López-Gómez (2018) en su estudio sobre la aplicación de la técnica Delphi en la investigación actual en educación. En dicho estudio recoge un repaso histórico de la técnica basándose en la literatura especializada (Weaver, 1971; Listone y Turoff, 1975, 2011; Hsu y Sandford, 2007; Landeta, 1999, 2006; Landeta & Barrutia, 2011), y afirma que son Helmer y Dalkey quienes “sentaron las bases de una nueva forma de dar sentido a realidades complejas en una perspectiva de futuro” (López-Gómez, 2018, pp.19).

En relación a la evolución histórica de la técnica Delphi, Rieger (1986) realiza un estudio en el cual identifica las siguientes etapas: (1) *Secrecy and Obscurity* (etapa del secreto y oscuridad), que se desarrolla entre los años 50 e inicio de los 60 y está representada por los estudios de Helmer y Dalkey; (2) *Novelty* (etapa de la novedad), que abarca la segunda mitad de la década de los 60, donde su aplicación se orienta especialmente a la planificación y previsión para la industria; (3) *Popularity* (etapa de la popularidad, 1960-1975), en la cual se produce una gran proliferación de estudios con aplicación de la técnica Delphi que quedan documentados, lo que la permite alcanzar un estatus importante en el ámbito de la investigación; (4) *Scrutiny* (etapa del escrutinio), en la cual se somete a crítica la técnica siendo finalmente aceptada su validez científica, pero con un reconocimiento de sus limitaciones y dificultades; (5) *Continuity* (etapa de la continuidad, 1975-1985), en la cual sigue produciéndose una difusión de las investigaciones que consolidan su posición científica.

Desde los primeros estudios desarrollados a mitad de siglo XX, el crecimiento del uso del método Delphi ha sido exponencial, extendiéndose a múltiples áreas del conocimiento entre las que destacan la medicina, la tecnología, las ciencias sociales, la educación y la política. Así lo señalan Cabero e Infante (2014, p.2) al afirmar que “el método Delphi es posiblemente uno de los más utilizados en los últimos tiempos por los investigadores para diferentes situaciones y problemáticas [...] Es, por tanto, de verdadera utilidad para los investigadores de ciencias sociales en general, y los de educación y comunicación en particular.”

Son múltiples los autores que han documentado la evolución constante en la aplicación de esta técnica desde finales de siglo XX (Landeta, 2006; López-Gómez, 2018; Cabero & Infante, 2014; García & Lena, 2018). Entre las áreas de conocimiento en las que el uso de Delphi ha evidenciado un mayor impacto a nivel de literatura científica destacan la medicina (Spiby, 1988; Cam, McKnight & Doctor, 2002; Ferri et al., 2005; Penciner et al., 2011; Kizawa et al., 2012), la economía (Akkermans, Bogerd, Yüccesan & Van Wassenhove, 2003; Pawlowski & Okoli, 2004; Cañibano & Alberto, 2008; Wittman, Beckie & Hergesheimer, 2012; Baines & Shi, 2015), y la tecnología (Martino, 1993; Breiner, Blind, Cuhls & Grupp, 2001; Salo & Cuhls, 2003; Kramer, Walker & Brill, 2007). La literatura especializada también ha dejado constancia de que uno de los usos prioritarios que se ha dado a esta técnica en investigación es la validación de instrumentos de recogida de información (Bonet, Rodríguez & Merino, 2006; Hung, Altschuld & Lee, 2008; Calabuig & Crespo, 2009; Briceño & Romero, 2012; Mérida, Serrano & Tabernerero, 2015)

En el campo de la educación y la investigación educativa, encontramos un notable número de evidencias que muestran la funcionalidad y variedad en la aplicación del método Delphi (De Villiers, de Villiers & Kent, 2005; Skulmoski, Hartman & Krahn, 2007; Zawacki-Richter, 2009; Blasco, López & Mengual, 2010; Green, 2014; Luna-Gijón & Porras-Hernández, 2014; García-Ruiz & Lena-Acebo, 2018). A modo de ejemplo, se pueden destacar estudios de temáticas como la influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en diferentes aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje (Kramer, Walker & Bill, 2007; Abbis, 2009), las variables que inciden en los procesos de planificación curricular (Clayton, 1997), el estudio de competencias profesionales pedagógicas y didácticas (Ayuso, Molina & Medina, 2019), la influencia del trabajo colaborativo de los estudiantes sobre el aprendizaje (Romero & Salicetti, 2009), o la evaluación de programas

educativos y el establecimiento de criterios de calidad educativa (Lee, Hung & Altschuld, 2012; Hung, Altschuld & Lee, 2008; García, Aquino, Guzmán & Medina, 2012; Marínez, 2007; Pozo, Gutíerrez & Rodríguez, 2007).

IV.2.1.- Delphi: justificación como técnica de investigación

Para garantizar la correcta aplicación de la técnica Delphi en la presente investigación ha sido necesario realizar una aproximación conceptual y metodológica a la misma. En este sentido, Konow y Pérez (1990) consideran que intentar aportar una definición de la misma supone limitar su alcance y contenido, aconsejando la realización de una descripción general que aporte un análisis de sus características esenciales, potencialidades, limitaciones y usos principales.

En una primera aproximación conceptual, autores como Ludwig (1996, 1997) o posteriormente Varela-Ruiz, Díaz-Bravo y García-Duran (2012) o Martínez, Padilla, M. T. y Suárez Ortega (2018) afirman que la técnica Delphi es un procedimiento sistemático de recopilación de opiniones de un grupo de expertos, con el que se pretende obtener el mayor grado de acuerdo o consenso sobre un tema planteado. En esta misma línea de definición se sitúan Gordon (1994), Gordon y Pease (2006) y Linstone y Turoff (2002), si bien ponen un mayor énfasis en el proceso de gestión de la información definiendo esta técnica como un debate controlado o un método de estructuración de comunicación grupal que permite a un conjunto de individuos tratar un tema complejo.

La literatura especializada coincide en afirmar que se trata de una técnica basada en la idea de superioridad de las opiniones grupales sobre las individuales, especialmente cuando se trata de dar solución a problemas de carácter complejo. Así lo manifiestan Ruiz e Ispizua (1989) y Bravo y Arrieta (2005), al describir Delphi como una técnica grupal de análisis de opinión, que toma como premisa fundamental que el criterio de un individuo particular es menos fiable que el de un grupo cuando se trata de temas que carecen de un conocimiento objetivo.

Autores como Varela-Ruiz, Díaz-Bravo y García-Duran (2012) o Calabuig y Crespo (2009) destacan el potencial de la técnica Delphi a partir de dos premisas fundamentales:

- Es una técnica muy útil ante temas y problemas en los que se cuenta con escasa información o no se dispone de información objetiva. También resulta de gran interés en temas en los que existe poco consenso, o en estudios de carácter prospectivo.
- Permite superar los sesgos personales, y por tanto que el uso del conocimiento y experiencia de un único experto a la hora de realizar juicios subjetivos pueda resultar impreciso. Como consecuencia, se considera que los juicios subjetivos surgidos de la opinión conjunta de un grupo de expertos, generan una mayor calidad en los resultados al manejar más información y superar los sesgos individuales.

De igual manera, Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca (2016) destacan una serie de potencialidades de la técnica Delphi que pueden resumirse en cuatro tópicos: (1) La versatilidad, permitiendo su aplicación para muy diversos fines, dado que se basa en el uso de la experiencia y conocimientos de un grupo de expertos; (2) Su importante aportación ante temas y problemas que carecen de información objetiva, y que por tanto requieren del juicio subjetivo. En este sentido, se ha demostrado que el uso de esta técnica aumenta la fiabilidad al basarse en juicios intersubjetivos que superan los sesgos personales. (3) Favorece la comprensión del tema de estudio, dado que la reflexión re participante de los expertos permite disponer de muchas más perspectivas que favorecen la creación de acuerdos conjuntos; (4) Por último, permite generar una mayor cantidad y calidad de conocimiento sobre el tema de interés, al profundizar en la misma a través del consenso entre expertos en la misma.

En relación a los fundamentos metodológicos de la técnica Delphi, que han resultado esenciales para proporcionar fiabilidad y validez a la investigación, se ha tomado como referencia algunos estudios de autores especializados (Pozo, Gutiérrez & Rodríguez, 2007; Luna, Infante & Martínez, 2005; Loo, 2002; López-Gómez, 2018; Cabero & Infante, 2014; Varela-Ruiz, Díaz-Bravo & García-Durán, 2012; Calabuig & Crespo, 2009), quienes coinciden en destacar las siguientes características y condicionantes de esta técnica:

- *La muestra*: está compuesta por un grupo de 19 expertos, seleccionado bajo estrictos criterios de calidad, y que representan un amplio espectro de opiniones respecto al tema a investigar.
- *Proceso Iterativo*: se establecen varias rondas de consulta a través de cuestionarios u otro tipo de instrumentos, en la que los miembros del panel de expertos pueden aportar su opinión sobre el tema de estudio. Al presentar un informe de resultados tras cada ronda de consulta, los expertos tienen la posibilidad de conocer los diferentes puntos de vista, así como los acuerdos y desacuerdos generados, y replantear su opinión si consideran apropiados y coherentes los argumentos ofrecidos por el resto de miembros del panel. Por tanto, a partir de un proceso de reflexión individual, se da lugar a un importante proceso de reflexión colaborativo.
- *Anonimato*: se trata de una de las características que más definen a esta técnica, y que la diferencian del resto de técnicas de consulta grupal. En todo momento debe garantizarse el anonimato de los miembros del panel de expertos, lo que ayuda a reducir el sesgo de opinión, la inhibición o las influencias negativas derivadas del liderazgo. Por tanto, ningún participante conoce la identidad de los compañeros del panel de expertos, y con ello tampoco la identidad de las respuestas al cuestionario. Este anonimato también implica que la comunicación se limita al grupo coordinador con cada uno de los expertos, no estableciéndose comunicación directa entre los miembros del panel.
- *Retroalimentación controlada*: en todo el proceso se establece un flujo de información entre el grupo coordinador y el grupo de expertos. Para ello se aporta un informe tras cada ronda de consulta, donde se recoge el análisis de las respuestas de todo el panel de expertos con las aportaciones más destacadas, los acuerdos, desacuerdos y las opiniones más discordantes.
- *El resultado final* del estudio es un informe donde se recogen los principales acuerdos y desacuerdos generados, así como los planes y estrategias aportados por los miembros del panel de expertos en relación al tema de estudio.
- *El control del proceso* lo ejerce el investigador o grupo coordinador, que mantiene contacto con los expertos, regula su participación, y vela por el buen desarrollo de todo el proceso.

A estas características se pueden añadir otras variables metodológicas que condicionan la fiabilidad y validez en la aplicación de la técnica, y que han sido tenidas en cuenta a la hora de realizar la investigación, como son los criterios para la configuración del panel de expertos, el número de rondas de consulta y el criterio de consenso y estabilidad en las respuestas (López-Gómez, 2018; Cabero & Infante, 2014; Reguant-Álvarez & Torrado-Fonseca, 2016).

Todas estas variables metodológicas para la aplicación de la técnica Delphi se desarrollan en los siguientes apartados, donde se recoge un análisis en profundidad el desarrollo de la investigación a través de sus fases de aplicación (ver en los apartados IV.4. Población y Participantes, y IV.5. Instrumentos de recogida de información).

IV.2.2.- La técnica Delphi: justificación de su elección

Tras el análisis realizado sobre la técnica Delphi, se deduce su gran aplicabilidad a la presente investigación. Así, para la consecución de los objetivos previstos, que se centran especialmente en contrastar la opinión de expertos acerca de las diferentes variables implicadas en la integración

de las competencias en la educación básica, la aplicación de la técnica Delphi ofrece importantes posibilidades, entre las que se pueden destacar:

- Es una técnica contrastada en el campo de la investigación.
- Se basa en la consulta a expertos, siendo esta la principal necesidad del estudio.
- Define claramente el proceso de selección del panel de expertos, lo que facilita cumplir con el rigor de la investigación.
- Se desarrolla en un proceso iterativo de consulta, lo que resulta de gran interés en la investigación para dar la posibilidad a los expertos de exponer y matizar de forma progresiva su discurso. Además, permite ir contrastado la opinión de los expertos, dándoles la posibilidad de justificar y profundizar en sus opiniones sobre las cuestiones planteadas, y orientar la investigación hacia los objetivos propuestos. En este sentido, ha sido especialmente útil a la hora de recopilar información relativa a la manera en que los expertos entienden y plantean el proceso de programación y evaluación de las competencias.
- Y, por último, destacar que el empleo de la técnica Delphi ha permitido contar con la opinión de dos grupos de expertos de perfil diferenciado. Gracias a ello se ha podido obtener una visión más amplia del tema de estudio, pudiendo ser analizado y comparado desde un punto de vista más academicista gracias a los expertos universitarios, y desde un punto de vista más práctico gracias a los expertos docentes de la educación básica.

IV.3.- Fases de la investigación

Como paso previo al análisis de los aspectos y decisiones relevantes relacionadas con la metodología, se recoge la secuenciación y temporalización de las fases por las que en las que se ha estructurado la presente investigación. Si bien puede verse de forma esquemática en la tabla 16, donde se recoge toda la secuencia de acciones desarrolladas durante la investigación, en la explicación posterior se detallan las mismas atendiendo a las tres fases en las cuales se ha aplicado la técnica Delphi.

La temporalización en el desarrollo de la investigación ha estado condicionada, en gran medida, por la condición laboral del investigador, lo que ha repercutido en los plazos de cada una de las fases.

Tabla 15. Fases de la Investigación y temporalización (Elaboración propia)

PRIMEROS PASOS	Febrero-Marzo 2014	Delimitación del tema de investigación: estructura de la investigación y fases temporales. Primera revisión bibliográfica.
	Abril 2014	Delimitación de la Planteamiento de objetivos generales y específicos de la Investigación. Definición final del plan de investigación
	Mayo 2014	Constitución del grupo coordinador
	Junio-Julio 2014	Diseño y validación del primer cuestionario de recogida de datos. Planificación del proceso de distribución de cuestionarios

APLICACIÓN TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN: DELPHI	Octubre-Noviembre 2014	Configuración del primer panel de expertos.
	Diciembre 2014-Febrero 2015	Distribución del primer cuestionario (primer panel de expertos). Recolección de datos
		Redacción marco teórico
	Marzo-Abril 2015	Ánalisis de datos del primer cuestionario (primer panel de expertos). Elaboración y envío del informe de resultados.
	Mayo 2015	Diseño y validación del segundo cuestionario de recogida de datos.
	Junio-Julio 2015	Distribución del segundo cuestionario (primer panel de expertos). Recolección de datos
		Redacción marco teórico
	Septiembre-Octubre 2015	Ánalisis de datos del segundo cuestionario (primer panel de expertos). Elaboración y envío del segundo informe de resultados
	Noviembre-Diciembre 2015	Elaboración informe final de resultados (primer panel de expertos)
	Enero-Marzo 2015	Redacción de marco teórico
	Mayo-Julio 2015	Redacción del apartado de resultados (primer panel de expertos)
	Diciembre 2015-Abril 2016	Redacción del apartado de metodología.
	Mayo-Junio 2016	Redacción del apartado de objetivos del estudio.
	Hasta Diciembre de 2019	Periodo de tiempo necesario para la nueva toma de datos. Asentamiento legislativo y curricular
	Marzo-Mayo 2019	Revisión y actualización del marco teórico
	Octubre-Noviembre 2019	Configuración del segundo panel de expertos.
	Diciembre 2019-Febrero 2020	Distribución del primer cuestionario (segundo panel de expertos). Recolección de datos

FINALIZANDO...	Marzo–Abril 2020	Análisis de datos del primer cuestionario (segundo panel de expertos). Elaboración y envío del informe de resultados.
	Mayo–Junio 2020	Distribución del segundo cuestionario (segundo panel de expertos). Recolección de datos
	Julio–Septiembre 2020	Análisis de datos del segundo cuestionario (segundo panel de expertos). Elaboración y envío del segundo informe de resultados
	Octubre–Noviembre 2020	Elaboración informe final de resultados (segundo panel de expertos)
	Diciembre 2020 – Febrero 2021	Redacción del apartado de resultados (segundo panel de expertos)
	Marzo 2021	Actualización del apartado de metodología.
	Abril–Julio 2021	Discusión de los resultados
	Agosto 2021 - Agosto 2022	Parón en la redacción por asuntos personales
	Agosto – Noviembre 2022	Redacción discusión de resultados
	Diciembre 2022	Redacción de las conclusiones
	Enero - Marzo 2023	Revisión del conjunto de la investigación

A continuación, se recoge un análisis detallado de todas las acciones desarrolladas en cada uno de los momentos de la investigación: (I) primeros pasos, (II) aplicación de la técnica de investigación: Delphi, y (III) finalizando.

(I) Primeros pasos

Durante los meses de febrero y marzo de 2014 se hizo un planteamiento general de la estructura de investigación, delimitando el procedimiento para llevarla a cabo y su organización en fases, así como los plazos temporales a cumplir. Al mismo tiempo se realizó una profunda revisión bibliográfica que permitió enmarcar el objeto de estudio y ayudó a definir las líneas maestras del plan de investigación. Esta revisión bibliográfica, que sirvió de base para el desarrollo del esquema del marco teórico, se ha visto ampliada y actualizada durante el desarrollo de toda la investigación, mediante lectura de libros, artículos, asistencia a congresos, cursos y jornadas, así como la publicación de diferente material científico. Asimismo, se realizó una revisión bibliográfica acerca de la

técnica escogida para el desarrollo de la investigación, la técnica Delphi, con el fin de conocer las características esenciales de su aplicación.

Habiendo establecido una primera idea general del estado de la cuestión, en abril de 2014 se diseñó el plan de investigación, en el cual quedaron delimitados los objetivos generales y específicos que pretendían conseguirse al término de la misma.

Además, se acabaron de perfilar las fases de la investigación, para lo cual se tuvieron en cuenta las directrices establecidas por autores especializados en la aplicación de la técnica Delphi.

(II) Aplicación de la técnica de investigación: Delphi

Se desarrollaron todas las acciones relacionadas con la investigación propiamente dicha, y que se enmarcan dentro de la técnica Delphi. Debido a su complejidad y extensión, se ha decidido dedicar un apartado específico para el análisis de esta fase (ver apartado IV.3.1. Fases de la aplicación de la técnica Delphi).

Es preciso tener en cuenta que durante el desarrollo de toda la investigación se fueron redactando apartados como son el marco teórico, la metodología y el análisis de datos. Debido al carácter longitudinal de la investigación, fue necesaria la redacción y actualización constante de dichos apartados. En concreto, se revisó nuevamente y de manera profunda el marco teórico, con el fin de incorporar las propuestas más recientes. Respecto a la metodología y análisis de datos, la redacción se desarrolló en dos momentos diferentes debido al desfase temporal entre la consulta a ambos paneles de expertos. Dicho desfase se justifica por el carácter longitudinal que se ha dado a la investigación, con el cual se ha pretendido comprobar la variabilidad en la percepción de los expertos sobre la integración, programación y evaluación de las competencias en la educación básica. En este sentido, se planteó una toma de datos en el año 2014, tras un año de implantación de la LOMCE (2013), con el fin de conocer la valoración del proceso de integración de las competencias por parte de los expertos universitarios. Tras cinco años, se realizó una segunda toma de datos con el fin de valorar si al final del ciclo de implantación de la LOMCE (2013) había cambiado la percepción de expertos en relación a estas mismas cuestiones. Este periodo de latencia fue necesario porque la investigación requería que el cambio normativo se asentase para ver qué opinión merecía a los participantes en el nuevo panel de expertos, conformado por docentes de la educación básica. Haber desarrollado antes la segunda toma de datos hubiese podido suponer que las opiniones de los expertos docentes no hubiesen sido claras y fundamentadas.

(III) Finalizando

Todo el proceso de actualización mencionado anteriormente, permitió desarrollar la discusión de resultados desde una perspectiva más actual, que se realizó entre los meses de abril y julio de 2021. Tras comenzar la discusión, en agosto de 2021 se produjeron toda una serie de acontecimiento personales que generaron un parón en el proceso de redacción. Esta se retomó un año después, finalizando en diciembre de 2022 pasando a la primavera de 2023 a iniciar las conclusiones, estableciendo una para cada uno de los objetivos planteados en la investigación, procediéndose a continuación a revisar el conjunto de la investigación y a depositarla para su defensa en el mes de marzo de este año.

IV.3.1.- Fases de la aplicación de la técnica Delphi

El análisis preliminar de las características y potencialidades de la técnica Delphi han resultado clave a la hora de decidir su idoneidad para la presente investigación. De igual manera, se procedió a realizar un profundo estudio de aplicabilidad con el fin de garantizar en todo momento la

fiabilidad en su implementación. Como ya ha sido comentado, se procedió a diseñar un plan de intervención para la aplicación de la técnica Delphi, fruto del análisis de propuestas de autores especializados como Sekayi y Kennedy (2017), Cruz (2006), Pozo, Gutiérrez, Pérez y Rodríguez (2007), Aponte, Cardozo y Melo (2012), Cabrero y Infante (2014) y George y Trujillo (2018). Dicho plan se basó en una secuencia de tres fases: (1) Fase preliminar; (2) Fase exploratoria, que queda dividida en dos partes, cada una de las cuales se corresponde con la consulta a un panel de expertos; (3) Fase final.

Cabe destacar que el desarrollo de estas fases no implica una secuencia temporal continuada. Esto es debido al carácter longitudinal de la investigación, con la presencia de dos paneles de expertos cuya consulta se ha realizado en momentos diferentes.

IV.3.1.1.- Fase preliminar

En esta primera fase se incluyen todas las decisiones y actuaciones previas a la recogida de datos, siendo claves para garantizar la validez y fiabilidad del estudio. Estas actuaciones se pueden sintetizar en cuatro pasos principales: (1) *Definición de la pregunta temática de la investigación*; (2) *Creación del grupo coordinador*; (3) *Diseño y validación del primer cuestionario*; (4) *Constitución de los paneles de expertos* (ver tabla 17).

Tabla 16: Resumen de la fase preliminar (elaboración propia).

Fase Preliminar	Delimitación del tema de investigación
	Constitución del grupo coordinador
	Diseño y validación del primer cuestionario
	Configuración del primer panel de expertos

(1) La fase preliminar dio comienzo con la *definición de la pregunta temática de la investigación*. A partir de la confirmación de la existencia de una falta de consenso en la literatura especializada sobre el concepto, programación y evaluación de las competencias clave en la educación básica, se definió la pregunta de investigación a la que acompañaron la formulación de los objetivos e hipótesis (ver apartado XXX). Estos objetivos e hipótesis se han convertido en el eje central del estudio, determinando todas las actuaciones desarrolladas durante la investigación.

(2) El siguiente paso fue la *constitución del grupo coordinador*, encargado de velar por el adecuado desarrollo de todo el proceso. Atendiendo a las directrices marcadas por autores como Ruiz y Ispizua (1989) o Cabero e Infante (2014), el grupo coordinador estuvo conformado por tres personas: el investigador principal, y dos colaboradores encargados de asesorar y tutorizar todo el proceso de investigación. Cabe destacar que, al tratarse de una investigación desarrollada dentro del marco de una tesis doctoral, todas las acciones que se describen a continuación han sido desarrolladas por el investigador principal, siendo el rol de los colaboradores el de asesorar en todo el proceso. Las funciones ejercidas han sido:

- Estudiar y definir el protocolo de la investigación
- Proponer, estudiar y definir los participantes en ambos paneles de expertos.
- Elaborar los cuestionarios para las diferentes rondas de consulta.
- Dinamizar y favorecer la implicación de los expertos, velando por el cumplimiento del protocolo establecido para su participación.

- Analizar e interpretar los datos obtenidos en los diferentes cuestionarios.
- Elaborar informes de acuerdos y desacuerdos a partir de los datos obtenidos, y aportar retroalimentación a los expertos.
- Desarrollar un informe con los resultados finales del estudio.
- Y supervisar la adecuada implementación de la técnica Delphi a lo largo de la investigación.

El adecuado cumplimiento de estas funciones, así como la labor ejercida por los participantes en los paneles de expertos, han sido algunas de las claves metodológicas de la investigación.

(3) Una vez constituido el grupo coordinador, y diseñado el plan de actuación del mismo, se procedió al *diseño y validación del primer cuestionario* (queda recogido con detalle en el apartado IV.5 Instrumentos de recogida de información)

(4) Finalmente, como último paso dentro de la fase preliminar, se procedió a *configurar los paneles de expertos*. Numerosas investigaciones desarrolladas con la técnica Delphi concluyen que la selección de participantes es el aspecto que mayor impacto genera en el resultado (Wen & Shih, 2008; Aponte, Cardozo & Melo, 2010; López-Gómez, 2018). Por tanto, este paso de la fase preliminar se ha convertido en un punto referencial en la investigación, siendo uno de los principales condicionantes de calidad del proceso y la confiabilidad de los resultados. Es por ello que se ha cuidado mucho el desarrollo del perfil de experto, teniendo muy presentes los objetivos y la propia naturaleza de la investigación en la definición de los criterios de selección. Un aspecto destacable en la investigación, y del cual no se ha encontrado referencia en la literatura científica, ha sido el empleo de dos paneles de expertos diferenciados en la aplicación de la técnica Delphi, cuya justificación queda argumentada en el apartado IV.4. Población y participantes.

IV.3.1.2.- Fase Exploratoria

En esta fase se incluyen todas las acciones orientadas a obtener y analizar los datos de la investigación. Como ya se ha venido indicando a lo largo del presente apartado, la fase exploratoria se ha desarrollado en dos momentos temporales diferenciados, debido al carácter longitudinal de la investigación. Cada uno de estos momentos temporales se corresponde con la consulta a un grupo de expertos, siguiendo los parámetros de aplicación de la técnica Delphi.

Primera parte: fase exploratoria del primer panel de expertos: se desarrolló entre diciembre de 2014 y octubre de 2015. En ella participó el primer panel de expertos, aportando los datos necesarios para obtener resultados relevantes en relación a los objetivos propuestos (ver tabla 18). Se emplearon dos rondas de consulta, considerándose suficientes para garantizar la saturación de los datos. La revisión bibliográfica llevada a cabo en relación al número de rondas del proceso iterativo, evidencia que la mayoría de aplicaciones del Delphi se desarrollan en dos rondas, si bien en ocasiones se aplican tres cuando las necesidades del estudio lo requieren (Steurer, 2011). Se considera que a partir de la segunda ronda la opinión de los expertos que conforman el panel se encuentra ya muy determinada, y los beneficios que puedan aportar más rondas han de ponderarse por el riesgo de abandono al aumentar la implicación (Cabero, 2014).

La primera ronda de consulta comenzó con el envío del primer cuestionario. Cabe destacar que se optó por el uso de formularios de Google Drive, con el fin de facilitar y agilizar el envío del cuestionario, así como la recepción y compilación de las respuestas. Una de las características de este software es que permite mantener el anonimato de los participantes, eliminando toda posible interacción entre los participantes del panel. Una vez recibidas todas las respu-

tas, se procedió al análisis de los datos (ver apartado IV.6. Tratamiento y análisis de datos), elaborándose el primer informe de resultados. Dicho informe fue enviado individualmente a cada uno de los expertos, aportando una retroalimentación controlada.

Tabla 17: Resumen del proceso de recogida de datos. Primera parte de la fase exploratoria. Consulta al primer panel de expertos (elaboración propia).

Primera parte: fase exploratoria al primer panel de expertos	Primera ronda de consulta: envío y respuesta de los expertos al primer cuestionario. Análisis e integración de las respuestas de los expertos
	Elaboración del informe del primer cuestionario y envío a los miembros del panel de expertos.
	Elaboración y validación del segundo cuestionario.
	Segunda ronda de consulta: respuesta de los expertos al segundo cuestionario
	Análisis e integración de las respuestas de los expertos
	Elaboración del informe del segundo cuestionario cuestionario y envío a los miembros del panel de expertos.

Este primer informe de resultados, en el que se establecieron los primeros acuerdos y desacuerdos en relación a los objetivos planteados en la investigación, sirvió de base para la elaboración del segundo cuestionario. De esta manera se inició la segunda ronda de consulta, cuyo proceso de desarrollo fue idéntico al descrito anteriormente. El análisis de los datos obtenidos en ambas rondas de consulta, permitió la elaboración del informe final de resultados del primer panel de expertos.

Segunda parte: fase exploratoria del segundo panel de expertos: se desarrolla bajo los mismos parámetros organizativos que la consulta al primer panel de expertos (gráfico 6), lo que garantiza la fiabilidad de la estructura metodológica utilizada. Únicamente se encuentran diferencias a nivel temporal, desarrollándose esta parte de la fase exploratoria entre noviembre de 2019 y junio de 2020. Por tanto, como hemos comentado y se explicará con detalle en el siguiente apartado, existe un desfase entre ambas partes de 4 años, contados desde el final de la consulta del primer panel y el inicio de la consulta del segundo panel. Este periodo de tiempo fue necesario para que la normativa nacional y autonómica se asiente, y con ello que los expertos de la segunda fase pudiesen realizar aportaciones sólidas y argumentadas. Además, destacar esta segunda parte se inicia con el proceso de selección y configuración del segundo panel de expertos.

Tabla 18: Resumen del proceso de recogida de datos. Segunda parte de la fase exploratoria. Consulta al segundo panel de expertos (elaboración propia).

Segunda parte: fase exploratoria al segundo panel de expertos	Configuración del segundo panel de expertos
	Primera ronda de consulta: envío y respuesta de los expertos al primer cuestionario.
	Análisis e integración de las respuestas de los expertos
	Elaboración del informe del primer cuestionario y envío a los miembros del panel de expertos.
	Elaboración y validación del segundo cuestionario.
	Segunda ronda de consulta: respuesta de los expertos al segundo cuestionario
	Análisis e integración de las respuestas de los expertos
	Elaboración del informe del segundo cuestionario y envío a los miembros del panel de expertos.

La temporalización de la fase preliminar se ajustó a lo previsto en el proyecto inicial de la investigación. Como se ha recogido en los gráficos anteriores, se decidió comenzar la consulta al primer panel de expertos tras haberse desarrollado e implantado el Real Decreto 126/2014 y el Real Decreto 1105/2014, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria y de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato respectivamente, así como los Currículos de las Comunidades Autónomas de dichas etapas educativas a través de sus respectivos Decretos y Órdenes. Con ello se pretendió obtener una opinión de parte de los expertos universitarios lo más ajustada al contexto educativo del momento, dando margen a que pudieran analizar las nuevas directrices normativas relativas a las competencias, así como establecer y proponer sus propios modelos de integración de las mismas en los centros educativos.

Por su parte, la configuración y consulta al segundo panel de expertos se desarrolló cuatro años después, habiendo transcurrido tres años desde la publicación de la Orden ECD 65/2015²⁴. Se consideró, al establecer el proyecto de investigación, que para realizar el estudio longitudinal y que los datos aportaran relevancia en relación a los objetivos propuestos, sería necesario un margen temporal que garantizase que los centros educativos y el profesorado hubiesen tenido posibilidad de asimilar las directrices normativas, los modelos propuestos por los expertos en materia de competencias, diseñar sus estrategias conjuntas o individuales de integración y desarrollo, y sobre todo de haber podido sacar conclusiones a partir de la evaluación de la propia práctica docente. Es por ello que se decidió realizar la segunda parte de la fase exploratoria cuatro años después de haber finalizado la consulta al primer panel de expertos.

²⁴ Aspecto que se explica detalladamente en el apartado IV. 4.1.-Justificación de los paneles de expertos.

IV.3.1.3.- Fase Final

Una de las características que definen la técnica Delphi es que la recogida de datos y el análisis de los mismos se realiza de forma simultánea, en lo que se conoce como proceso iterativo (López-Gómez, 2018; Cabero & Infante, 2014). Es por ello que llegados al final de la fase exploratoria ya ha sido realizado el análisis de resultados de ambos paneles de expertos.

Sin embargo, para responder a algunos de los objetivos establecidos en la investigación, ha sido necesario realizar un análisis comparado de la opinión de ambos paneles de expertos. Esta es la acción principal que se ha desarrollado en esta fase, dando lugar al diseño del informe final de resultados que ha resultado la base para obtener las conclusiones del estudio (tabla 20). Esta fase se ha desarrollado entre los meses de julio de 2020 y febrero de 2021.

Tabla 19: Resumen de la fase final (elaboración propia)

Fase Final	Integración de las respuestas de ambos paneles en las dos rondas de consulta.
	Elaboración y envío del informe final a los dos paneles de expertos

Por tanto, esta fase resultó clave para realizar una discusión de resultados más completa y ajustada a los objetivos planteados en la investigación, permitiendo estudiar los acuerdos y desacuerdos dentro de cada panel de expertos en relación a la temática principal. Pero también ha posibilitado extender este estudio a una comparativa en la opinión entre ambos paneles de expertos.

IV.4.- Población y participantes

En este apartado se presenta la población y los participantes que han formado parte del estudio. Se comienza con un subapartado donde se justifica el uso de dos paneles de expertos diferenciados en la aplicación de la técnica Delphi. A continuación, se desarrolla un subapartado clave como es la justificación de la elección de los participantes en la investigación. En él se analizan los criterios y las fases que se han seguido para la selección de los expertos en cada uno de los paneles, así como las características de los mismos.

IV.4.1.- Justificación de los paneles de expertos

El modelo educativo impulsado con la LOE (2006) y continuado con la LOMCE (2013) y la LOMLOE (2020) que gira en torno al concepto de competencia clave, ha encontrado como principal problema la ausencia de un modelo definido por la administración para la integración de este nuevo elemento curricular (Pérez-Pueyo et al., 2013b). Esto ha propiciado que sean los propios centros educativos los que hayan tenido que tomar la decisión de qué línea seguir para su tratamiento, bien a partir de las propuestas desarrolladas por investigadores y expertos en la materia, o bien a partir del diseño de sus propias propuestas. Sin embargo, esto hace surgir una serie de cuestiones fundamentales que atan a la visión de las competencias en el colectivo de investigadores y docentes: ¿Coincide la visión de las competencias en ambos?; ¿Tienen una misma percepción de su importancia en el proceso educativo?; ¿Coincidirán en la manera de entender el proceso de pro-

gramación y evaluación?; ¿Hacen una misma consideración de cómo se ha producido el proceso de implantación de las competencias en los últimos años, así como de los principales inconvenientes y problemas surgidos en su proceso de integración en los centros educativos?

Todos estos interrogantes, recogidos en los objetivos de la investigación, llevaron a tomar la decisión de emplear Delphi como técnica de investigación. Como se ha explicado en el apartado IV.2. Técnica de investigación, Delphi se basa en contrastar la de opinión de expertos sobre el tema de estudio para analizar los posibles acuerdos y desacuerdos.

En la presente investigación, se han establecido dos paneles de expertos diferenciados: un primer panel conformado por un grupo de expertos universitarios, y un segundo panel con expertos docentes de educación básica.

Inicialmente se configuró un panel de expertos universitarios, con experiencia investigadora en la temática del estudio, para realizar la primera toma de datos. Se consideró importante, en este primer momento de la investigación, la aportación que estos expertos podrían hacer en relación a los objetivos establecidos. Más concretamente, se puede sintetizar dicha aportación en líneas: (1) En primer lugar porque desde su rol de expertos en didáctica podrían aportar información muy relevante sobre modelos teóricos de programación y evaluación de las competencias en la educación básica, (2) y en segundo lugar porque desde su rol investigador podrían aportar una valoración fundamentada sobre la integración de las competencias en los centros educativos tras el primer año de implantación de la LOMCE (2013).

Tras finalizar las dos rondas de consulta que conforman la primera toma de datos, con su respectivo análisis de resultados, se comprobó que se había cumplido el propósito planteado.

Siguiendo el plan de investigación establecido, se pasó a contrastar la información obtenida con una segunda consulta al final el ciclo de implantación de la citada ley. En este momento, se planteó un interrogante importante para devenir de la investigación: realizar la segunda consulta al mismo panel de expertos, o conformar un nuevo panel que pudiese aportar información relevante desde un enfoque diferente, y que por tanto permitiese contrastar información de dos grupos de expertos diferentes. En este sentido, se consideró de mayor interés para los objetivos de la investigación el diseño de un nuevo panel de expertos, en este caso de docentes de educación básica. El argumento fundamental que justifica la decisión fue la necesidad de obtener información directa de profesorado que hubiese estado implicado en el proceso de integración de las competencias en los centros educativos en el periodo de vigencia de la LOMCE (2013). De esta forma, además de conocer de primera mano la percepción del profesorado sobre el tema de estudio, se pudo realizar una comparación respecto a la opinión de carácter más científico y académico que aportaron los expertos universitarios en la primera toma de datos. La decisión de configurar dos paneles de expertos, si bien es poco habitual entre los estudios desarrollados con técnica Delphi, ha sido evidenciada en algunos estudios como el desarrollado por De Rivera, Gordo, García-Arnau y Díaz-Catalán (2020).

Quizás, la única cuestión añadida que sea imprescindible justificar sea el excesivo periodo de temporal entre las fases exploratorias de los paneles de expertos. En este sentido, los 4 años que separan el final de la consulta del primer panel y el inicio de la segunda, de 2015 a 2019, aunque los dos se desarrollan bajo los mismos parámetros organizativos, se justifican por una razón de obtención de información coherente y justificada por parte de los expertos docentes en esta ocasión.

La aprobación de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, establece por primera vez un desarrollo razo-

nablemente claro de la incorporación de las competencias al sistema educativo a través de la elaboración de los perfiles competenciales que relacionaban el nuevo elemento curricular de la LOMCE, los estándares de aprendizaje, con las competencias clave.

En este sentido, la implantación real se produce en las programaciones didácticas y en los desarrollos de aula, así como en los procesos de evaluación a nivel de centro en los dos siguientes cursos académicos (2016-2017 y 2017-2018) lo que determinó que, por el interés del estudio, se plantease que no fuera hasta el curso siguiente cuando se hiciese la segunda fase exploratoria al segundo panel de expertos. Parecía imprescindible que, para poder obtener una información justificada de los mismos, estos pudiesen tener una visión global de la implantación con datos constatados. Sin duda, esta ha sido la causa de la dilatación del periodo temporal de la investigación, pero que se consideró imprescindible para dar coherencia al estudio iniciado en el curso 2014-2015.

En resumen, el uso de un multipanel ha permitido contrastar la opinión de dos grupos de expertos de diferente perfil. Para ello, se planificó la investigación en dos fases diferenciadas:

- *Fase de consulta al primer panel de expertos:* se desarrolla tras la implantación de la LOMCE (2013) y su desarrollo normativo nacional y autonómico, en el que se analizó la opinión de expertos universitarios sobre el concepto y el proceso de integración de las competencias clave en los centros educativos. Se decidió generar un panel con un perfil específico en el que los participantes pudieran ofrecer modelos teóricos sobre la integración de las competencias en los centros educativos, realizando aportaciones de calidad derivadas de su experiencia investigadora en la temática;
- Y una *fase de consulta al segundo panel de expertos*, en la que se volvió a incidir en los mismos aspectos analizados en la fase inicial, pero esta vez incorporando el factor temporal como elemento de gran importancia, al realizarse en el último año de vigencia de la LOMCE (2013). Todo ello ha permitido conocer la opinión de expertos docentes en la educación básica, que cuentan con la experiencia práctica directa de la implementación de las competencias en los centros educativos, y que han aportado una visión real de los pros y contras que este nuevo elemento curricular ha generado durante el periodo de vigencia de la LOMCE (2013).

IV.4.2.- Selección de los participantes: configuración de los paneles de expertos

La selección de participantes para ambos paneles de expertos se realizó atendiendo a las directrices establecidas por expertos en la técnica Delphi (Landeta, 2002, 2006; Brummer, 2005; Hsu & Sandford, 2007; Luna, Infante & Martínez, 2006; Pozo, Gutiérrez, Pérez & Rodríguez, 2007). En el siguiente apartado se recoge una descripción de las variables generales aplicadas a la selección de participantes, así como un análisis pormenorizado de los criterios específicos que han determinado el perfil de experto para la configuración de cada uno de los paneles.

Como ya ha sido comentado en el apartado anterior, los objetivos e hipótesis planteados en la investigación, así como los resultados obtenidos en la primera ronda de consulta de la aplicación de la técnica Delphi, desencadenaron la necesidad de conformar dos paneles de expertos.

Para la selección de los participantes de ambos paneles se ha tomado como referencia la clasificación de tipos de expertos propuesta por autores como Viljoen, Millar, Manning y Burch (2020), Cañizares & Suárez (2022), Landeta (2002) y Cabrero e Infante (2014). Estos autores, haciendo referencia a la técnica Delphi, hablan de un primer tipo de expertos caracterizados por poseer un conocimiento científico sobre la temática, al que denominan “especialistas”, y un segundo grupo de expertos que se encuentran implicados de alguna forma con el objeto de estudio, normalmente aportando su experiencia práctica, y que reciben el nombre de “afectados”.

De esta forma, se conformó un primer panel de expertos universitarios que aportara un enfoque empírico y academicista de las competencias, y que cubriera ese nivel de experticia en el ámbito científico. Al encontrarnos en un momento de reciente aprobación de la LOMCE (2013), se consideró necesario conocer la opinión de expertos desde el enfoque científico, que permitiese realizar un primer análisis de acuerdos y desacuerdos sobre modelos teóricos de integración de las competencias en los centros educativos.

Por otro lado, se configuró un segundo panel conformado por expertos docentes que ejercen labor profesional en la educación básica. Este segundo panel aportó su experticia a nivel de experiencia profesional y conocimiento práctico, ofreciendo la posibilidad de conocer de forma directa cómo ha sido el proceso real de integración de las competencias en los centros educativos. Es por ello que se decidió que este panel de expertos participase en la segunda toma de datos, al poder aportar información directa y relevante del proceso de integración de las competencias tras cinco años de implantación del modelo de desarrollo de las competencias propuesto por la LOMCE (2013) (ver justificación en el apartado IV.4.1. Justificación de los paneles de expertos)

El protocolo establecido para la selección de los participantes en cada uno de los grupos de expertos, garantizó la heterogeneidad y significatividad necesaria para abordar los objetivos planteados en la investigación (Makkonen, Hujala & Uusivuori, 2016).

IV.4.2.1.- Criterios y fases en la configuración de los paneles de expertos.

En la configuración de los paneles de expertos se tuvieron en cuenta unas variables de carácter general descritas en por la literatura especializada en aplicación de Delphi, así como estudios desarrollados con dicha técnica (Makkonen, Hujala, & Uusivuori, 2016; Escalona & Fumero, 2021; Landeta, 2002; Cabero & Barroso, 2013; Ponte, Cardozo & Melo, 2010; López-Gómez, 2018; George & Trujillo, 2018).

Estas variables son: (1) Número de participantes; (2) Perfil de experto; y (3) Calidad de los participantes.

(1) *Número de participantes en el panel*: se trata de una de las variables en las que mayor diversidad de opiniones se puede encontrar, no existiendo un consenso en cuanto al número óptimo. Atendiendo a la literatura especializada, encontramos diferentes referencias en cuanto al número de participantes que deben conformar los estudios basados en el juicio de expertos (ver tabla 21).

Tabla 20: Número de participantes en paneles de expertos (Basado en Cabrero & Llorente, 2013)

Pawlowski y Okoli (2004)	Entre los 10 y los 18 expertos
Malla y Zabala (1978)	De los 15 a los 20-25 expertos
Landeta (2002)	Entre los 7 y los 30 expertos
Witkin y Altshuld (1995)	Máximo 50 expertos
García y Fernández (2008)	Entre 15 y 20 expertos

Atendiendo a las directrices ofrecidas por los especialistas en la temática, se ha contado con un total de 19 expertos, repartidos en 9 expertos para el primer panel y 10 expertos para el segundo panel.

(2) *Perfil de experto*: como paso previo a la configuración de ambos paneles, se realizó un proceso de identificación del perfil de experto, describiendo los atributos que se consideran requisitos básicos. De esta manera se evitó la aleatoriedad y falta de argumentación en la selección de la

muestra, siendo este uno de los principales errores en el uso de la técnica Delphi (Ludwig, 1997; López Gómez, 2018).

Los atributos de los expertos en el método Delphi vienen condicionados en gran medida por el problema a investigar y la propia naturaleza del estudio. Siguiendo los argumentos que justifican el diseño de dos paneles de expertos en la investigación (recogidos en el apartado IV.4.1. Justificación de los paneles de expertos), se optó por diseñar un perfil de experto propio para cada uno de los paneles. López-Gómez (2018), basándose en la propuesta de Pill (1971), establece tres requisitos fundamentales que deben considerarse a la hora de seleccionar a los participantes potenciales para un panel de expertos: los antecedentes, la experiencia y la disposición. Estos requisitos son la base y argumento sobre la que se han construido los criterios que delimitan el perfil de experto de cada panel que se detallan más adelante (ver apartados IV.4.2.1 y IV.4.2.2). Estos criterios se organizaron en dos tipos: criterios generales, y criterios específicos.

Precisamente la conjugación de los dos primeros criterios, antecedentes y experiencia práctica, representa uno de los principales argumentos que justifican el uso de dos paneles de expertos en la investigación: expertos universitarios y expertos docentes. Así, los criterios definidos en el perfil de experto universitario vienen marcados principalmente por su nivel de implicación científica con el tema de estudio: labor investigadora, producción científica, participación en la construcción de modelos de integración de las competencias clave para los centros educativos, etc. Para ello, y siguiendo las directrices aportadas Steurer (2011) y Price (2005), se realizó una revisión de la literatura científica que permitió identificar aquellos autores más relevantes relacionados con la implantación de las competencias clave en la educación obligatoria.

Por su parte, los criterios de selección del panel de expertos docentes se centran especialmente en el conocimiento basado en la práctica, de ahí que se hayan tenido en especial consideración aspectos como los años de práctica docente, la experiencia en cargos de equipo directivo o la participación en proyectos de innovación y grupos de trabajo afines al tema principal de la investigación.

Respecto al requisito de la disposición, autores como López-Gómez (2018) o Hung, Altschuld y Lee (2008) consideran fundamental contar con expertos que se encuentren motivados e interesados por el tema de estudio. Para ello se decidió hacer dos contactos preliminares con los expertos potenciales, en los cuales además de informar con detalle de los objetivos, fases y requerimientos de la participación en la investigación, se obtuvo información sobre el grado de interés por la temática y la motivación por participar como expertos en la investigación.

(3) *Calidad del panel*: son diversos los procedimientos que pueden emplearse para valorar la calidad de los expertos. Autores como Cabrero y Llorente (2013), hacen referencia a un amplio espectro de procedimientos, que van desde aquellos que no implican ningún filtro de selección hasta los más estructurados que se basan en la aplicación de criterios altamente definidos. Estos mismos autores, en relación al uso de procedimientos estructurados hacen referencia a dos técnicas de selección de expertos de alto potencial: el biograma de experto y el coeficiente de competencia experta. El primero de ellos hace referencia a la elaboración de una biografía del experto en función de sus respuestas sobre aspectos de su trayectoria profesional (Robles & Rojas, 2015). Por su parte, el Coeficiente de competencia experta se obtiene a partir de la propia opinión y autovaloración de los expertos sobre su nivel de conocimiento acerca del objeto de investigación, evidenciando (Robles & Rojas, 2015). Ambos procesos de selección son independientes, aunque pueden combinarse para depurar el proceso de selección.

Para la presente investigación, siguiendo el planteamiento utilizado por autores como Pawlosky y Okoli, (2004), Murua, Cacheiro y Gallego (2014) o Robles y del Carmen (2015), ha sido empleado el procedimiento del biograma de expertos. Se establecieron unos requisitos como punto de

partida, y a partir de ellos se realizó una búsqueda de posibles candidatos para participar en la investigación (ver tabla 22). Este primer proceso de selección dio lugar a un *Panel potencial de expertos* (García-Ruiz & Lena, 2018). Dichos requisitos fueron definidos para cada panel, teniendo en cuenta el perfil de experto establecido para cada uno de ellos (ver apartados IV.4.2.1 y IV.4.2.2).

Tabla 21: Prerrequisitos para la búsqueda de candidatos al primer panel de expertos (elaboración propia).

Prerrequisitos	Descripción
<i>Prerrequisito 1</i>	Tener una formación doctoral en Ciencias de la Educación o en áreas afines al tema de la investigación
<i>Prerrequisito 2</i>	Ejercer labor investigadora en áreas vinculadas al tema de estudio
<i>Prerrequisito 3</i>	Contar con publicaciones relacionadas con el objeto de estudio (mínimo 3 publicaciones)

Tabla 22: Prerrequisitos para la búsqueda de candidatos al segundo panel de expertos (elaboración propia).

Prerrequisitos	Descripción
<i>Prerrequisito 1</i>	Llevar en activo dentro de la educación básica los últimos 8 años
<i>Prerrequisito 2</i>	Haber ejercido un cargo de equipo directivo en educación básica en los últimos 5 años
<i>Prerrequisito 3</i>	Estar vinculados directa o indirectamente con la integración y desarrollo de las competencias. Para ello se decidió contar con miembros de equipos directivos

Con la selección de participantes realizada en el panel potencial de expertos, se procedió a la elaboración de una biografía individual (Murua, Cacheiro & Gallego, 2014; Robles & del Carmen, 2015), en la que se incluyó información relativa a: actividad profesional desarrollada, institución en la que desarrolla su labor profesional, años de experiencia profesional, actividad investigadora, líneas principales de investigación y otras labores profesionales. La información para la elaboración de las biografías fue obtenida por el propio investigador, empleando medios y fuentes variadas, entre las que se encuentran la consulta directa a los implicados, los perfiles personales en páginas oficiales de sus instituciones profesionales, los perfiles personales de redes sociales de tipo profesional, y páginas web y blogs personales.

Una vez elaboradas las biografías, se pasó a realizar el proceso de selección definitivo, para lo cual se tuvieron en cuenta los criterios establecidos en el perfil de experto. Estos criterios permitieron hacer un proceso de inferencia sobre la adecuación y pertinencia de la incorporación de cada uno de ellos al panel definitivo de expertos. Este proceso se realizó respetando en todo momento la objetividad, para lo cual se diseñó un protocolo que fue aplicado en la configuración de ambos paneles de expertos.

Se comenzó realizando una valoración del grado de cumplimiento de los criterios generales del perfil de experto. A continuación, se realizó una segunda valoración, tomando como referencia los criterios específicos. Así, se configuró el *Panel tentativo de expertos* (García-Ruiz & Lena, 2018),

compuesto por los participantes que cumplían un 80% de dichos criterios. En todo momento se garantizó que el número de expertos se mantuviese dentro del rango óptimo recomendado por la literatura especializada.

Como segunda actuación, se procedió a realizar un contacto con cada uno de los participantes del panel tentativo, vía teléfono y vía correo electrónico, con el fin de valorar la disposición a participar en el estudio.

A partir de los participantes que aceptaron formalmente su participación en la investigación, se configuró el *Panel definitivo de expertos*. Se procedió a realizar una comunicación individualizada vía email, en la que se remitió la petición formal de participación en el estudio y una síntesis del proyecto. En dicha síntesis, se recogieron aspectos como la justificación de la investigación, los objetivos perseguidos, la descripción de la metodología y sus fases de aplicación, así como los compromisos adquiridos por las distintas partes implicadas en la investigación.

IV.4.2.2.- Primer panel de expertos: criterios de selección y características

Teniendo en cuenta la relevancia que en la aplicación de la técnica Delphi adquiere la selección de participantes, se diseñó un perfil propio para el primer panel atendiendo a dos tipos de criterios: por un lado, unos criterios generales o requisitos relacionados con el perfil general del panel, y por otro lado unos criterios específicos relacionados con el perfil de experto. Los criterios empleados fueron los siguientes:

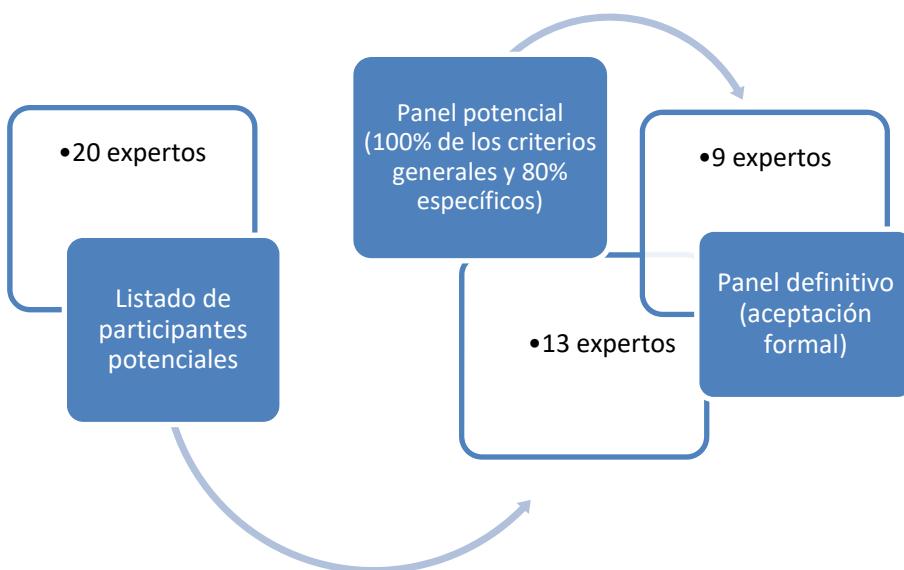
Generales: (1) Representación variada de instituciones universitarias, evitando coincidencias de expertos pertenecientes a la misma universidad; (2) Representación de una variedad de comunidades autónomas; (4) Respetar el principio de paridad de género;

Específicos: (4) Tener una formación doctoral en Ciencias de la Educación o en áreas afines al tema de la investigación; (5) Ejercer labor investigadora en áreas vinculadas al tema de estudio, en especial sobre las competencias clave, la gestión pedagógica de centros educativos y/o los procesos de programación y evaluación educativa; (6) Ejercer o haber ejercido labor docente universitaria durante más de 8 años en titulaciones y materias afines a la pedagogía o la didáctica aplicada a la educación básica; (7) Contar con experiencia profesional directa o indirecta (a través de grupos de trabajo, seminarios, tutorización de prácticum, etc.) en las etapas de educación básica; (8) Estar vinculado directa o indirectamente con equipos directivos de educación básica; (9) Contar con al menos 8 publicaciones (libros, capítulos de libro, artículos en revistas científicas, etc.) sobre temáticas afines al tema de estudio; (10) Haber participado en el diseño y desarrollo de modelos de implementación de las competencias clave en los centros educativos.

Para ser seleccionados se atendió al criterio de cumplir con el 100% de los criterios generales, y el 80% de los criterios específicos (6 de los 7 criterios establecidos).

A partir de la identificación del perfil, se dio paso al proceso de configuración del panel, que queda resumido en el siguiente esquema:

Figura 10: Esquema del proceso de selección de expertos del primer panel (elaboración propia).



Como puede verse en el esquema, el listado potencial de participantes lo formaron 20 expertos, el cual fue generado a partir de la búsqueda realizada teniendo presente los requisitos de selección. Se realizó un proceso de cribado en base a los criterios de selección. Así se configuró el panel potencial, circunscrito a 13 participantes, empleándose como referencia el cumplimiento del 100% de los criterios de selección generales, y 6 de los 7 criterios de selección específicos (ver gráfico 10).

Tras los contactos formales de invitación para formar parte de la investigación, y aceptación por parte de los participantes, se configuró el panel definitivo que estuvo conformado por 9 expertos. Así se pasó a la siguiente fase de la investigación, la recogida de datos, en la cual se consiguió que los nueve participantes respondiesen a los cuestionarios de las dos rondas de consulta.

Por tanto, el panel definitivo quedó conformado por nueve expertos, lo que supuso el 69,2% respecto al panel potencial. El número de participantes se mantuvo dentro del rango óptimo que la literatura especializada marca para la aplicación de la técnica Delphi (Pawlowski & Okoli, 2004; García & Fernández, 2008; Makkonen, Hujala, & Uusivuori, 2020; Escalona & Fumero, 2021)

Destacar que el criterio prioritario que llevó a desestimar la participación en el panel definitivo de algunos participantes fue el referido a la participación en el diseño de modelos teóricos de desarrollo de las competencias en los centros educativos.

Se empleó una codificación de los expertos para facilitar el proceso de análisis de datos (ver apartado IV.5.1). Por otra parte, en el anexo X se recoge un resumen del perfil de cada uno de los expertos que conformaron el panel definitivo, y que acreditan el cumplimiento de los criterios específicos establecidos para tal fin.

IV.4.2.3.- Segundo panel de expertos: criterios de selección y características.

Como ya se ha comentado, para la selección de los participantes en el segundo panel de expertos se siguió el mismo proceso que el empleado para el primer panel, aspecto fundamental desde el

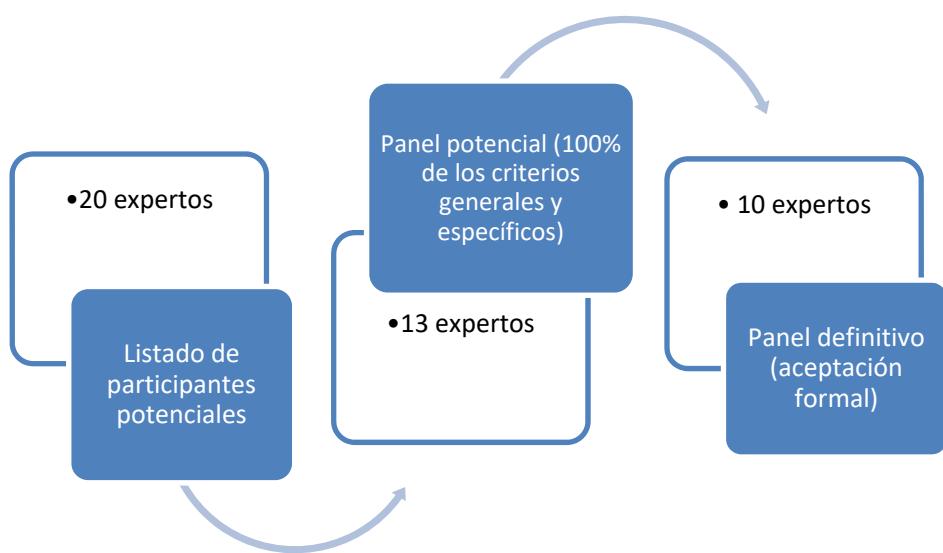
punto de vista metodológico para garantizar la fiabilidad de la investigación. Esta selección se desarrolló antes de iniciar la segunda parte de la fase exploratoria, que se corresponde con la consulta al segundo panel de expertos.

Así, los *criterios generales o prerequisitos* relacionados con el perfil del panel fueron los siguientes: (1) Representación equilibrada entre docentes de etapa primaria y secundaria; (2) Representación de una variedad de comunidades autónomas; (3) Representación equilibrada de las diferentes tipologías de centros educativos en función de su titularidad: centros de carácter público y centros de carácter concertado y privado; (4) Principio de paridad de género; (5) Número de participantes similar al del primer panel de expertos, con un margen de diferencia de un máximo del 10%.

Por su parte, los *criterios específicos* empleados para determinar el perfil de experto fueron los siguientes: (6) Estar ejerciendo labor docente en cualquiera de las etapas de la educación básica; (7) Contar con más de 8 años de experiencia docente en la educación básica; (8) Haber ejercido un cargo de equipo directivo en los últimos 5 cursos académicos; (9) Estar vinculados a proyectos de innovación educativa o grupos de trabajo relacionados directa o indirectamente con la integración y desarrollo de las competencias clave.

La definición de estos criterios dio paso al proceso de configuración del panel, que queda resumido en el siguiente esquema.

Figura 11: Resumen del proceso de recogida de datos. Segunda parte de la fase exploratoria. Consulta al segundo panel de expertos (elaboración propia).



Como puede verse en el esquema, se inició el proceso generando un listado potencial de 20 participantes potenciales, en los que se tuvo presente el cumplimiento de los prerequisitos de selección. Tras realizar un análisis del cumplimiento de los criterios de selección, y teniendo siempre en consideración el cumplimiento de los criterios generales, se decidió que el panel potencial lo constituyesen aquellos expertos que cumpliesen con tres de los cuatro criterios específicos, dando prioridad a los criterios seis, siete y ocho. La razón de dar prioridad a estos criterios fue la importancia de garantizar que los participantes se mantuvieron en activo en la transición de la LOE (2006) a la LOMCE (2013), y en especial durante todo el periodo de implantación de esta última ley. Además, que ejercieron un rol activo en el proceso de integración de las competencias en sus respectivos centros educativos, de ahí el criterio de haber formado parte de equipo directivo en los últimos 5 años. Así, se configuró el panel potencial con 12 expertos.

Tras los dos contactos individuales con cada miembro potencial del panel, vía telefónica y por correo electrónico respectivamente, se consiguió que 11 de los 12 participantes aceptasen formalmente la participación en la investigación, formándose así el panel inicial. En la fase de recogida de datos se consiguió que 10 de los expertos respondiesen a los cuestionarios de las dos rondas de consulta, generándose así el panel definitivo (ver gráfico 8).

En resumen, el panel definitivo quedó conformado por diez expertos, lo que supuso el 76.9% del panel potencial. El número de participantes se mantuvo dentro del rango óptimo que la literatura especializada marca para la aplicación de la técnica Delphi (Pawlowski & Okoli, 2004; García & Fernández, 2008; Makkonen, Hujala, & Uusivuori, 2020; Escalona & Fumero, 2021).

IV.5.- Instrumentos de recogida de información

La selección de los instrumentos de recogida de información en la investigación cualitativa no debe ser un proceso dejado al azar. Es preciso realizar una elección justificada y rigurosa que atienda a la orientación teórico-metodológica de la investigación, así como la naturaleza de los datos (González & Cano, 2010). Así, la adecuada selección de instrumentos debe garantizar una eficaz organización, estructuración y análisis de la información, convirtiéndose en un aspecto fundamental al permitir extraer aquellos datos realmente significativos y relevantes en relación al objeto de estudio.

Todo ello permite que la investigación cualitativa, aun no disponiendo de un respaldo estadístico, cumpla criterios de validez al aportar relevancia en la información y reproducir fielmente los sucesos acontecidos en el contexto educativo (Rosas & Kane, 2012).

Atendiendo a la metodología cualitativa seleccionada para el estudio, y a la estructura de la técnica Delphi, se ha seleccionado el cuestionario como instrumento de recogida de información.

IV.5.1.1.- Cuestionario: diseño y elaboración de las preguntas

En la aplicación de la técnica Delphi se han empleado dos cuestionarios: 1.- *Cuestionario primera ronda de consulta*, y 2.- *Cuestionario segunda ronda de consulta*. En ambos paneles de expertos se han pasado los mismos cuestionarios con el fin de dar coherencia y validez al estudio longitudinal que se plantea en la investigación, pudiendo realizar un análisis comparado del discurso.

Los cuestionarios fueron diseñados en función del tema de estudio. En un primer momento se hizo una detección de aquellos ámbitos clave para la investigación (ver tabla 24), lo que generó una idea clara del tipo de información que era preciso recopilar en la investigación. De esta manera se aseguró que los datos más importantes y significativos fueran tenidos en consideración en el proceso de diseño de los cuestionarios (Marchena, 1990; Flick, 2015). Precisamente estos ámbitos de estudio dieron forma a los cuestionarios, organizándose su contenido en torno a ellos.

Tabla 23: Ámbitos clave de la investigación para el diseño de los cuestionarios (*elaboración propia*).

Ámbitos de estudio clave en la investigación
Concepto de competencia
Modelo educativo asociado a las competencias
Competencias y cambio educativo
Proceso de programación de las competencias
Evaluación de las competencias

IV.5.1.2.- Validación del cuestionario

El contenido de ambos cuestionarios fue sometido a una valoración externa previa al envío a los expertos. Se optó por el método basado en el juicio de expertos, que se define como la opinión de personas con trayectoria en el tema, que son consideradas como expertos cualificados en éste, y que están capacitados para aportar información, opinión, evidencia, juicios y valoraciones (Escobar-Pérez, & Cuervo-Martínez, 2008). A través del juicio de expertos se realizó una valoraron del cuestionario con base en las características de suficiencia, claridad, relevancia, coherencia y pertinencia (Bernal-García, Salamanca, Pérez, & Quemba, 2018).

Un aspecto clave en la validación de cuestionarios a través de juicio de expertos es la identificación de los participantes en el grupo de valoración es una parte crítica en este proceso. Skjong y Wentworht (2000) proponen los siguientes criterios de selección: (a) Experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia (grados, investigaciones, publicaciones, posición, experiencia y premios entre otras), (b) reputación en la comunidad, (c) disponibilidad y motivación para participar, y (d) imparcialidad. Si bien, en líneas generales, la literatura especializada coincide en definir como criterio básico de selección el número de publicaciones o la experiencia (McGartland, Berg, Tebb, Lee, & Rauch, 2003; Summers, Williamson, & Read, 2004). Teniendo estas características presentes, la configuración del grupo de validación se basó en la experiencia en el campo de investigación y en la participación en grupos de expertos, así como su relación con la temática del estudio.

Atendiendo a estas características, el grupo estuvo conformado por profesores universitarios del campo de la didáctica y la organización curricular. En este sentido, no existe un acuerdo en torno al número de expertos óptimo para la validación de cuestionarios. Cabero y Llorente (2013) consideran que esta variable depende de aspectos como la facilidad para acceder a ellos o la posibilidad de conocer expertos suficientes sobre la temática objeto de la investigación. En una línea similar, Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) señalan que depende del nivel de experticia de los mismos. Atendiendo a las investigaciones desarrolladas por autores como, Gable y Wolf (1993); Grant y Davis (1997), Lynn (1986) y McGartland et al. (2003), se configuró el grupo de validación con 5 participantes.

En ambos cuestionarios, una vez elaborados los ítems que integraban los mismos, se procedió al envío al grupo de validación junto con un formulario en el que se solicitó que indicaran la idoneidad de cada uno de los ítems atendiendo a los siguientes criterios de calidad:

- *Facilidad de comprensión*, siendo preciso que las preguntas fueran entendidas en una primera lectura por parte de los expertos. Con el fin de evitar el abandono o la no respuesta por parte de los expertos, se tuvo en cuenta que las preguntas no exigieran un alto esfuerzo por parte de los expertos (Marchena, 1990).
- *Pertinencia* o valoración del grado de adecuación de las preguntas de cuestionario al objeto de la investigación.
- *Concreción*, analizando si el diseño de las preguntas puede implicar posibles interpretaciones por parte de los expertos, lo que podría dar lugar a respuestas con información poco relevante para el objeto de estudio.
- *Y validez*, destacando si el ítem permite obtener información relevante en relación a los objetivos de la investigación.

En base a estos criterios, los participantes valoraron cada ítem tomando como referencia una escala de 1 al 5, siendo 1 “no adecuado”, 2 “poco adecuado”, 3 “aceptablemente adecuado”, 4 “bastante adecuado” y 5 “totalmente adecuado”. Asimismo, en el formulario se incluyeron otros dos apartados con el fin de que los miembros del grupo de valoración pudieran exponer las razones que le habían llevado a dar esa valoración y hacer propuestas de mejora. Dichas explicaciones abiertas fueron realmente enriquecedoras para la modificación y mejora de los dos instrumentos.

Se desarrolló un proceso de feedback mediante el envío y envío de cada cuestionario, produciéndose modificaciones hasta depurar cada uno de los ítems y llegar a un consenso. Fue necesario realizar dos rondas de consulta.

Siguiendo las directrices establecidas por estudios especializados en el uso de juicio de expertos (Robles & del Carmen, 2015; e Hyrkäs et al., 2003), se dieron por válidos los ítems cuando se consiguió una valoración media en los criterios (facilidad de comprensión, pertinencia, concreción y validez) igual o superior a 4, lo que se identifica con un consenso del 80% de los miembros del grupo de validación. A la hora de realizar modificaciones en los ítems, se tomó como criterio que en las valoraciones de alguno de los criterios (facilidad de comprensión, pertinencia, concreción y validez) se hubiera alcanzado una valoración media inferior a 3. Para las modificaciones, se tuvieron en cuenta las opiniones cualitativas planteadas en el propio formulario.

De esta forma se llegó al diseño definitivo de los instrumentos, teniendo en cuenta en todo momento los objetivos del estudio

IV.5.1.3.- Cuestionario de la primera ronda de consulta

Para su diseño se tomaron como referencia las directrices establecidas por autores como Konow y Pérez (1990), Okoli y Pawlowski (2004) y Loo (2002). Se optó por el uso de preguntas abiertas, para ofrecer a los expertos la posibilidad de generar un discurso argumentativo en relación a los diferentes tópicos incluidos en el cuestionario.

El diseño inicial del cuestionario lo constituyeron 7 ítems organizados en torno a 4 ejes fundamentales: (1) concepto de competencia, (2) importancia de las competencias, (3) programación de las competencias y (4) evaluación de las competencias. Tras las aportaciones del grupo de validación, se decidió reducir el número de ítems, estableciendo un único ítem para cada uno de los ámbitos clave propuestos para la recogida y organización de la información. Además, se decidió unificar dos de estos ámbitos en un único ítem, en concreto los referidos a “*modelo educativo asociado a las competencias*” y “*competencias y cambio educativo*”, De esta manera, el cuestionario final lo conformaron 4 ítems.

La argumentación para esta modificación del diseño inicial del primer cuestionario se basó en la validez de las formulaciones, dado que se consideraba que algunos ítems daban lugar a solapamiento en la información solicitada. El grupo de validación consideró que, al tratarse del cuestionario para la primera toma de datos, y de cara a la pertinencia con los objetivos de la investigación, sería más relevante el uso de preguntas abiertas donde los expertos pudieran dejar muy clara su opinión en relación a cada uno de los ejes establecidos.

Es por ello que, tras las aportaciones del grupo de validación, el cuestionario definitivo se conformó con 4 ítems, para lo cual se fusionaron y reformularon los ítems del cuestionario inicial.

Se animó a los expertos a responder de manera profunda, sin límite de palabras y explicando de la manera más detallada sus opiniones sobre cada uno de los ítems. Esta tipología de preguntas resultó de gran interés por dos razones principales: (1) porque permitió a los expertos exponer su discurso, ofreciendo una información rica y valiosa (Hung, Altschuld & Lee, 2008), y (2) porque dio la posibilidad de contrastar la opinión de los expertos, realizando una primera estimación de acuerdos y desacuerdos en relación al problema a investigar, y con ello generar líneas de análisis más específicas en la segunda ronda de consulta.

Con este cuestionario se buscó obtener información precisa sobre la conceptualización que los expertos tienen de las competencias, así como su relevancia como elemento curricular dentro de la educación básica. Además, se indaga sobre la manera en la que cada experto entiende el proceso de programación y evaluación de las competencias.

Dado que ya se había recopilado información de cada miembro del panel al realizar el proceso de selección de los participantes, no fue necesario incluir ningún apartado relativo a datos personales y profesionales.

La versión final del cuestionario se compone de los siguientes ítems:

1. *Cuestión 1. Debido a la alta producción científica sobre competencias como elemento curricular en la educación básica, nos encontramos con múltiples definiciones. Con el fin de clarificarla. ¿Podría decirnos que entiende por competencia clave en este momento?*

El primer aspecto clave que se ha considerado dentro de la investigación es indagar sobre el propio concepto de competencia. Es por ello que a través de esta pregunta se pretende saber si existe un acuerdo en torno a las características que definen a las competencias clave como elemento curricular, permitiendo además establecer un primer marco conceptual que favorezca el análisis de los datos obtenidos en los demás ítems.

2. *Cuestión 2. ¿En qué han mejorado las competencias clave la educación básica?*

Se trata de un ítem esencial que atiende a un objetivo fundamentales de la investigación, como es conocer el impacto que la aparición de las competencias como elemento curricular ha tenido en la educación básica.

El carácter longitudinal del estudio ha permitido realizar dicha valoración en dos momentos educativos diferentes. El primero tras la aprobación y desarrollo del marco normativo de la LOMCE (2013), en el que los expertos han podido aportar su opinión referida a la repercusión que las competencias han tenido desde su aparición en el sistema educativo con la aprobación de la LOE (2006). El segundo, tras cuatro años de implantación de la LOMCE (2013), lo que ha permitido conocer la opinión de los expertos en relación a la incidencia que esta ley ha tenido sobre la integración de las competencias en los centros educativos, así como el aporte de estas a la mejora educativa.

3. *Cuestión 3. Uno de los aspectos esenciales de las competencias como elemento curricular es su proceso de programación. Explique cómo debería desarrollarse el proceso de programación y concreción de las competencias clave para su aplicación práctica en los centros educativos.*

Esta pregunta va destinada a que los expertos puedan explicar y argumentar su manera de concebir las competencias dentro del proceso de programación docente.

4. *Cuestión 4. En su opinión, ¿cuáles son las características que deben definir el proceso de evaluación de las competencias clave?*

Este ítem se pretende complementar información obtenida en la pregunta anterior. El modelo de programación de las competencias implica necesariamente hablar de evaluación. Por ello, es necesario conocer la opinión de los expertos en relación a dicho proceso, definiendo sus características definitorias. De esta forma, se intenta obtener un marco general de todo el proceso de integración curricular de las competencias en las diferentes etapas que conforman la educación básica.

IV.5.1.4.- Cuestionario de la segunda ronda de consulta

A partir del análisis de los datos recopilados con el primer cuestionario, y tras la elaboración del respectivo informe de resultados, se diseñó el segundo cuestionario que igualmente pasó por un proceso de revisión externa por parte del grupo de validación.

Este segundo cuestionario se compuso de 13 ítems, incorporando preguntas abiertas y preguntas cerradas de respuesta múltiple. El empleo de preguntas cortas permitió a los expertos matizar las opiniones vertidas en el primer cuestionario, y sobre las cuales se consideró relevante profundizar, así como para conocer su opinión acerca de nuevos ejes de estudio surgidos tras obtener los resultados del primer cuestionario. En relación a las preguntas cerradas de respuesta múltiple, se emplearon en cuestiones en las que los expertos habían aportado diferentes opciones y alternativas, y se consideraba interesante hacer una recopilación y solicitar valoración para ver el grado de consenso en torno a las mismas.

Con independencia de la tipología, en todos los ítems se invitó a los expertos a razonar y argumentar sus respuestas, lo que aportó una mayor precisión en los resultados en la aplicación del método Delphi (Hallowell & Gambatese, 2010).

La versión final del cuestionario se organizó en los mismos 4 bloques temáticos del primer cuestionario, con el fin de cumplir con la pertinencia y validez del mismo: (1) concepto de competencia, (2) valoración de las competencias clave en la mejora educativa, (3) el proceso de programación y concreción de las competencias, y (4) el proceso de evaluación de las competencias. Además, esta organización facilitó el posterior análisis de los datos obtenidos y la elaboración de resultados.

Primer bloque: Definición del concepto de competencia clave

1. *Referida a las posibilidades de las competencias como elemento curricular: ¿Las competencias deben ser entendidas...? Seleccione una única opción y justifique su respuesta*
 - a. *Desde un modelo educativo centrado en la formación integral del alumnado*
 - b. *Desde un modelo educativo al servicio de la preparación de las personas para el mundo laboral.*
 - c. *Desde un modelo que integre ambas posturas, dado que la formación integral debe implicar como consecuencia una preparación para la inserción laboral*
 - d. *Otras opciones*

Argumenta tu respuesta:
2. *En relación a las competencias y la línea continuista de anteriores leyes educativas: ¿Debe considerarse la incorporación de las competencias en el currículo como un intento de dar continuidad a la*

reforma iniciada por la LOGSE (1990)? Seleccione todas las que correspondan y justifique su respuesta.

- a. *Las competencias deben ser consideradas como sinónimo del concepto de capacidad incorporada por primera vez por la LOGSE (1990).*
- b. *La incorporación de las competencias en el sistema educativo implica cambios poco significativos, pudiendo ser entendidos como una continuidad o evolución del concepto de capacidad.*
- c. *Las competencias implican un cambio significativo en el modelo educativo planteado por reformas educativas anteriores.*
- d. *Otras opiniones.*

Argumenta tu respuesta:

Segundo bloque: Valoración de las competencias clave en la mejora educativa.

3. *¿Qué razones justifican el hecho de que la incorporación de las competencias en la Educación básica no haya propiciado un cambio y una mejora generalizada de la realidad educativa? Seleccione todas las que correspondan y justifique su respuesta.*
 - a. *Las posibilidades reales de cambio que ofrece el actual sistema educativo debido a su estructura, organización, modelo educativo, etc.*
 - b. *Los modelos teóricos de desarrollo de las competencias no se han visto afirmados con nuevas formas de actuación docente.*
 - c. *El sistema educativo no ofrece un modelo definido de incorporación de las competencias a nivel curricular, recayendo dicha responsabilidad en los centros educativos y el profesorado en virtud de su autonomía pedagógica.*
 - d. *La incorporación de las competencias a la educación obligatoria es aún reciente, y por tanto el cambio educativo no es una realidad completa en los centros educativos.*
 - e. *La ausencia de investigación al respecto hace imposible realizar afirmaciones concluyentes al respecto.*
 - f. *Otras razones (explicitar cuales).*

Argumenta tu respuesta:

4. *¿De los siguientes aspectos vinculados al profesorado, ¿cuáles considera que pueden ser argumentos que justifican la ausencia de integración de las competencias en los centros escolares? Seleccione todas las que correspondan y justifique su respuesta.*
 - a. *La autonomía pedagógica del profesorado le permite, más allá de los cambios legislativos, no incorporar modificaciones en su labor docente.*
 - b. *Traducen las competencias como una continuidad de las reformas educativas anteriores, y por lo tanto algo que ya hacen en sus clases.*
 - c. *La falta de formación al respecto de cómo realizar un tratamiento en las aulas les permite justificar su falta de actuación al respecto.*
 - d. *Otros argumentos.*

Argumenta tu respuesta:

Tercer bloque: El proceso de programación y concreción de las competencias.

5. *De los siguientes miembros de la comunidad educativa y órganos implicados en la organización del centro escolar, ¿quiénes considera fundamentales para la adecuada implantación de las competencias en los centros escolares? Seleccione todas las que correspondan y justifique su respuesta.*

- a. Familias.
- b. Alumnado.
- c. Profesorado.
- d. AMPA.
- e. Asociaciones y organizaciones locales.
- f. Otros (especificar).

Argumenta tu respuesta:

6. *¿Considera que una buena integración de las competencias en los centros escolares puede depender en alguna medida de las decisiones previas establecidas durante el proceso de programación? Justifique su respuesta.*
7. *De los siguientes documentos programáticos del centro, ¿en cuáles considera que deberían incluirse decisiones referidas al tratamiento de las competencias? Seleccione todas las que correspondan y justifique su respuesta.*
 - a. Proyecto Educativo de Centro.
 - b. Programación didáctica.
 - c. Programación de Aula (unidades didácticas).
 - d. Reglamento de Régimen Interior.
 - e. Plan de convivencia.

Argumenta tu respuesta:

8. *¿Considera que el tratamiento eficaz y funcional de las COMPETENCIAS en los centros educativos implica necesariamente una toma de decisiones colectiva o consenso por parte del claustro de profesores? Justifique su respuesta.*
9. *¿Considera necesario el establecimiento de una secuenciación de las COMPETENCIAS como estrategia de concreción para su tratamiento coherente y funcional?*

En caso afirmativo, ¿Qué carácter debe tener dicha secuenciación? Marque una única opción y justifique la respuesta.

- a. Carácter de centro, de manera consensuada por todo el equipo de profesores.
- b. Carácter de área y materia, de manera consensuada por parte de los profesores que forman cada departamento didáctico a partir del currículo establecido para sus áreas.
- c. Carácter individual de cada profesor, sin necesidad de consenso con los demás profesores.
- d. Otro.

Argumenta tu respuesta:

10. *¿Es el método pedagógico un elemento curricular importante en el tratamiento de las competencias? Justifique su respuesta.*

Cuarto bloque: El proceso de evaluación de las competencias.

11. *Algunos expertos coinciden en considerar como aspecto fundamental la coordinación entre el profesorado a la hora de realizar la evaluación de las competencias. ¿Considera que la evaluación de las competencias debe ser un proceso consensuado por parte de los profesores que conforman los equipos docentes? Justifique su respuesta.*
12. *De los siguientes miembros de la comunidad educativa, ¿quiénes deben estar implicados en el proceso de evaluación de las competencias? Seleccione todas las que correspondan y justifique su respuesta.*

- a. *El profesorado.*
- b. *El alumnado.*
- c. *Las familias.*
- d. *Otros (especificar).*

Argumenta tu respuesta:

13. *De la aportación de un experto del panel en relación a la última pregunta del primer cuestionario, surge una nueva cuestión de debate: ¿Deben ser calificadas las competencias? Justifique su respuesta.*

Destacar que las preguntas incluidas en ambos cuestionarios han sido tomadas como estructura para la delimitación de objetivos e hipótesis, manteniendo así una coherencia y linealidad.

IV.5.1.- Codificación de instrumentos cualitativos

En este apartado se recoge la codificación de los cuestionarios empleados en la investigación. Esto ha facilitado la identificación y organización de los extractos de texto seleccionados en cada uno de los instrumentos, así como el análisis en base al sistema de categorización establecido.

A continuación, se muestra la codificación de los instrumentos del primer panel de expertos. Respecto al primer cuestionario:

- **P1C1E1**- *Panel de expertos 1; Cuestionario 1 al experto 1.*
- **P1C1E2**- *Panel de expertos 1; Cuestionario 1 al experto 2.*
- **P1C1E3**- *Panel de expertos 1; Cuestionario 1 al experto 3.*
- **P1C1E4**- *Panel de expertos 1; Cuestionario 1 al experto 4.*
- **P1C1E5**- *Panel de expertos 1; Cuestionario 1 al experto 5.*
- **P1C1E6**- *Panel de expertos 1; Cuestionario 1 al experto 6.*
- **P1C1E7**- *Panel de expertos 1; Cuestionario 1 al experto 7.*
- **P1C1E8**- *Panel de expertos 1; Cuestionario 1 al experto 8.*
- **P1C1E9**- *Panel de expertos 1; Cuestionario 1 al experto 9.*

Respecto al segundo cuestionario:

- **P1C2E1**- *Panel de expertos 1; Cuestionario 2 al experto 1.*
- **P1C2E2**- *Panel de expertos 1; Cuestionario 2 al experto 2.*
- **P1C2E3**- *Panel de expertos 1; Cuestionario 2 al experto 3.*
- **P1C2E4**- *Panel de expertos 1; Cuestionario 2 al experto 4.*
- **P1C2E5**- *Panel de expertos 1; Cuestionario 2 al experto 5.*
- **P1C2E6**- *Panel de expertos 1; Cuestionario 2 al experto 6.*
- **P1C2E7**- *Panel de expertos 1; Cuestionario 2 al experto 7.*
- **P1C2E8**- *Panel de expertos 1; Cuestionario 2 al experto 8.*
- **P1C2E9**- *Panel de expertos 1; Cuestionario 2 al experto 9.*

Para el segundo panel de expertos se estableció el sistema de codificación que se muestra a continuación. En relación al primer cuestionario:

- **P2C1E1**- *Panel de expertos 2; Cuestionario 1 al experto 1.*
- **P2C1E2**- *Panel de expertos 2; Cuestionario 1 al experto 2.*
- **P2C1E3**- *Panel de expertos 2; Cuestionario 1 al experto 3.*
- **P2C1E4**- *Panel de expertos 2; Cuestionario 1 al experto 4.*
- **P2C1E5**- *Panel de expertos 2; Cuestionario 1 al experto 5.*
- **P2C1E6**- *Panel de expertos 2; Cuestionario 1 al experto 6.*
- **P2C1E7**- *Panel de expertos 2; Cuestionario 1 al experto 7.*
- **P2C1E8**- *Panel de expertos 2; Cuestionario 1 al experto 8.*
- **P2C1E9**- *Panel de expertos 2 Cuestionario 1 al experto 9.*

En relación al segundo cuestionario:

- **P2C2E1**- *Panel de expertos 2; Cuestionario 1 al experto 1.*
- **P2C2E2**- *Panel de expertos 2; Cuestionario 1 al experto 2.*
- **P2C2E3**- *Panel de expertos 2; Cuestionario 1 al experto 3.*
- **P2C2E4**- *Panel de expertos 2; Cuestionario 1 al experto 4.*
- **P2C2E5**- *Panel de expertos 2; Cuestionario 1 al experto 5.*
- **P2C2E6**- *Panel de expertos 2; Cuestionario 1 al experto 6.*
- **P2C2E7**- *Panel de expertos 2; Cuestionario 1 al experto 7.*
- **P2C2E8**- *Panel de expertos 2; Cuestionario 1 al experto 8.*
- **P2C2E9**- *Panel de expertos 2; Cuestionario 1 al experto 9.*

IV.6.- Tratamiento y análisis de los datos

Tal y como se ha reflejado en apartados anteriores, el estudio se ha desarrollado desde un paradigma cualitativo, y se ha empleado un tipo de análisis de datos que se relaciona directamente con la técnica metodológica aplicada y los ítems descritos en cada uno de los dos cuestionarios (Windle, 2004; Espinoza, 2020b).

La metodología aplicada ha permitido profundizar en el objetivo de estudio desde la opinión de dos grupos de expertos que analizan el proceso educativo desde perspectivas diferentes. En este sentido, se ha podido obtener información relevante, contrastando la opinión de los participantes en los paneles de expertos, y estableciendo acuerdos y desacuerdos en relación al concepto, programación y evaluación de las competencias en la educación básica.

Siguiendo las pautas establecidas por expertos en la aplicación de Delphi en investigación cualitativa (Ribeiro & Quintanilla, 2015, Meijering et al., 2013, o Revez et al., 2020), el desarrollo de la investigación ha mantenido un carácter descriptivo, heurístico e inductivo. El carácter descriptivo ha residido en el interés por recopilar y contrastar la opinión de expertos, que han aportado sus puntos de vista sobre el tema de estudio a partir de sus conocimientos, estudios y vivencias directas e indirectas. El carácter heurístico se justifica por la búsqueda de solución a problemas concretos, como es el caso de la programación y evaluación de las competencias en la educación básica,

a partir del pensamiento divergente aportado por los participantes en los paneles de expertos. Y finalmente se destaca el carácter inductivo, puesto que el análisis de los datos llevó a extraer acuerdos y desacuerdos generales relacionados con las hipótesis formuladas.

Por otro lado, resulta necesario justificar la manera de proceder para la realización del análisis de datos en relación a la aplicación de la técnica Delphi. Algunos autores como Soler y Enrique (2012) establecen que uno de los principales errores que se suele cometer en investigación cualitativa, sobre todo en investigadores nóveles, es la falta de rigor científico. La propia investigación ha evidenciado que la técnica Delphi, por sí misma, es una técnica cualitativa cuya rigurosidad y científicidad ha quedado avalada por multitud de investigaciones en las últimas décadas (De Villiers, de Villiers & Kent, 2005; Blasco, López & Mengual, 2010; Green, 2014; García & Lena, 2018) (ver apartado IV.2.1. Delphi: justificación como técnica de investigación).

En cualquier caso, el éxito en la aplicación de Delphi al igual que en el resto de métodos cualitativos, reside en una buena estructuración del procedimiento de aplicación de la misma, organizando adecuadamente todas sus fases de intervención y no condicionando los datos obtenidos. En esta misma línea, Ruíz-Olabuénaga (2012) manifiesta que si la metodología cualitativa se estructura y organiza de manera adecuada y presenta una coherencia en el diseño de instrumentos en relación a los objetivos del estudio, ésta garantiza una mayor interpretabilidad de los resultados y profundizar en aquellos aspectos sobre los que a través de un análisis cuantitativo no sería posible llegar. Y éste es, precisamente, uno de los potenciales de la técnica Delphi (López-Gómez, 2018; Cabero & Infante, 2014; Reguant-Álvarez & Torrado-Fonseca, 2016).

Tal y como establecen Merlinsky (2006) y Hernando-Garijo, Hortigüela-Alcalá y Pérez-Pueyo (2016), el volumen de datos recopilados es una variable fundamental a la hora de estructurar una investigación. Para conseguir el rigor científico en la presente investigación, uno de los factores más importantes ha sido el diseño de los instrumentos de obtención de datos y el procedimiento de análisis, buscando en todo momento la coherencia respecto al objeto de estudio y la linealidad en su categorización y registro (Expósito, Olmedo y Fernández, 2014). Es por ello que se ha conferido a la investigación un carácter procesual, sistemático y profundo, atendiendo y respetando las características temporales recogidas en el plan de investigación.

Los pasos seguidos para el análisis de datos fueron los siguientes:

1. Organización de las respuestas a los cuestionarios por ítems. Esto facilitó el análisis de datos y la saturación de los mismos
Lectura preliminar de las respuestas recogidas. Se comenzó sacando una idea general de la información obtenida en el primer ítem, tras el cual se pasó al segundo ítem y así sucesivamente.
2. Identificación y marcación de fragmentos de texto relevantes en cada ítem. Se hizo uso del sistema de codificación para identificar a qué experto correspondía cada fragmento de texto.
3. Empleo del software Weft QDA para organizar los fragmentos de texto por categorías. Gracias a ello se facilitó el contraste de información, y la saturación de datos.

La aplicación de la técnica Delphi, siguiendo los parámetros establecidos por expertos en la materia, ha ayudado a la extracción ordenada de toda la información que los expertos han aportado a través de los instrumentos empleados. El proceso iterativo que caracteriza la aplicación de la técnica Delphi ha aportado tres aspectos fundamentales a la investigación (López-Gómez, 2018): (1) El replanteamiento por parte de los expertos de sus opiniones en virtud de las respuestas de los otros miembros del panel de expertos; (2) la evolución en los consensos y acuerdos sobre las cuestiones planteadas, manteniendo el anonimato, y (3) la consolidación de la posición de los expertos en las situaciones de desacuerdo.

Con el fin de facilitar la organización de los datos obtenidos para su posterior análisis, se ha establecido un sistema de categorización común para ambos cuestionarios. Este sistema de categorías parte de los ámbitos clave sobre los cuales se construyeron los cuestionarios. Se decidió incluir una nueva categoría para establecer una mayor coherencia con la formulación de objetivos e hipótesis:

De esta manera se garantizó la globalidad y linealidad en el análisis del discurso en cada uno de los paneles de expertos (Rapley, 2014). La concreción de las categorías principales en subcategorías ha permitido llegar a una mayor profundización en el análisis de la información. Estas categorías y subcategorías se vincularon directamente con las hipótesis y objetivos planteados en la investigación, lo que ha permitido organizar, seleccionar y analizar la información en torno al eje principal de estudio: el concepto de competencia y al proceso de programación y evaluación de las mismas.

A modo de ejemplo, una de las categorías definidas fue la “*Concepción teórica de las competencias*”. A partir de ella se definieron dos subcategorías que fueron “*Modelo educativo asociado a las competencias*” e “*Influencia de las competencias en la educación obligatoria*”.

Por otra parte, para garantizar la validez del carácter longitudinal de la investigación, se aplicaron los mismos cuestionarios en ambos paneles de expertos, utilizándose un mismo sistema de categorización. Todo ello favoreció la interrelación de aquello que se quería medir, la profundización y comparación en el enfoque de estudio y la comprensión de los resultados (Xu & Storr, 2012).

En todo el proceso se atendió a parámetros de veracidad, rigurosidad y científicidad, ya que se reprodujeron extractos de texto específicos que expresaban y se adecuaban a las categorías analizadas

El sistema de categorización empleado fue el siguiente (en el apartado IV.6.1. se explica con detalle qué aspectos se integran en cada una de las categorías y subcategorías:

1. “Las competencias: concepto y características”:
2. “Modelo educativo asociado a la aparición de las competencias”:
 - “Orientación general del modelo educativo competencial”
 - “Acuerdos y decisiones a nivel de centro”
 - “Creación de contextos de aprendizaje”
 - “Superación del modelo de enseñanza tradicional”
 - “Agentes implicados en el proceso de desarrollo de las competencias”
3. “Las competencias y el cambio educativo”:
 - “Competencias, ¿cambio o continuidad en el modelo educativo?”
 - “Integración de las competencias en los centros escolares: variables implicadas”
4. “El proceso de programación de las competencias”:
 - “Influencia del proceso de programación en el desarrollo de las competencias”
 - “Pasos a seguir en la programación de las competencias”
 - “Documentos implicados en la programación de las competencias”
5. “El proceso de evaluación de las competencias”:
 - “Características de la evaluación de las competencias”
 - “La calificación de las competencias”

La información recabada en cada uno de los paneles de expertos a través de los instrumentos aplicados, se vinculó a las diferentes categorías, facilitando así la triangulación y saturación de los datos. Esto fue posible debido al análisis detallado de todos los fragmentos de texto aportados por los participantes a través del uso del programa de computación **WEFT QDA**.

Tal y como indican Piñuel (2002) y Drake (2010), en la investigación cualitativa resulta fundamental evitar el sesgo de generalización que produce la selección de aquellos fragmentos de texto que más interesan al investigador. Es por ello que para garantizar la triangulación de los datos, en la presente investigación se elaboró un sistema de categorías y subcategorías que permitiesen recoger los datos más representativos respecto al objeto de estudio, dando cabida a las diferentes opiniones vertidas por los expertos en su discurso. Dichos fragmentos de texto, que aportan la opinión de cada uno de los expertos, se obtuvieron de forma proporcionada y equilibrada de los cuestionarios aplicados a ambos paneles. Además, el uso de un mismo sistema de categorización en ambos paneles de expertos favoreció la atribución y relación de toda la información recogida.

Para facilitar el control de la saturación de los datos, así como la relevancia y representatividad de los resultados, se contabilizaron los fragmentos de texto obtenidos en cada categoría y subcategoría. De esta forma, en el apartado de resultados (ver capítulo V. Resultados) se han incluido una selección de fragmentos de texto que evidencian las opiniones vertidas por los expertos en relación a cada categoría y subcategoría, y que representan las ideas más reincidentes.

En este campo de trabajo, rígido en estructura, pero flexible en cuanto a recogida de datos, se ha trabajado, sobre todo, en la fidelidad de la información obtenida, depurando la información de cada una de las variables y evitando el solapamiento de las categorías.

IV.6.1.- Explicación de las categorías generadas

El sistema de categorización diseñado ha permitido distribuir y organizar la información obtenida para facilitar su análisis y la obtención de resultados. De esta manera, se ha podido vincular cada uno de los extractos de texto en su campo específico de análisis, permitiendo no duplicar información y poder cuantificarla²⁵ y triangularla. De esta manera, se ha profundizado en cada uno de los ámbitos clave en los que se ha organizado la recogida de información, conociendo la opinión de expertos en relación a cada uno de ellos y contrastando las valoraciones obtenidas desde enfoques y visiones diferentes del sistema educativo.

A continuación, se explica el significado de las categorías y subcategorías a través de las cuales se ha estructurado el análisis cualitativo:

1. **“Las competencias: concepto y características”**. En esta categoría se recogen todas las ideas relacionadas con la manera de entender las competencias en el ámbito educativo desde el punto de vista conceptual, ahondando especialmente en las características que las definen.
2. **“Modelo educativo asociado a la aparición de las competencias”**. En esta categoría se recoge la manera de entender el proceso educativo desde un enfoque competencial. Se analizan todas las variables y premisas que deben definir un modelo educativo que toma a las competencias como eje central del proceso de enseñanza y aprendizaje. El análisis realizado se corresponde con un enfoque teórico, y por tanto no se analiza la situación real de las competencias en el sistema educativo (aspecto que se trata en la siguiente categoría). De esta categoría derivan cinco subcategorías:

²⁵ En el apartado V.3, correspondiente al análisis de los resultados cualitativos, se muestra el número de extractos de texto que se han encontrado en relación a cada una de las categorías y subcategorías analizadas.

- 2.1 “Orientación general del modelo educativo competencial”: se registran las potencialidades y aportaciones generales de las competencias al sistema educativo. El análisis se centra en el estudio del marco de racionalidad y el discurso educativo en el cual se ubica el modelo educativo basado en competencias, así como la finalidad última de su inclusión a nivel curricular.
- 2.2 “Acuerdos y decisiones a nivel de centro”: se analiza si las competencias implican cambios organizativos a nivel de centro, afectando al tipo de decisiones organizativas y curriculares. Se presta una atención especial a la necesidad de establecer acuerdos curriculares entre los docentes de las diferentes áreas y materias.
- 2.3 “Creación de contextos de aprendizaje”: se registra toda la información relativa al tipo de situaciones de aprendizaje que requiere el desarrollo competencial. Se analiza especialmente si la aparición de las competencias implica un cambio en la manera de entender y generar los contextos de aprendizaje respecto a modelos educativos anteriores.
- 2.4 “Superación del modelo de enseñanza tradicional”: se analiza el modo en que la aparición de las competencias como elemento curricular supone un cambio en el paradigma educativo, y las implicaciones que entraña en relación al modelo educativo más extendido en nuestro país en las últimas décadas.
- 2.5 “Agentes implicados en el proceso de desarrollo de las competencias”: se recoge la influencia que los diferentes agentes implicados en la educación pueden ejercer en el modelo educativo basado en competencias. Se polariza la atención en analizar el rol e importancia de los mismos
3. **“Las competencias y el cambio educativo”**. Complementando a la categoría anterior, se obtiene información sobre la repercusión y el impacto real de la aparición de las competencias en el sistema educativo. Se analiza si las competencias han provocado un cambio en el paradigma educativo, o si por el contrario quedan en un mero elemento curricular nuevo que solo aporta pequeños cambios estructurales. Para ello se han establecido dos subcategorías:
 - 3.1 “Competencias, ¿cambio o continuidad en el modelo educativo?: las competencias aparecen en el discurso legislativo como eje para un cambio de tendencia en el modelo educativo. En esta subcategoría se analiza si dicho cambio ha surgido efecto en los centros educativos, o simplemente ha quedado en un plano teórico.
 - 3.2 “La integración de las competencias en los centros educativos: variables implicadas”: se registra la influencia real de las diferentes variables que influyen en la integración de las competencias en el sistema educativo. Se analiza la información obtenida en variables de carácter general, referidas a decisiones de centro, y variables vinculadas al profesorado.
4. **“El proceso de programación de las competencias”**. Se recoge información específica sobre una de las fases más significativas del proceso de integración de las competencias en los centros educativos: la programación. Se analiza su impacto, los pasos a seguir y las principales dificultades. Para ello se han establecido tres subcategorías:
 - 4.1. “Influencia del proceso de programación en el desarrollo de las competencias”: queda reflejada una de las primeras cuestiones a las que es preciso dar solución como es el grado de importancia que se concede al proceso de programación de las competencias, y la influencia de éste en el éxito de su desarrollo.
 - 4.2. “Pasos a seguir en la programación de las competencias”: se recogen las hojas de ruta que definen el proceso de programación de las competencias. Se analizan las principales decisiones en virtud de los diferentes niveles de concreción curricular, y por tanto las implicaciones a nivel de centro, de equipos de ciclo y departamentos curriculares, y de los docentes.
 - 4.3. “Documentos implicados en el proceso de programación de las competencias”: El estudio del proceso de programación de las competencias en los centros educativos no solo pretende dar respuesta a qué decisiones previas pueden ser relevantes, sino también a qué documentos programáticos se ven implicados y en qué medida. Esta es precisamente la información que se recoge y analiza en esta subcategoría.

5. **"El proceso de evaluación de las competencias"**. El proceso de evaluación resulta esencial por la influencia que ejerce en el aprendizaje de los alumnos, de ahí que se haya convertido en uno de los principales retos para la integración de las competencias en la educación obligatoria. En esta categoría se registra la manera en la que se concibe la evaluación desde de un modelo competencial, para lo cual se han establecido dos subcategorías de análisis:
 - 5.1. ***"Características de la evaluación de las competencias"***: se recogen las características principales que definen el proceso de evaluación de las competencias, polarizando la atención en algunas variables como el tipo de decisiones a tomar, los agentes implicados y la coordinación docente.
 - 5.2. ***"La calificación de las competencias"***: directamente relacionado con la subcategoría anterior, se recoge información sobre una cuestión que ha generado importante discrepancia como es la necesidad o no de asignar una calificación a las competencias.

CAPÍTULO V: RESULTADOS

V.1.- Introducción

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en la investigación. La información ha sido recogida a partir de las dos tandas de cuestionarios pasadas a los dos grupos de expertos. Se han generado un total de 38 documentos para el análisis, como se muestra en la tabla 25.

Los resultados han sido estructurados a partir de las cinco categorías principales²⁶ previamente delimitadas: 1.- *Las competencias: concepto y características*, 2.-*Modelo educativo asociado a las competencias*, 3.- *Las competencias y el cambio educativo*, 4.- *El proceso de programación de las competencias* y 5.- *La evaluación de las competencias*. Para ofrecer una mayor coherencia en la presentación de los resultados, en cada una de las categorías se organiza la información en base a los dos paneles de expertos, lo que facilita el posterior análisis comparado en el apartado de discusión.

Para obtener una mayor relevancia en el análisis se ha cruzado la información obtenida en las subcategorías de cada categoría principal. En algunos casos y con el fin de obtener mayor especificidad en la información obtenida, se han cruzado algunas subcategorías pertenecientes a categorías principales diferentes.

Además, en la presentación y análisis de resultados se ha atendido al sistema de codificación de instrumentos de recogida de datos explicado en el apartado IV.5.1.

Tabla 24: Documentos generados para el análisis de resultados.

Primer panel de expertos	Primer cuestionario	9 documentos de análisis
	Segundo cuestionario	9 documentos de análisis
Segundo panel de expertos	Primer cuestionario	9 documentos de análisis
	Segundo cuestionario	9 documentos de análisis

En los siguientes apartados se recogen los resultados obtenidos en base a cada una de las categorías y subcategorías generadas para el análisis de datos.

V.2.- Las competencias: concepto y características

En esta categoría se analiza el concepto de competencia en la educación obligatoria, así como las características generales que definen a las mismas.

Desde que se acuñara en Europa el término competencia clave, han sido múltiples las definiciones aportadas por instituciones educativas y autores especializados en la materia. Pero lejos de aportar una clarificación del concepto, ha provocado una gran diversidad de interpretaciones y con ello una importante confusión dentro del sector educativo.

²⁶ La explicación del significado de las categorías y subcategorías definidas se encuentra reflejado en el apartado IV.6.1.

En nuestro país esta situación se ha visto aún más agudizada. A la dificultad generada por el proceso de importación de las definiciones procedentes de Europa, se suman la gran variedad de interpretaciones que tanto las administraciones autonómicas como los expertos han generado sobre el concepto de competencia en materia educativa.

Por todo ello, el análisis del concepto de competencia y sus características definitorias se ha convertido en una prioridad dentro de la investigación educativa. De ahí que la primera pregunta formulada en el cuestionario inicial incida en la manera personal de entender el término competencia en cada uno de los expertos.

V.2.1.- Primer panel de expertos

En esta categoría se han encontrado 21 extractos de texto para su análisis, pertenecientes a 13 documentos diferentes. Debido a la diversidad encontrada en las aportaciones de los expertos, se ha decidido no establecer ninguna subcategoría y hacer un tratamiento integral de la información.

El análisis de los datos ha aportado como resultado más significativo el acuerdo generalizado en torno a una serie de características que definen al concepto de competencia.

La característica en la que existe un mayor grado de consenso hace referencia a la integración de diferentes dimensiones de la persona. Encontramos 10 fragmentos de texto vinculados a esta idea.

“Considero que el concepto de competencia [...] moviliza todas las dimensiones del individuo” (**P1C2E5**).

“La competencia es la capacidad de manejar conocimientos, habilidades, actitudes, creencias y motivaciones” (**P1C1E4**).

“[...] mediante acciones que movilizan al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales” (**P1C1E5**).

“Conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que las personas deben adquirir [...]. La forma en que se combinan los conocimientos, -habilidades, destrezas [...]” (**P1C1E9**).

Queda evidenciado el acuerdo general de los miembros del primer panel de expertos en torno a la implicación integral de la persona en el manejo de las competencias. Si bien conviene destacar la falta de unanimidad en la terminología empleada para designar dichas dimensiones, empleándose una variedad de conceptos tales como conocimientos, capacidades, actitudes, habilidades, creencias, etc.

Otra característica general que se destaca es que el concepto de competencia va más allá de la mera capacidad, y hace referencia a la actuación en sí misma. En este sentido, ocho de los nueve expertos vinculan el término competencia con la intervención en diferentes tipos de tareas.

“Las COMPETENCIAS no hacen referencia sólo a las capacidades (aunque algunos autores defienden esta postura) sino al comportamiento o conducta derivada y, por lo tanto, a la movilización de los recursos necesarios para actuar, tomar decisiones o resolver problemas” (**P1C2E6**).

“La competencia es la capacidad [...] para dar respuesta a situaciones y problemas que se plantean a lo largo de nuestra vida” (**P1C1E4**).

“La forma en que se combinan los conocimientos, -habilidades, destrezas [...] para resolver con progresivo grado de desempeño las tareas sociales, relevantes de la vida” (**P1C1E9**).

A modo de ejemplo se destaca la opinión de un experto que traslada las competencias al ámbito afectivo-motivacional y relacional, poniendo en valor su incidencia en la inclusión personal y social.

“Las competencias son necesarias para la inclusión personal y social de todas las personas” (**P1C1E3**).

Esta idea de trascendencia de las competencias para la vida real es enfatizada por algunos expertos, haciendo referencia a la importancia de la eficacia en el desempeño de las tareas. En este sentido, no sirve únicamente con saber enfrentarse a situaciones de la vida real, sino que implica resolver dichas situaciones con éxito, expresado en términos de independencia y eficacia.

“Una capacidad necesaria en todo individuo para poder desenvolverse con independencia y eficacia en la sociedad actual” (**P1C1E2**).

“Es el repertorio de comportamientos que muestra una persona que actúa de forma eficaz en un ámbito o área determinada” (**P1C1E6**).

“Conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que las personas deben adquirir para resolver mejor las tares sociales relevantes de la vida” (**P1C1E1**).

Desde una dimensión más educativa, se ha recogido la opinión de cuatro expertos que entienden las competencias como parte esencial del proceso de formación de las personas. Ponen énfasis en su proceso de desarrollo, destacando que debe permitir a las personas adquirir de forma progresiva mayores niveles de dominio en la resolución de las tareas de la vida cotidiana. A continuación, se muestran tres extractos de texto a colación de esta idea: el primero de ellos destaca el valor continuo del proceso de aprendizaje ligado a las competencias, mientras que los otros dos inciden en su relación con el pleno desarrollo de la personalidad.

“Es la evidencia de una conducta observable relacionada con habilidades propias de las personas, inmersas en un contexto de aprendizaje continuo, en relación a un marco de referencia general” (**P1C1E8**).

“[...] relación con las capacidades, actitudes, conocimientos y comportamientos que deben tener los estudiantes en relación al saber, saber hacer y saber ser, tres de los pilares fundamentales planteados por Delors” (**P1C1E1**).

“El hecho de tomarlas como referencia inciden en un desarrollo integral de la persona, en un enriquecimiento de la formación [...]” (**P1C1E8**).

Otro aspecto destacado en las definiciones del término competencia es su relación con el sistema educativo formal. Así, se han identificado varios fragmentos de texto que aluden a la relación de las competencias con el currículo de las diferentes etapas educativas.

“Las competencias son las competencias que se desarrollan durante la enseñanza obligatoria y que quedan definidas en el currículum oficial” (**P1C1E4**).

“La forma en que se combinan los conocimientos, -habilidades, destrezas...-, integrados en los diferentes elementos del currículo” (**P1C1E9**).

Siguiendo esta línea argumental, uno de los miembros del panel plantea que las competencias se erigen como un elemento curricular con carácter transversal. Desde este punto de vista, las competencias se construyen a partir de aquellos aspectos generales y comunes a todas las materias, que están directamente relacionadas con la participación eficaz en la vida diaria.

“[...] el concepto de Competencias nos ha llevado a concretarlo en aquellas cuestiones de carácter transversal o genéricas que pueden ser desarrolladas desde diferentes áreas o materias y que tienen una transferencia directa a la futura vida personal, laboral y profesional del alumnado cuya relación con lo cotidiano es incuestionable” (**P1C1E1**).

En la valoración de las competencias como elemento curricular, encontramos a dos expertos que hacen una reseña al origen europeo del mismo, siendo éste el que marca el devenir de las mismas en la educación obligatoria.

“Como en las definiciones de la Comisión Europea de “Key Competences”, entendemos por competencias los conocimientos, capacidades y actitudes que las personas utilizan en los diferentes contextos de la Sociedad de la información en la que vivimos” (**P1C1E3**).

“La selección y definición de las competencias del currículum oficial es resultado de las directrices que a nivel europeo se han dado sobre este tema” (**P1C1E4**).

“Voy a contestar con dos respuestas [...].1.-La 1ª más oficial, cercana a la propuesta europea, ligada a las recomendaciones e Informe DESECO, así como a las definiciones de la normativa legal LOE, a falta de una definición en la LOMCE” (**P1C1E9**).

El hecho de que en las definiciones aportadas por los expertos menos del 50% manifiesten de forma explícita una relación de las competencias con el proceso educativo formal, no es interpretado como una valoración negativa de su presencia en el marco escolar. Se ha tenido en cuenta que, al tratarse de la primera cuestión planteada en el cuestionario, y estar formulada de forma abierta, ha podido suscitar en los miembros del panel una interpretación general del concepto. Como se verá en el análisis de subcategorías posteriores, los expertos valoran de manera positiva el cambio que implica la inclusión de las competencias en el sistema educativo.

En definitiva, se puede concluir que las competencias son concebidas como un elemento básico y fundamental para la vida, que va más allá del sistema educativo, aunque éste sea considerado de gran trascendencia para su desarrollo.

El análisis de la información relativa a esta primera categoría también nos ofrece como resultado la visión negativa de un miembro del panel de expertos respecto al término competencia en el

ámbito educativo. Esta valoración se ve sustentada por la característica de formación para la competitividad que se asocia al concepto general de competencia.

“Rivalidad, fundamentalmente eso y, por extensión, habilidades, destrezas para rivalizar en algún campo” (**P1C1E7**).

V.2.2.- Segundo panel de expertos

En esta categoría se han encontrado 27 extractos de texto para su análisis, pertenecientes a 12 documentos diferentes. Siguiendo la línea de análisis establecida para el primer panel de expertos, en el tratamiento de los datos obtenidos no ha sido establecida ninguna subcategoría.

Como resultado principal en esta categoría se han obtenido una serie de características definitivas del concepto competencia. A continuación, se recoge el análisis de dichas características destacando el grado de consenso obtenido en cada una de ellas.

El mayor grado de consenso se ha encontrado en la vinculación del concepto competencia con la idea de desarrollo integral de la persona. Esto permite hablar de una primera característica esencial de las competencias: su vinculación con el desarrollo integral de las personas.

“[...] la preparación de las personas en todos los ámbitos de sus potencialidades es fundamental para desarrollar personas competentes” (**P2C2E3**).

“Las competencias son las que todas las personas precisan para su desarrollo integral y personal” (**P2C2E5**).

“[...] esta formación integral tiene que recoger la combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes que adquiere durante todo su proceso de aprendizaje a través de las competencias” (**P2C2E7**).

Desde esta perspectiva, se conciben las competencias como un conjunto de componentes que se combinan e interactúan poniendo en acción todas las dimensiones de la persona y que contribuyen a su desarrollo integral. Si bien no se ha encontrado unanimidad en la terminología empleada para designar a dichos componentes, sí destaca el uso generalizado de los términos habilidad, destreza, conocimiento y actitud. Se han encontrado 10 fragmentos de texto vinculados a esta idea, de los cuales se recogen a continuación algunas evidencias:

“Son aquellas capacidades que deben ser adquiridas para contribuir al desarrollo integral del individuo” (**P2C1E10**).

“Entiendo el concepto de competencia como el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes” (**P2C1E2**).

“[...] supone una combinación de habilidades, conocimientos, actitudes, emociones, y otros componentes” (**P2C1E9**).

El carácter aplicado se convierte en otra de las características con mayor representatividad en el panel de expertos. Se destaca la importancia del contexto y de la demostración de lo aprendido en variedad de tareas como elemento esencial en la adquisición y desarrollo de las competencias.

“La forma en que una persona utiliza todos sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias) para resolver de forma adecuada una tarea en un contexto” (**P2C1E8**).

“[...] no valdría saber o saber hacer sino también iría relacionado con la capacidad de demostrarlo y transferirlo” (**P2C1E9**).

“Es la capacidad de aplicar contenidos y aprendizajes” (**P2C1E6**).

Siguiendo esta línea argumental, tres expertos destacan una relación directa entre los términos competencia y capacidad. Un ejemplo claro se muestra en el fragmento de texto que se recoge a continuación, donde se enfatiza la idea de que la competencia surge como consecuencia del desarrollo y aplicación de las diferentes capacidades que conforman la personalidad de la persona.

“Considero que las capacidades son las posibilidades que todos tenemos para alcanzar el pleno desarrollo en distintos ámbitos: personal, intelectual, psicomotriz, social etc. Pero el hecho de que las tengamos, no va directamente ligado a que las desarrollemos, y ahí es donde surge esa evolución del concepto: esa capacidad, en tanto que la ponemos en práctica en situaciones reales del día a día con un cierto éxito, se convierte en una competencia” (**P2C2E3**).

Desde la idea de transferibilidad de aprendizajes se ha identificado otra característica relevante de las competencias: su relación con la vida real. Desde esta perspectiva, las competencias se entienden como la capacidad de enfrentarse a situaciones y problemas propios de la realidad diaria.

“La aplicación práctica de lo aprendido a situaciones de la vida real” (**P2C1E3**).

“Es la capacidad de aplicar contenidos y aprendizajes en la realización/resolución de situaciones prácticas sobre todo aquellas de carácter real y del día a día” (**P2C1E6**).

Además, tres miembros del panel incluyen la variable éxito en sus definiciones personales de competencia. En este sentido, la adquisición de las competencias implica la capacidad para resolver situaciones y problemas variados mostrando un desempeño eficaz y eficiente.

“Una capacidad necesaria en todo individuo para poder desenvolverse con independencia y eficacia en la sociedad actual” (**P2C1E2**).

“Sería la capacidad de responder y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada y eficiente” (**P2C1E9**).

Las competencias se convierten, por tanto, en un elemento esencial para garantizar la participación activa de las personas en el mundo actual. Tal es así, que tres miembros del panel de exper-

tos expresan de forma explícita que son las propias exigencias de la sociedad las que definen las competencias que todo ciudadano debe desarrollar para desenvolverse con éxito en el día a día.

“Conjunto de capacidades que permiten a los ciudadanos desenvolverse en el mundo actual y prepararlos para resolver problemas de cierta complejidad” (**P2C1E5**).

“La competencia clave es un conjunto de habilidades, destrezas, actitudes, motivaciones, conocimientos... que una persona tiene que adquirir para dar respuesta a distintas necesidades que nos encontramos en nuestra sociedad” (**P2C1E7**).

“Partiendo de un análisis de las necesidades demandadas por la sociedad a los ciudadanos del siglo XXI, se intenta formar en esos aspectos transversales al alumnado” (**P2C1E3**).

Esta relación causal entre las competencias y la participación activa y efectiva como ciudadanos, deriva en otra característica importante: su contribución al desarrollo del bienestar y la realización personal. Así queda manifestado en el análisis de las definiciones aportadas por cuatro miembros del panel, de los cuales se recogen a continuación dos textos representativos:

“En definitiva, son herramientas para que el alumnado pueda contribuir al bienestar propio y colectivo” (**P2C1E1**).

“Las competencias claves son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal” (**P2C1E8**).

“Al adquirir las competencias clave, los ciudadanos podrán alcanzar su pleno desarrollo social, individual y profesional” (**P2C1E5**).

Otro aspecto destacado en relación a las características de las competencias es su relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así lo explicitan la totalidad de los expertos en sus aportaciones, refiriéndose a la importancia del proceso de adquisición y al papel activo que desempeña el sistema educativo formal.

“[...] las competencias se aprenden, no se enseñan, son consecuencia de los aprendizajes” (**P2C1E8**).

“Los conocimientos, valores, actitudes y habilidades que necesita desarrollar un estudiante en su escolarización obligatoria para formarse como persona y poder responder los retos que la ciudadanía y el mundo laboral precisen de él” (**P2C1E1**).

“[...] deben ser alcanzadas de manera global con las áreas de conocimiento y con los proyectos de innovación y planes que se desarrollan en los centros educativos” (**P2C1E10**).

La importancia que se otorga a las competencias en materia educativa queda evidenciada por su papel clave en la actual sociedad del conocimiento, construida bajo el paradigma del aprendizaje permanente. Se convierten así en el referente fundamental del aprendizaje para toda la vida, siendo la base sobre la que se construyen aprendizajes duraderos y progresivamente más complejos.

“Para mí, son capacidades y estrategias que permiten a los alumnos generar y adquirir aprendizajes más complejos o enfrentarse a situaciones complejas. Por ejemplo, para hacer una investigación en equipo, que es una labor muy compleja, es necesario ser competente oralmente para poder exponer las ideas al resto de compañeros, es necesario tener competencias sociales para ayudar a los demás o para hacer valer sus ideas de forma assertiva, es necesario tener competencia digital, y de aprender a aprender, para saber buscar la información para desarrollar el trabajo solicitado. [...] Por utilizar una metáfora, para mí las competencias son los ladrillos que sostienen un aprendizaje significativo, pragmático y duradero” (**P2C1E4**).

“Las competencias son una combinación de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes adecuadas al contexto que favorecen la autonomía y la implicación del alumnado en su propio aprendizaje y, con ello, su motivación por aprender” (**P2C1E8**).

V.3.- Modelo educativo asociado a la aparición de las competencias

Las competencias hacen su aparición en la educación obligatoria en España con la aprobación de la LOE (2006). Este hecho supone un primer paso en el proceso de convergencia europea, por ello interesa conocer la repercusión que ha tenido este nuevo elemento curricular en el modelo educativo de nuestro país.

Se han recopilado un total de 161 extractos de texto vinculados a esta categoría, de los cuales 85 se corresponden con el primer panel de expertos y 76 con el segundo panel de expertos.

Para realizar un análisis exhaustivo de los datos han sido establecidas cuatro subcategorías. Estas subcategorías se asocian a los pilares fundamentales desde los que se analiza el modelo educativo asociado a las competencias: 1.- *Orientación general del modelo educativo*, 2.- *Acuerdos y decisiones conjuntas a nivel de centro*, 3.- *Creación de contextos de aprendizaje reales*, y 4.-*Superación del modelo educativo tradicional*.

V.3.1.- Orientación general del modelo educativo competencial

La variedad de interpretaciones existentes sobre el concepto de competencia trae consigo diferentes orientaciones del modelo educativo asociado a las mismas. Así lo pone de manifiesto el análisis del discurso de los expertos en el primer cuestionario, en especial en la pregunta 1. *¿Podría decirnos que entiende por competencia en este momento?*

Por ello, tras la información obtenida en el primer cuestionario, se generó la necesidad de profundizar en el análisis de las potencialidades y aportaciones de las competencias al modelo educativo actual. Así, inició el segundo cuestionario formulando a los expertos la siguiente pregunta: *Referida a las posibilidades de las competencias como elemento curricular: ¿Las competencias deben ser entendidas...? (a) Desde un modelo educativo centrado en la formación integral del alumnado, (b) Desde un modelo educativo al servicio de la preparación de las personas para el mundo laboral, (3) Desde un modelo que integre ambas posturas, dado que la formación integral debe implicar como consecuencia una preparación para la inserción laboral, y (d) otras opciones.*

Del análisis de la información relativa a esta categoría se han obtenido un total de 37 extractos de texto, de los cuales 18 extractos se corresponden con el primer panel de expertos y 19 al segundo panel de expertos.

V.3.1.1.- Primer panel de expertos

El análisis de la información relacionada con esta subcategoría ha arrojado un total de 18 extractos de texto. Del cruce de la categoría principal (*modelo educativo asociado a la aparición de las competencias*) con esta subcategoría (*orientación general del modelo educativo competencial*) se han obtenido 12 registros para el análisis.

Las respuestas obtenidas en relación a esta temática arrojan como resultado principal la existencia de un acuerdo generalizado que vincula las competencias con un modelo educativo centrado en la formación integral del alumnado.

“Personalmente considero que, si se atiende a la formación integral del alumnado, ya implica atender igualmente todas sus necesidades: formativas, de relación, como persona, como profesional, etc.” (**P1C2E5**).

“Las competencias proporcionan al sujeto una capacitación para manejarse mejor en su vida, independientemente del ámbito profesional” (**P1C2E8**).

Por su parte seis expertos consideran que el modelo competencial tiene una doble orientación: la formación integral y la preparación para la inserción laboral.

“El desarrollo del individuo no puede ser ajeno a la sociedad en la que vive [...]. Sin embargo, esto no implica que se deba de estar al servicio de una sociedad que deje de lado los principios fundamentales del ser humano” (**P1C2E1**).

“La adquisición de competencias debería permitir la aplicación de las capacidades del alumnado en la vida real. La vida real tiene muchas dimensiones y entre ellas el mundo laboral” (**P1C2E4**).

Dentro de esta línea de opinión, se destaca la importancia de generar una auténtica simbiosis entre ambas orientaciones. Todo ello sin perder de referencia que la finalidad última del sistema educativo es la formación integral, y prestando especial cuidado de que las necesidades del mercado no marquen el devenir de la educación.

“Si bien el objetivo básico es el de formación integral del alumnado, en paralelo, un alumnado que disponga de una formación integral basado en el enfoque competencial, sin duda estará más preparado para el mundo laboral, adaptativo, flexible de los nuevos tiempos. No habría que contraponer el enfoque educativo del modelo competencial, si bien no puede ser prisionero de las necesidades del mercado. Analizar, y desarrollar las dos funciones, pelea dialéctica, permanente, nos parece una finalidad apropiada”

Complementando a esta doble orientación del modelo competencial, encontramos la opinión de un experto que destaca la necesidad de contribuir a la inclusión personal y social.

“Siguiendo la definición de Key Competences, un modelo educativo que pretenda garantizar la inclusión personal y social de todas las personas en la Sociedad de la Información, debe tener en cuenta tanto la formación integral del alumnado como su futura inserción laboral” (**P1C2E3**).

Defendiendo una postura no favorable a la integración de las competencias en el ámbito educativo, un experto señala que el modelo competencial no tiene en cuenta aspectos considerados básicos en la formación como son el desarrollo de la capacidad crítica, el espíritu emancipador y la lucha por el cambio social.

“[...] formación integral me resulta demasiado ambiguo como para decantarme por esa opción tanto en uno como en otro caso [...] hay cuestiones formativas relacionadas con la ciudadanía crítica, con ideales emancipadores y con el cambio social, etc. que no aparecen reflejados ni en el modelo de competencias ni en la vieja idea de educación integral que la política educativa debería considerar” (**P1C2E7**).

“No es un modelo que pueda producir mejora entendida como mejora de todos y en la consecución de una sociedad más justa, equitativa, solidaria, democrática, etc. Justo al contrario” (**P1C2E7**).

Este mismo experto continúa en su argumentación destacando que las competencias ofrecen un modelo educativo al servicio del mercado y de las empresas, y como tal fomentan valores ligados a la competitividad. Por ello plantea la necesidad de desvincular el sistema educativo formal de las competencias, con el fin de acercarle a principios pedagógicos más críticos y liberales.

“Creo que debería desarrollarse un proceso de desprogramación pedagógica si lo que queremos es que la educación sirva a lo que los idearios pedagógicos –al menos los más progresistas- dicen que debe servir la educación: la formación de ciudadanos, críticos, tolerantes, libres, cooperativos y no en piezas intercambiables de la maquinaria empresarial” (**P1C1E7**).

V.3.1.2.- Segundo panel de expertos.

El análisis de la información relacionada con esta subcategoría ha arrojado un total de 19 extractos de texto. Del cruce de la categoría principal (*modelo educativo asociado a la aparición de las competencias*) con esta subcategoría (*orientación general del modelo educativo competencial*) se han obtenido 9 registros para el análisis.

En relación a este tema, los miembros del segundo panel de expertos opinan de manera unánime que el modelo educativo que subyace de las competencias presenta como principio pedagógico básico el desarrollo integral de los alumnos.

Sin embargo, a la hora de plantear si la irrupción de las competencias como elemento curricular ofrecen alguna otra orientación al modelo educativo actual, nos encontramos con un primer desacuerdo. Así se hace explícito en las respuestas de los expertos al segundo cuestionario, donde se plantea la siguiente pregunta semiabierta: *Referida a las posibilidades de las competencias como elemento curricular: ¿Las competencias deben ser entendidas...? a) Desde un modelo educativo centrado en la formación integral del alumnado; b) Desde un modelo educativo al servicio de la preparación de las personas para el mundo laboral; c) Desde un modelo que integre ambas posturas, dado que la formación integral debe implicar como consecuencia una preparación para la inserción laboral; D) otras opciones.*

Dos de los diez miembros del panel opina que las competencias deben ser entendidas de manera exclusiva desde un modelo educativo centrado en la formación integral del alumno, mientras que los ocho expertos restantes consideran que las competencias se asocian a un modelo educativo que aúna la formación integral y la preparación la inserción laboral.

Si nos centramos en la primera de las opciones, las competencias como modelo educativo basado en el desarrollo integral, encontramos que los dos expertos aportan líneas argumentales diferentes. En la primera de ellas, se considera que el sistema educativo debe ofrecer una formación general en todos los ámbitos de la personalidad, centrada en aquellos aspectos que se resultan esenciales para una participación efectiva como ciudadanos, debido a que la propia evolución de la sociedad actual impide conocer la oferta laboral que encontrarán en su futuro los actuales estudiantes de las etapas obligatorias.

“Creo que no podemos centrarnos en la inserción laboral ya que ahora mismo no sabemos cuáles serán las características laborales dentro de 20 años, cuando nuestros alumnos ingresen en dicho mercado” (**P2C2E4**).

El segundo de los expertos muestra una tendencia más crítica, desechando el carácter laboral y empresarial que en muchas ocasiones se intenta imprimir a las competencias en el sistema educativo formal. Así, considera que la educación obligatoria no debe ponerse al servicio del mercado laboral, pues la misión fundamental de estas etapas educativas se educar y formal integralmente a la persona. Considera que la preparación para el mundo laboral debe dejarse en manos de las etapas postobligatorias, como la formación profesional o la educación universitaria.

“Sin duda alguna, para mí, las competencias son un elemento que contribuye a la formación integral del individuo tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria Obligatoria. Debemos enseñar, educar y formar personas. Posteriormente, en los módulos o en los estudios universitarios ya se adquirirán competencias para preparar a las personas al mundo laboral. La educación no debe venderse al ámbito empresarial ni a informes de la OCDE” (**P2C2E1**).

Como se comentó anteriormente, la opinión mayoritaria de los miembros del panel en relación a los principios rectores del modelo educativo asociado a las competencias es que combina la formación integral con la preparación para el mundo laboral. El argumento principal se centra en una de las características fundamentales que las competencias aportan al sistema educativo: la preparación para la vida. En este sentido, se entiende que el ámbito laboral es un ámbito más de la vida de las personas y, como tal, las competencias no se pueden desligarse del mismo.

“No entiendo un modelo educativo que escinda a la persona en dos. Si algo promete el cambio educativo en el que creo es un aprendizaje significativo para enfrentarse a la vida en todos sus aspectos, también al laboral” (**P2C2E1**).

“Mi visión de la vida y del ser humano es holista. No tiene sentido separar el ámbito laboral de otros ámbitos vitales porque todo al fin y al cabo es vida y unos sistemas influyen en otros. Por supuesto, traslado esta visión a mi labor docente” (**P2C2E2**).

“Las competencias son las que todas las personas precisan para su desarrollo integral y personal, independientemente de su inserción laboral. Sin embargo, el hecho de ser ciudadanos activos e integrados en la sociedad implica formación de calidad para gozar de un trabajo digno y acorde al nivel de preparación del ciudadano. Por ello, el modelo que integre ambas posturas parece el más completo y el que mejor respuesta ofrece” (**P2C2E6**).

Además, el análisis de las opiniones de los expertos que defienden esta postura evidencia una prioridad hacia la formación integral de los alumnos como eje del modelo educativo, considerán-

dose la preparación para el mundo laboral como una consecuencia lógica de la integración de las competencias como elemento curricular.

“Desde mi punto de vista, las competencias deben ser entendidas desde un modelo educativo centrado en la formación integral del alumno, ya que esta formación integral tiene que recoger la combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes que adquiere durante todo su proceso de aprendizaje a través de las competencias, y al mismo tiempo todo este conjunto de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes son las que le ayudarán a tener una buena preparación para su inserción en el mundo laboral. A partir de esta reflexión, considero que el modelo debe integrar ambas posturas. En efecto, para ser competente en el ámbito laboral es necesario una buena formación integral” (**P2C2E7**).

“Si el modelo contribuye en el desarrollo integral del alumno, podrá llevar como consecuencia la preparación para el mundo laboral” (**P2C2E9**).

Como aspecto destacado de la información obtenida en esta subcategoría, conviene señalar que la totalidad de las opiniones manifestadas por los expertos del segundo panel ofrecen una visión positiva del modelo educativo asociado a la aparición de las competencias. Esta idea ha sido analizada con mayor profundidad en la categoría correspondiente con el apartado V.4. *Las competencias y el cambio educativo*.

V.3.2.- Acuerdos y decisiones a nivel de centro

En la información recogida en el primer cuestionario acerca del proceso de programación e integración de las competencias en los centros educativos, se han encontrado menciones a la importancia de generar diálogo entre el profesorado de las diferentes materias. Para profundizar en el grado de acuerdo existente en relación a esta característica del modelo educativo asociado a las competencias, se ha decidido incorporar la siguiente pregunta en el segundo cuestionario: *¿Considera que el tratamiento eficaz y funcional de las COMPETENCIAS en los centros educativos implica necesariamente una toma de decisiones colectiva o consenso por parte del claustro de profesores?*

Del análisis de la información vinculada con esta subcategoría, se han encontrado 49 extractos de texto, de los cuales 28 extractos se corresponden con el primer panel de expertos y 21 con el segundo panel de expertos.

V.3.2.1.- Primer panel de expertos

El análisis de esta subcategoría en el primer panel de expertos ha arrojado 28 pasajes de texto, de los cuales 13 han sido obtenidos al cruzar la categoría principal (*modelo educativo asociado a la aparición de las competencias*) con la subcategoría (*acuerdos comunes entre materias*).

Tras el análisis de los dos cuestionarios se ha llegado a un acuerdo generalizado entre los miembros del primer panel de expertos en torno a la importancia de la toma de decisiones conjunta por parte del profesorado para la adecuada integración y desarrollo de las competencias.

“Debería ser un trabajo que implicara a todo el profesorado [...]” (**P1C1E8**).

“Carácter de centro, de manera consensuada por todo el equipo de profesores” (**P1C2E8**).

“Es imprescindible. El trabajo aislado de un docente no es significativo y aquellos centros que son capaces de trabajar de forma colegiada y todos a la una consiguen resultados mucho mejores en la dirección que hayan elegido” (**P1C2E6**).

La necesidad de consenso entre el profesorado queda plasmada en la propia definición que los expertos aportan sobre las competencias, al entenderse éstas como aspectos transversales que implican a todas las materias. Llegando incluso a manifestar un miembro del panel de expertos que todas aquellas propuestas de integración de competencias que no se centran en aspectos transversales, y por tanto no parten de una decisión consensuada sobre el “qué” y el “cómo”, no producen resultados positivos a nivel de mejora del nivel de competencia.

“En relación a la concreción en España y en su sistema educativo no universitario en la etapa obligatoria, el concepto de Competencias nos ha llevado a concretarlo en aquellas cuestiones de carácter transversal o genéricas que pueden ser desarrolladas desde diferentes áreas o materia” (**P1C1E1**).

“[...] para que se programe desde las áreas es necesario un enfoque deductivo a nivel de centro que establezca líneas de actuación comunes. Ya se ha comprobado que los enfoques deductivos desde las áreas y sin relación interdisciplinar no son fructíferos” (**P1C1E1**).

“[...] los elementos básicos de la formación de las personas que deben ser desarrollados a lo largo de la escolarización obligatoria desde las diferentes áreas que conforman el currículo” (**P1C1E2**).

A pesar de la importancia que se ofrece al trabajo unificado del profesorado, un experto matiza que el tratamiento eficaz y funcional de las competencias también puede ser desarrollado de forma individual por cada profesor.

“[...] sería lo adecuado, pero podría hacerse a título individual” (**P1C2E8**).

Una de las claves en la toma de decisiones por parte del claustro en materia competencial aparece referida a los aspectos básicos que afectan al propio proceso de programación: qué competencias se quieren desarrollar, qué se quiere desarrollar de cada competencia, quién está implicado en el proceso de desarrollo, etc.

“Absolutamente imprescindible y necesario. Básicamente sería: qué COMPETENCIAS van a ser desarrolladas, para quien, por quién, de qué manera y en qué momento del año” (**P1C2E2**).

“[...] La priorización de COMPETENCIAS y las (decisiones) referentes a las estrategias para incorporar la COMPETENCIAS a la programación” (**P1C2E4**).

“El proceso de programación y concreción de las competencias básica debería pasar por (1) sensibilización e identificación consensuada (por parte del cuerpo docente) de las competencias que se van a trabajar” (**P1C1E6**).

La decisión colectiva sobre la que más inciden los expertos es la concreción de las competencias, graduando su nivel de desarrollo. Para ello se destacan diferentes estrategias como son el diseño de una secuenciación, la clasificación y taxonomía de cada competencia, e incluso el establecimiento de perfiles competenciales de cada materia.

“Sería deseable que en los centros educativos se definieran una serie de subcompetencias a desarrollar y se estableciera una secuenciación de las mismas” (**P1C1E4**).

“Sería partidaria de una clasificación y taxonomía de las competencias, a la par que un plan que establezca los distintos grados de uso o exigencia a lo largo de las etapas” (**P1C1E5**).

“No habrá avances significativos sin una reflexión compartida, un Proyecto educativo competencial, un proyecto o concreción curricular que fije el perfil de áreas con enfoque competencial, y el perfil de cada competencia asegurando qué le ofrece cada disciplina” (**P1C2E9**).

Además, se incide en que la existencia de una propuesta en el centro sobre el tratamiento de las competencias contribuye a generar una mayor identidad y unidad entre el profesorado. Esto se traduce en un aumento de la participación e implicación del profesorado, así como una mayor facilidad para desarrollar acuerdos.

“Las decisiones consensuadas contribuyen a que el profesorado menos formado participe, el más formado se implique y que entre todos se lleguen a acuerdos dialogados” (**P1C2E5**).

Sin embargo, también encontramos una opinión al margen de la importancia de establecer acuerdos comunes. Se trata de un experto que, dentro de su valoración negativa a la incorporación de las competencias al sistema educativo, menciona que no tiene sentido hablar de toma de decisiones colectivas, siendo únicamente importante la unidad entre el profesorado como medio para el rechazo a las mismas.

“No procede (hablar de acuerdos a nivel de competencias). [...] Claro y un rechazo o insmisión a las mismas, también” (**P1C2E7**).

Yendo un paso más allá en el proceso de toma de decisiones conjunta, se destaca la necesidad de establecer procesos colaborativos en el diseño de propuestas de aula. En este sentido, no vale con tener unos referentes comunes, sino que se hace necesario dar el salto al desarrollo de propuestas compartidas y proyectos conjuntos.

“No se puede favorecer la adquisición de competencias sin un modelo pedagógico que permita la resolución de problemas y la interdisciplinariedad” (**P1C2E4**).

“El trabajo aislado de un docente no es significativo [...] Buscar sinergias de trabajo. [...] comprender y llevar a la práctica un trabajo docente más holístico e interdisciplinar que exige conversación, discusión e implementación compartida del cuerpo docente” (**P1C2E6**).

“Deberían haber ayudado al trabajo cooperativo entre los docentes de diferentes áreas” (**P1C1E2**).

V.3.2.2.- Segundo panel de expertos

En relación al segundo panel de expertos, la información recogida en esta subcategoría ha generado 21 pasajes de texto. El cruce entre la categoría principal (*modelo educativo asociado a la aparición de las competencias*) y esta subcategoría (*acuerdos comunes entre materias*) ha dado lugar a 11 fragmentos de texto para su análisis.

El análisis de la opinión vertida por los miembros del segundo panel de expertos en relación a este tema, ha permitido encontrar un acuerdo pleno sobre la importancia de crear una seña de identidad a nivel de centro en materia de competencias. Se destaca especialmente el hecho de que establecer una línea de trabajo común y consensuada por parte de todo el equipo educativo es punto de partida y condición implícita para el adecuado desarrollo de las competencias en los alumnos.

“Es fundamental la coordinación y las decisiones consensuadas entre el profesorado del centro. Hoy en día no puede ser que cada maestro/a de un centro vaya por su cuenta, la línea a seguir por el colegio debe de ser la misma” (**P2C2E10**).

“Es importante que este proceso sea coordinado en todo el centro y relativamente simultáneo” (**P2C1E4**).

Así, un experto opina que el desarrollo colaborativo de una propuesta global de integración de las competencias tiene implicaciones muy positivas a nivel motivacional y de asesoramiento dentro del propio equipo de profesores.

“Hay que trabajar de una manera coordinada, seguir la misma línea de trabajo. De esta manera el profesorado que está menos motivado en trabajar por competencias o tiene un mayor desconocimiento, podrá formarse y engancharse a esa línea de trabajo” (**P2C2E10**).

Sin embargo, la necesidad de acuerdo por parte del equipo educativo también es percibida como una de las principales dificultades en la integración de las competencias en los centros educativos. La realidad de los centros muestra la complejidad de implicar a todos los docentes en proyectos consensuados, y por tanto se plantea como alternativa más realista la existencia de un grupo de docentes que actúen como motor de cambio, liderando el desarrollo e integración de una propuesta de competencias aceptada por toda la comunidad educativa.

(*En relación a la pregunta sobre la necesidad de consenso a nivel de centro*) “No lo veo posible como punto de partida. Creo que tiene que haber un grupo líder en el que debe encontrarse el equipo directivo y un buen número de convencidos, pero en un centro grande es imposible hacer un proyecto innovador por consenso” (**P2C2E1**).

“Si bien es cierto que puede parecer utópico que todo un claustro se ponga de acuerdo en este aspecto, creo que es imprescindible un mínimo consenso por parte de varios profesores” (**P2C2E3**).

Este punto de partida lleva a la mitad de los expertos a destacar la importancia del trabajo colaborativo entre el profesorado, y con ello la necesidad de disponer desde un punto de vista logístico de momentos de encuentro para la reflexión, el diálogo y la toma de decisiones en relación a la programación e implementación de las competencias. Este trabajo colaborativo se convierte en el

caldo de cultivo para el desarrollo de proyectos y tareas que impliquen al profesorado de diferentes materias, y que resultan fundamentales para el desarrollo de las competencias.

“el trabajo en equipo, la interacción continua del profesorado en foros de debate, claustros, reuniones de equipo... es totalmente necesaria para la toma de decisiones. [...] debe haber un trabajo en equipo por parte de los docentes, tiempo suficiente para reunirse y programar” (**P2C2E7**).

[...] deben ser alcanzadas de manera global con las áreas de conocimiento y con los proyectos de innovación y planes que se desarrollan en los centros educativos. [...] la reflexión del profesorado sobre la puesta en marcha de tareas o proyectos para poder desarrollar y potenciar unas u otras competencias, la o las que interesen trabajar, desarrollar o evaluar” (**P2C2E10**).

En relación a esta subcategoría, la mayor parte de los extractos de texto recopilados se vinculan a decisiones relacionadas con el proceso de programación. En este sentido, son varios los expertos que hacen referencia a diferentes aspectos de la programación de las competencias en los que deberían establecerse acuerdos entre el profesorado, como por ejemplo el diseño de tareas, el sistema de evaluación, o el propio modelo de programación (*se amplía información en el apartado V.5. donde se analiza la categoría el proceso de programación de las competencias*)

“Se requiere consenso en cuanto a cuál es la línea de trabajo a través del cual se van a desarrollar las tareas que implican ese desarrollo competencial” (**P2C2E2**).

[...] programaciones centradas en competencias y no en contenidos, evaluación real formativa de las competencias, boletines informativos sobre el nivel competencial del alumnado” (**P2C2E6**).

[...] qué tipo de COMPETENCIAS se deberían incluir en el plan de convivencia. Y en qué apartados del PEC deberían constar las COMPETENCIAS” (**P2C2E5**).

Más allá del proceso de programación, destaca la referencia a dos ámbitos de decisión que afectan en gran medida al adecuado desarrollo de las competencias, y que en cierta medida también implican consenso a nivel de centro.

El primero de ellos se relaciona con la coherencia en el tratamiento de las competencias entre las diferentes etapas educativas. Como ha sido recogido en el marco teórico (apartado II.3. Las competencias en la educación básica del sistema educativo español), el actual sistema educativo define las competencias clave como aprendizajes de carácter transversal que deben ser desarrollados por los alumnos a lo largo de su escolarización obligatoria. En opinión de los expertos de este segundo panel, esto lleva a la necesidad de establecer una correlación en el tratamiento de las competencias en las etapas primaria y secundaria, lo que a su vez implica la creación de dinámicas de trabajo colaborativo y coordinado entre centros de ambas etapas con el fin de llegar a acuerdos en relación al qué, cómo y cuándo desarrollar los aprendizajes competenciales.

“Creo que es vital tener una visión amplia que abarque las etapas de primaria y de secundaria para lograr coherencia en los aprendizajes” (**P2C1E2**).

El segundo ámbito de decisión hace referencia a la necesidad de formación por parte de los docentes en materia de competencias. En este sentido se considera que los centros educativos de-

berían reflexionar de manera conjunta acerca del tipo y contenido de formación necesario relativo a las competencias. Además, esta idea mantiene coherencia con uno de los problemas destacados por el panel de expertos en relación a la falta de integración real y eficaz de las competencias en los centros educativos (analizado en el apartado V.4.2. *El problema de la integración de las competencias en los centros escolares: variables implicadas*).

“Se requiere un compromiso de trabajo y formación de todos los miembros [...] formación para comprender qué es lo que se necesita conocer, entender y poner en práctica como docente para lograr un desarrollo competencial en el alumnado” (**P2C2E2**).

V.3.3.- Creación de contextos de aprendizaje

El interés por el aprendizaje vivenciado, contextualizado y relacionado con la vida real se ha convertido en una máxima de las reformas educativas desde la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en el año 1990. La aparición de las competencias a nivel curricular ha ido acompañada de un nuevo impulso en este discurso, que se evidencia en el análisis de las últimas legislaciones educativas. Ahora bien, surge una pregunta clave, ¿Debe ser considerada *la creación de contextos de aprendizaje reales* una característica intrínseca al modelo educativo asociado a las competencias?

Del análisis de la información referida a esta subcategoría se han registrado 41 pasajes de texto, de los cuales 22 se corresponden con el primer panel de expertos y 19 con el segundo panel de expertos.

V.3.3.1.- Primer panel de expertos

En relación a la presente subcategoría han sido analizados 22 fragmentos de textos. Del cruce de la categoría principal (*modelo educativo asociado a la aparición de las competencias*) con esta subcategoría (*creación de contextos de aprendizaje reales*) se han obtenido 9 extractos de texto para su análisis.

En la concepción de competencia mostrada por el panel de expertos en el primer cuestionario, se encuentran referencias continuas a la importancia de generar contextos aprendizaje reales. Esta vinculación en el sistema educativo formal con la vida real y el entorno en el que nos vemos inmersos, se entiende desde una doble perspectiva: la aportación del contexto al sistema educativo, y la aportación del sistema educativo a nuestra realidad.

En relación a la primera de ellas, se pone en relieve la importancia de identificar las habilidades y destrezas necesarias en los diferentes ámbitos de la vida, y trasladarlas al aula como elemento clave de aprendizaje.

“Representa poder manejar las capacidades para dar respuesta a situaciones reales” (**P1C2E4**).

“[...] conocimientos, capacidades y actitudes que las personas utilizan en los diferentes contextos de la Sociedad de la información en la que vivimos” (**P1C1E3**).

“Conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que las personas deben adquirir para resolver mejor las tareas sociales relevantes de la vida” (**P1C1E9**).

La segunda perspectiva, complementaria a la anterior, hace referencia a la aplicación de los aprendizajes adquiridos en contextos reales y variados. Se entiende, por tanto, que para que el alumno desarrolle una competencia tiene que enfrentarse a situaciones cercanas a la vida cotidiana.

“La adquisición de competencias debería permitir la aplicación de las capacidades del alumnado en la vida real. [...] Representa poder manejar las capacidades para dar respuesta a situaciones reales” (**P1C2E4**).

“[...] tienen una transferencia directa a la futura vida personal, laboral y profesional del alumnado cuya relación con lo cotidiano es incuestionable” (**P1C1E1**).

“[...] se entendía por competencia la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida” (**P1C1E5**).

“La mejora sustancial a nuestro entender se debe a la apuesta por poner el conocimiento- todo el conocimiento: declarativo, procedural y actitudinal-, al servicio de la resolución de tareas relevantes para la vida social, que permiten al ciudadano ser más libre y responsable” (**P1C1E9**).

Queda evidenciado que el carácter funcional de los aprendizajes es una de las claves para entender el concepto de competencia y el modelo educativo asociado a las mismas.

Además, esta idea de competencia como construcción y aplicación de aprendizajes en situaciones reales supera la tradicional concepción del centro educativo como único contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“El aprendizaje en la sociedad de la información depende actualmente de la correlación de las diferentes interacciones que el alumnado tiene a en su día a día (en el aula, en el patio, en el comedor, en la calle, en el hogar, en los medios de comunicación, etc.)” (**P1C2E3**).

En esta línea se destaca una idea generalizada en el panel de expertos acerca de la necesaria implicación de toda la comunidad educativa para el adecuado desarrollo competencial²⁷.

“Más que tener cada sector un aspecto específico para la implantación de las COMPETENCIAS, lo fundamental para cualquier transformación educativa es el consenso entre familias, alumnado y profesorado” (**P1C2E3**).

“El cambio de modelo y enfoque de currículo es tarea de docentes, de familias y comunidad, de políticas educativas renovadas” (**P1C1E9**).

Los diversos contextos y situaciones a los que nos enfrentamos en la vida precisa de un aprendizaje y desarrollo continuo de las competencias. Todo ello nos acerca a otra característica fundamental del modelo educativo competencial: el carácter permanente de su aprendizaje.

²⁷ Se muestran de forma ampliada en el análisis de resultados del apartado V.2.2.4. Agentes implicados en el desarrollo de las competencias

“Es la evidencia de una conducta observable relacionada con habilidades propias de las personas, inmersas en un contexto de aprendizaje continuo, en relación a un marco de referencia general” (**P1C1E8**).

“las competencias no tienen un carácter final, sino que siempre se pueden adquirir en diferentes grados” (**P1C2E8**).

V.3.3.2.- Segundo panel de expertos

El análisis de esta subcategoría en el segundo panel de expertos ha arrojado 19 pasajes de texto, de los cuales 12 han sido obtenidos al cruzar la categoría principal (*modelo educativo asociado a la aparición de las competencias*) con la subcategoría (*creación de contextos reales de aprendizaje*).

El discurso aportado por los expertos ha permitido identificar un acuerdo mayoritario en relación a la importancia de establecer un nuevo paradigma educativo basado en la relación entre el sistema educativo formal y el contexto real de los estudiantes.

“[...] permiten a los ciudadanos desenvolverse en el mundo actual y prepararlos para resolver problemas de cierta complejidad” (**P2C1E5**).

“Las COMPETENCIAS surgen ante la necesidad de formar a las personas para actuar de forma responsable en sus proyectos de vida y en el ámbito social” (**P2C2E7**).

Es en esta nueva manera de entender la educación donde las competencias juegan un papel fundamental, erigiéndose como el eje vertebrador de un nuevo modelo educativo cuya finalidad es el desarrollo de aprendizajes para la vida. Esto enfatiza la idea de transversalidad de las competencias, dado que en esencia son aprendizajes que desarrollan en las personas la capacidad de adaptación necesaria para enfrentarse a cualquier tipo de situación o que se pueda presentar a lo largo de la vida.

“En consecuencia, parece lógico que debamos buscar como docentes generar en el alumno estrategias para el uso de conocimientos y habilidades y una actitud que les permita ser individuos flexibles y con capacidad de adaptación a lo que les deparará el desconocido futuro al que me refería antes” (**P2C1E2**).

“Creo que debemos centrarnos en formar personas capaces de adaptarse, de trabajar en equipo, de ser resilientes con las circunstancias que se les presenten en la vida y resolutivos” (**P2C2E4**).

(*En relación a la pregunta sobre la aportación de las competencias al sistema educativo*) “[...] el sistema educativo debe preparar al alumnado para el mundo que se va a encontrar fuera de las aulas” (**P2C2E3**).

Por tanto, y en opinión de varios miembros del panel, las competencias han contribuido a identificar el objetivo último de la educación formal, y con ello a la transformación de los fundamentos básicos del sistema educativo.

"Nos vamos acercando al foco de la educación: aprender para la vida en contextos reales, aprender habilidades transferibles más que contenidos, aprender con profundidad, no tanto "en extensión" (**P2C1E1**).

"El proceso de enseñanza-aprendizaje está dirigido a un fin en el mundo real, no se trata de aprender sólo por aprender" (**P2C1E5**).

"Creo que a quién ha reflexionado sobre ellas le ha permito entender mejor cuál ha de ser el fin de la educación en la sociedad actual" (**P2C1E2**).

Parece evidente, y así lo recogen de manera explícita todos los expertos a lo largo de su discurso, que este paradigma educativo lleve asociada una implicación importante en relación a la creación de contextos de aprendizaje. Esto se traduce en la necesidad de trasladar a las aulas el mundo que encontramos fuera de ellas, diseñando situaciones y tareas de aprendizaje cercanas a la realidad.

"Es la capacidad de aplicar contenidos y aprendizajes en la realización/resolución de situaciones prácticas sobre todo aquellas de carácter real y del día a día" (**P2C1E8**).

"[...] el sistema educativo debe preparar al alumnado para "el mundo que se va a encontrar fuera de las aulas" (**P2C2E3**).

Por tanto, la creación de situaciones de aprendizaje contextualizadas y cercanas a la vida real se presenta como una seña de identidad del modelo competencial, siendo la clave para poder dotar de funcionalidad y aplicabilidad a los aprendizajes.

"Desde mi punto de vista, añade el valor, que para mí es fundamental, de extrapolación de los aprendizajes del aula a otros ámbitos y en consecuencia los convierte en útiles y contextualizados. [...] las competencias por definición no solo se aprenden y consolidan en el ámbito educativo [...] por su propia naturaleza su desarrollo se logra gracias a la extrapolación y funcionalidad de lo aprendido en clase a la vida cotidiana" (**P2C2E2**).

"Nos ha ayudado a crear aprendizajes más funcionales, basado en el diseño de tareas motivadoras con participación y colaboración de toda la comunidad educativa." (**P2C1E8**).

V.3.4.- Superación del modelo de enseñanza tradicional

La superación del modelo educativo tradicional, caracterizado por una consideración del aprendizaje desde las leyes conductistas, inició su andadura con la aprobación de la LOGSE (1990).

Esta ley abrió el camino hacia un cambio de paradigma educativo; sin embargo, la investigación demuestra que el modelo de enseñanza tradicional sigue siendo aún el más extendido en la educación básica. Todo ello, a pesar de que los numerosos cambios legislativos acontecidos en las dos últimas décadas ofrecen una apuesta general por un modelo educativo alternativo basado fundamentalmente en teorías constructivistas y ecológicas del aprendizaje. Este hecho ha llevado a plantear en la investigación la siguiente cuestión relativa a las características del modelo competencial: *¿Aportan las competencias una apuesta real de superación del modelo tradicional?*

De la opinión recogida en ambos paneles de expertos en relación a esta subcategoría, se han registrado 62 extractos de texto para su análisis, de los cuales 33 extractos corresponden al primer panel de expertos y 29 extractos al segundo panel de expertos.

V.3.4.1.- Primer panel de expertos

Se han analizado 33 fragmentos de texto pertenecientes a esta subcategoría. Del cruce de la categoría principal (*modelo educativo asociado a la aparición de las competencias*) con esta subcategoría (*superación del modelo de enseñanza tradicional*) ha dado lugar a 11 extractos de texto para su análisis.

Existe un acuerdo general en el panel de expertos sobre la idea de que la integración de las competencias ofrece un nuevo enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje.

“la apuesta por las competencias no ha venido a apoyar el aprendizaje de los más necesitados sino a modificar el modelo educativo, incluido el representado por el falso resultado de notables y sobresalientes, ligados al conocimiento teórico” (**P1C1E9**).

En esta línea, uno de los expertos indica que las características intrínsecas de las competencias definen un modelo que supera el enfoque constructivista propio de leyes anteriores. Presenta rasgos propios del modelo ecológico, el cual ofrece una gran relevancia al contexto y a la repercusión que el proceso de enseñanza-aprendizaje puede tener en la mejora social.

“El enfoque competencial es más heredero del modelo social, del propio enfoque denominado ecológico contextual; desde nuestro punto de vista supera la aportación del enfoque constructivista, cognitivo, y otorga un nuevo papel de mejora social que no se había previsto en la etapa anterior, y eso nos parece fundamental” (**P1C1E9**).

“Considero que el concepto de competencia supera con creces al de capacidad [...]” (**P1C2E5**).

Además, las competencias proporcionan al sistema educativo un carácter más globalizado, focalizándolo en aquellos aprendizajes que resultan esenciales para la vida. Es por ello que son consideradas como el eje integrador de los diferentes elementos que conforman el currículo.

“[...] las competencias como un enfoque renovado, integrador, y no tanto como un elemento nuevo del currículo. La forma en que se combinan los conocimientos, -habilidades, destrezas... [...] integrados en los diferentes elementos del currículo para resolver con progresivo grado de desempeño las tareas sociales, relevantes de la vida” (**P1C1E9**).

“Ofrecen una dimensión más integradora de lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje” (**P1C1E8**).

Otro de los aspectos destacados por los expertos, y recogido en el análisis realizado en la categoría *competencias: conceto y características* (apartado V.2), es la asociación de las competencias con un tipo de aprendizaje estables, duradero y aplicable a contextos reales. Con ello se supera una de las características fundamentales que definen el modelo de enseñanza tradicional: la adquisición memorística y mecánica de los conocimientos.

“[...] todo aquello esencial y transversal que queda en el alumnado después de que desaparezca el efecto de la memoria a corto plazo en el proceso de aprendizaje” (**P1C1E1**).

“La educación obligatoria mejora si se orienta a los resultados de aprendizaje, que por supuesto en la sociedad de la información consisten en competencias más que en la exclusiva memorización de datos o informaciones” (**P1C1E3**).

“[...] un enfoque más global del proceso de formación, asumiendo que educar implica mucho más que adquirir conocimientos técnicos” (**P1C1E8**).

El desarrollo de este tipo de aprendizajes necesarios para la vida, implica de manera inherente la aplicación nuevas formas de actuación en el aula. El modelo competencial, por tanto, va de la mano de un cambio en los métodos pedagógicos, que abarcan cambios en el rol del profesor y de los alumnos, nuevas estrategias metodológicas, etc.

“[...] es necesario que el planteamiento de estas competencias no quede en el plano teórico, sino que revierta en nuevas formas de actuación docente” (**P1C1E8**).

“un concepto que es clave para generar un verdadero cambio conceptual y metodológico en relación al proceso de aprendizaje del alumnado” (**P1C1E1**).

“Trabajar con un enfoque basado en competencias exige elegir necesariamente metodologías de trabajo afines. No se puede pretender enseñar “otras cosas” sin modificar las estrategias” (**E1C2E8**).

“El trabajo por competencias implica modelos pedagógicos actuales en los que el contexto, el contenido, el docente y el discente deben ser tenidos en cuenta, en los que docente y discente actúan como co-aprendices” (**E1C2E2**).

Aunque se destacan una gran variedad de opciones metodológicas afines al desarrollo de las competencias, todas ellas se integran dentro del concepto de metodologías activas. Se caracterizan fundamentalmente por el rol activo que adoptan los alumnos en la construcción de sus aprendizajes.

“para desarrollar competencias debemos dar voz y voto a los estudiantes para que se responsabilicen de su propio desarrollo” (**P1C2E2**).

“No se puede desarrollar competencias si el estudiante no toma un rol activo, participativo en su aprendizaje. No puede ser un mero receptor pasivo” (**P1C2E8**).

“Viniendo de un enfoque conductual, será urgente vascular hacia metodologías activas, participativas, pero hemos preferido hablar de integración de metodologías para avanzar desde la situación actual con la realidad de nuestro sistema educativo” (**P1C2E9**).

Dentro del repertorio de metodologías activas, un miembro del panel de expertos destaca la necesidad de implementar aquellas en las que existen evidencias científicas de su éxito. Es lo que denomina Actuaciones Educativas de Éxito, cuyo funcionamiento ha sido demostrado en diferen-

tes contextos, y entre las que se encuentran los Grupos Interactivos y las Tertulias literarias dialógicas, etc.

“La aplicación práctica de las competencias debería hacerse mediante Actuaciones Educativas de Éxito, avaladas por la comunidad científica internacional y que han demostrado mejorar todos los tipos de resultados (académicos, pruebas de diagnóstico y de competencias, desarrollo emocional y convivencia...)” (**P1C1E3**).

Otro aspecto fundamental en el cual inciden los expertos, y que evidencia la superación del modelo tradicional, es el cambio en los procesos de evaluación. En este sentido queda patente la necesidad de superar el concepto de evaluación como sinónimo de calificación, para dar el salto a sistemas de evaluación afines al modelo competencial.

“Una consecuencia lógica del nuevo planteamiento curricular competencial será, sin duda, la modificación de las formas, momentos y estrategias evaluadoras en coherencia con el planteamiento de desarrollo de competencias”. “No podemos utilizar, en la enseñanza-aprendizaje, actividades complejas que impliquen el uso de múltiples capacidades y después evaluar pidiendo que el alumnado reproduzca habilidades que ha estado automatizando (MATEO, 2004)” (**P1C1E4**).

“Se sigue confundiendo evaluación con calificación.... Y necesitamos diferenciarlo si pretendemos que el proceso de aprendizaje sea real y duradero” (**P1C1E1**).

V.3.4.2.- Segundo panel de expertos

En el segundo panel de expertos han sido analizados 29 extractos de texto relacionados con esta subcategoría, de los cuales 14 resulta del cruce con la categoría principal (*las competencias: concepto y características*).

Una de las ideas que de forma generalizada destacan los expertos del segundo panel es que la aparición de las competencias en el sistema educativo ha ayudado a definir de forma clara las nuevas finalidades del sistema educativo, lo que ha desencadenado un cambio en la manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. En definitiva, ha llevado a toda la comunidad educativa, y en especial al profesorado, a una profunda reflexión sobre el qué y el cómo desarrollar el proceso de enseñanza.

“Vamos cambiando el propósito de una forma de enseñar y aprender que resultaba obsoleta” (**P2C1E1**).

“Por tanto, hay que modificar nuestros planteamientos sobre cómo enseñar. Durante muchos años el profesorado enseñaba lo que estaba en el libro de texto y gracias a las competencias claves nos hemos puesto a diseñar e imaginar que queremos que aprendan nuestro alumnado una forma de enseñar y aprender que resultaba obsoleta” (**P2C1E8**).

En relación a este cambio de paradigma educativo, queda evidenciado de forma mayoritaria el papel protagonista que se concede a la metodología. Su importancia llega al punto de ser considerada por algunos expertos como el auténtico motor de cambio, lo que sitúa a los docentes en el foco de la transformación propiciada por las competencias.

"Es imposible educar por COMPETENCIAS sin un cambio metodológico: aprendizaje cooperativo, metodologías activas, un cambio de rol, etc." (**P2C2E1**).

"Por tanto, hay que modificar nuestros planteamientos sobre cómo enseñar" (**P2C1E8**).

"El trabajo por competencias implica cambios metodológicos importantes en la forma de organizar el aula, en el tipo de actividades a realizar y en la forma de evaluar" (**P2C2E4**).

En gran medida este proceso de cambio metodológico se ha visto acelerado por la probada ineeficacia de los métodos educativos tradicionales. En este sentido, la investigación educativa ha demostrado que las metodologías basadas en la transmisión del conocimiento y el énfasis por los contenidos no generan un impacto positivo en el aprendizaje del alumnado y en su preparación para afrontar con éxito la vida en la sociedad actual.

"En relación a esta primera idea, con esta reflexión aflora la evidencia de que una escuela basada solo en la transmisión de conocimientos es ineficaz para preparar al alumnado para los retos que deberá afrontar en su juventud y adultez (**P2C1E2**).

"La forma de afrontar la docencia debe evolucionar de métodos más tradicionales en los que el docente es el que trasmite conocimientos, a una metodología en la que el alumnado tenga un papel más protagonista" (**P2C2E3**).

"No se puede llevar a cabo una enseñanza competencial solo con metodologías magistrales. Son necesarias la implantación de metodologías más activas" (**P2C2E6**).

Por tanto, la evolución hacia metodologías activas debe ser la base sobre la que se construyan los modelos de enseñanza basados en el desarrollo de las competencias. Estos enfoques metodológicos, basados en la participación real del alumno en el proceso de enseñanza y en la implicación activa en la toma de decisiones sobre su aprendizaje, son considerados como la alternativa más afín al desarrollo de las competencias.

"[...] Obviamente de la mano de estos cambios, ha de venir una participación por parte del alumnado que supere el mero papel de receptor de información y han de involucrarse mucho más en su aprendizaje" (**P2C2E3**).

"El desarrollo de las competencias necesita de la autonomía del alumnado, necesita que sean parte activa del aprendizaje y las actividades dirigidas al desarrollo de las competencias clave tienen un carácter muy participativo para el alumnado. Una metodología activa en el aula propicia el desarrollo de las competencias mucho más que una metodología de corte más tradicional en la que se introducen puntualmente actividades diseñadas para el desarrollo de competencias" (**P2C2E4**).

En relación a esta tendencia metodológica, dos miembros del panel manifiestan que las metodologías activas engranan perfectamente con las señas de identidad de las competencias, al incidir en el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad del alumno. Esta característica, recogida en el análisis de la categoría *competencias: concepto y características* (apartado V.2), resulta clave en el nuevo paradigma educativo competencial. En esta línea, también se destaca la relación del

modelo competencial y el uso de metodologías activas con un aumento de la motivación hacia el aprendizaje.

"Hay metodologías que, si no implican y desarrollan la autonomía y la responsabilidad del alumno en la toma de decisiones y soluciones, no estarán desarrollando las competencias clave" (**P2C2E2**).

"El aprendizaje competencial es mucho más motivador porque da respuesta a la eterna pregunta del alumnado ¿Esto para qué?" (**P2C1E1**).

"[...] favorecen la autonomía y la implicación del alumnado en su propio aprendizaje y, con ello, su motivación por aprender" (**P2C1E8**).

En las respuestas registradas del segundo cuestionario, se han encontrado referencias explícitas a opciones metodológicas afines al desarrollo de las competencias, como son el Aprendizaje Cooperativo o el Aprendizaje Servicio. En relación a esta última, destaca la importancia ofrecida por un experto, quien la considera una opción metodológica que aúna la participación de toda la comunidad educativa con experiencias de aprendizaje en contextos reales.

"Creo que el modelo Aprendizaje y Servicio es una de las claves del cambio porque recoge a todos los ámbitos señalados arriba (en referencia a la importancia de la participación de profesores, alumnos, familias, AMPA y asociaciones y organizaciones locales en el proceso de integración de las competencias" (**P2C2E1**).

En esta línea de cambio asociada a la aparición de las competencias, se destaca de forma generalizada la necesidad de formación por parte de los docentes. En especial, se hace referencia a la formación en materia metodológica, relativa a la aplicación de metodologías activas, y en materia de evaluación (esta última se recoge de forma específica en el apartado V.6 relativo a la categoría de análisis: "*el proceso de evaluación de las competencias*").

"Son cambios grandes y de calado en la forma de educar, que no se pueden llevar a cabo sin formación. [...] Sin la formación necesaria es muy complicado, y en ocasiones contraproducente, poner en marcha cambios metodológicos en las aulas" (**P2C2E4**).

"[...] los docentes deben tener un conocimiento de las distintas herramientas que nos ofrecen las metodologías activas, distintas herramientas de evaluación... y cómo todas estas herramientas se pueden ligar al marco competencial" (**P2C1E7**).

V.3.5.- Agentes implicados en el proceso de desarrollo de las competencias

En el análisis de resultados relativo a la categoría *Competencias: concepto y características* (apartado V.2) ha quedado patente que el desarrollo de las competencias no es un proceso exclusivo de la educación formal, sino que requiere de la intervención de los entornos de aprendizaje no formal e informal. Esto deja entrever que la participación de toda la comunidad educativa se convierte en una característica intrínseca al modelo educativo competencial.

Es por ello que se ha decidido indagar con mayor profundidad en la opinión de los expertos sobre los agentes implicados en el modelo competencial dentro de la educación formal, así como la

importancia que se concede a la participación de cada uno de ellos. En este sentido, y tras el análisis de la información recogida en el primer cuestionario, se ha decidido plantear la siguiente pregunta en el segundo cuestionario: *De los siguientes miembros de la comunidad educativa y órganos implicados en la organización del centro escolar, ¿quiénes considera fundamentales para la adecuada implantación de las COMPETENCIAS en los centros escolares?*

La información recogida en esta subcategoría ha arrojado un total de 64 extractos de texto para el análisis, de los cuales 35 pertenecen al primer panel de expertos y 29 al segundo panel de expertos.

V.3.5.1.- Primer panel de expertos

Relacionado con la presente subcategoría se han registrado 35 fragmentos de texto. Del cruce de la categoría principal (*las competencias: concepto y características*) y esta subcategoría (*agentes implicados en el proceso de desarrollo de las competencias*) se han obtenido 20 extractos de texto para su análisis.

Existe un acuerdo unánime en el primer panel de expertos en relación a la importancia de la implicación de toda la comunidad educativa para el tratamiento coherente y eficaz de las competencias.

Está demostrado que la educación es responsabilidad de todos los miembros de una comunidad (**P1C2E5**).

El cambio de modelo y enfoque de currículo es tarea de docentes, de familias y comunidad (**P1C2E9**).

El tratamiento de las COMPETENCIAS debería ser un aspecto global del centro y consensuado tanto por el profesorado como por el alumnado y familiares (**P1C2E3**).

Concretando aún más, encontramos que el 90% del panel de expertos destaca el rol esencial e integrado de profesores y alumnos. Son, por tanto, los agentes principales del modelo competencial.

El profesorado es el elemento clave, pero para ello debe estar formado de manera adecuada, preferentemente en su formación inicial, pero también en su formación continua (**P1C2E2**).

No se puede desarrollar competencias si el estudiante no toma un rol activo, participativo en su aprendizaje. No puede ser un mero receptor pasivo (**P1C2E8**).

Profesorado, es la pieza de cambio, los autores. El alumnado, debe vivirlo y defenderá el modelo con valentía, la motivación y su realización personal será determinante (**P1C2E9**).

Únicamente un experto destaca al profesorado como único agente fundamental dentro del modelo competencial, sin mencionar al alumnado. Conviene destacar que esta opinión se enmarca dentro de un contexto de valoración negativa hacia la inclusión de las competencias en el sistema educativo, por lo que las connotaciones sobre el rol protagonista del docente también se interpretan como negativas.

“El profesorado es, a fin de cuentas, en este modelo el agente principal” (**P1C2E7**).

Los equipos directivos también son mencionados por su especial impacto en el cambio de paradigma educativo. Llegan a ser valorados por algunos expertos como el agente de mayor relevancia en el éxito de la integración de las competencias.

“[...] nos referimos a la estructura organizativa de los centros educativos. Esta debe también ser adaptada (mayor flexibilidad) para poder “trabajar por competencias” (**P1C2E2**).

“[...] Considero más importante el equipo directivo” (**P1C2E4**).

Además de profesores y alumnos, también se enfatiza en papel de las familias en el proceso educativo. Si bien por tradición la familia no ha contado con un papel especialmente activo en el sistema educativo formal, con el modelo competencial pasan a ocupar un primer plano dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

“[...] además del claustro, también tienen un papel fundamental el alumnado y las familias” (**P1C2E3**).

“La familia, porque formados en el currículum informal serán la pieza de apoyo al cambio” (**P1C2E9**).

La administración, por la relevancia y el alcance de sus decisiones, debe adquirir un rol relevante. Se la reclama la definición de un modelo y unas directrices claras sobre la implantación y desarrollo de las competencias.

“Los legisladores y el personal de la administración deben dar a poyo a estos procesos de cambio” (**P1C2E8**).

“Todos en mayor o menor medida, pero sin una propuesta clara de la administración y la implicación seria de un equipo directivo y del claustro de profesores es imposible” (**P1C2E1**).

Sin embargo, uno de los aspectos más destacados y que evidencian el cambio en el modelo educativo asociado a las competencias, es la importancia que se concede a la participación de otros agentes dentro del proceso educativo formal. Así, los expertos hacen referencia a las AMPAS, asociaciones y otros organismos de la comunidad, evidenciando la necesidad de dar una mayor importancia al currículo informal y no formal como canal para ofrecer nuevos contextos y formas de aprendizaje.

“[...] AMPA, Asociaciones y organizaciones locales” (**P1C2E5**).

“Sin duda otras asociaciones, etc., hace mención al necesario debate social y de comunidad que también necesitamos. El currículum global formal, informal y no formal, con base competencial” (**P1C2E9**).

V.3.5.2.- Segundo panel de expertos

El análisis de la información relacionada con esta subcategoría en el segundo panel de expertos ha arrojado un total de 18 extractos de texto. Del cruce de la categoría principal (*modelo educativo asociado a la aparición de las competencias*) con esta subcategoría (*orientación general del modelo educativo competencial*) se han obtenido 12 registros para el análisis.

Un primer acuerdo mayoritario en relación a esta subcategoría hace referencia a que el modelo educativo competencial requiere de la implicación y participación activa de la totalidad de agentes que conforman la comunidad educativa, y que se concretan en profesorado, alumnado, familias, AMPA y asociaciones y organizaciones locales.

“Como ya he dicho antes, hablamos de un cambio de paradigma que resulta creíble si se lleva a cabo en comunidades de aprendizaje. No podemos hablar de educación integral si todos los agentes del entorno educativo no están implicados” (**P2C2E1**).

Del análisis del discurso de todos los miembros del panel de expertos también queda explicitado el papel protagonista que se concede en el modelo competencial a dos agentes educativos: el profesorado y el alumnado.

En relación al profesorado, es considerado por el 100% de los expertos como el principal agente del cambio educativo. La importancia que se concede desde el modelo competencial a aspectos como la concreción de las competencias, el diseño de situaciones de aprendizaje o el cambio metodológico, hace que el papel del profesor sea determinante para la correcta integración de las competencias en los centros educativos.

“[...] el papel principal debe recaer en los docentes, que deberíamos modificar nuestros planteamientos en clase” (**P2C2E3**).

(Refiriéndose a las funciones del profesorado y su importancia en la adecuada implantación de las competencias en los centros escolares) “Elaboración de proyectos comunes, seguir la misma línea de trabajo del de centro, priorizar algunas competencias respecto a otras, adecuar el Proyecto educativo de centro al trabajo por competencias, programar y evaluar por competencias” (**P2C2E10**).

“El profesorado es fundamental en la implantación de las COMPETENCIAS, mediante una explicación a las familias coherente y racional. Pero no se puede explicar bien si no se ha asumido completamente” (**P2C2E5**).

Como parte de este colectivo, tres miembros del panel destacan el papel esencial de los equipos directivos. En concreto, como se evidencia en los fragmentos de texto que se muestran a continuación, los equipos directivos son considerados los auténticos impulsores de la integración de las competencias en los centros escolares, en especial desde la coordinación de todos los demás agentes educativos y desde la promoción de la renovación metodológica (esto último ha quedado evidenciado en el apartado V.3.4, donde se recoge el análisis de la categoría *superación del modelo de enseñanza tradicional*).

“Los equipos directivos deben tener formación y criterio para dirigir al centro hacia la utilización de planteamientos metodológicos que contribuyan a los desarrollos competenciales” (**P2C2E2**).

“Añadiría los Equipos Directivos, como guías de los agentes mencionados anteriormente: familias, alumnado y profesorado. Se tienen que ver implicados en la incorporación de las competencias” (**P2C2E7**).

“[...] los equipos directivos son quienes deben establecer como y en qué medida se va a contribuir” (**P2C2E9**).

Sin embargo, en relación al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje el protagonismo del profesorado es compartido con el alumno. Así, la importante transformación que en los últimos años ha evidenciado el rol del alumno dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se asocia al cambio en la manera de entender y desarrollar el proceso educativo generado por el paradigma competencial. De esta manera, se destaca la idea de que el desarrollo de las competencias reclama una implicación mucho más activa del alumno en su aprendizaje, superando el papel inactivo propio de los modelos educativos tradicionales.

“Obviamente de la mano de estos cambios, ha de venir una participación por parte del alumnado que supere el mero papel de receptor de información y han de involucrarse mucho más en su aprendizaje” (**P2C2E3**).

Parece importante reseñar que únicamente un 50% de los miembros del panel han seleccionado al alumnado como agentes fundamentales para la implantación de las competencias. El análisis del discurso de estos expertos lleva a interpretar que el papel protagonista que se concede a los alumnos se limita al desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, y no a la integración de las competencias a nivel de centro. Esto puede justificar que el resto de expertos no hayan seleccionado esta opción entre sus respuestas.

Mención especial requiere la referencia de un 66% de los expertos al papel de las familias en el desarrollo del modelo competencial. Se destaca de manera especial la importancia de que las familias entiendan el cambio de paradigma educativo y sus repercusiones en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, de la opinión de dos expertos se recoge la idea de que las funciones de las familias en el actual sistema educativo forman un amplio espectro, entre las que se encuentra por ejemplo la participación directa en las sesiones de aula, o la implicación en el desarrollo de actividades complementarias y extraescolares.

“[...] también que las familias entiendan el cambio que implica el trabajo por competencias, ya que en ocasiones les cuesta desligarse de la forma de trabajo más tradicional en las aulas y en ocasiones hay cierto rechazo por otras formas de enfocar la labor educativa” (**P2C2E4**).

“[...] las familias podrían colaborar en todo este proceso participando mucho más en la realidad de los centros. Esa participación vendría desde su intervención directa en las clases, como en dinámicas similares a los grupos interactivos de las comunidades de aprendizaje, hasta otro tipo de actividades en las que su experiencia pueda aportar a los alumnos una visión real de la sociedad que se van a encontrar” (**P2C2E3**).

V.4.- Las competencias y el cambio educativo

Uno de los aspectos más relevantes del estudio de la integración de las competencias en los centros escolares hace referencia a la repercusión real de éstas desde su aparición en el sistema educativo. Se hace necesario dar respuesta a cuestiones esenciales como por ejemplo: ¿Las competencias han implicado un cambio en el modelo educativo existente hasta su aparición en la legislación educativa, o únicamente suponen una continuidad de la reforma iniciada anteriormente?; ¿Cómo se valora la aparición de las competencias como nuevo elemento curricular?; ¿En qué han mejorado las competencias la realidad educativa existente?; ¿Cuáles son las variables o las causas implicadas en los cambios planteados por las competencias?

En esta categoría se han registrado un total de 348 fragmentos de texto para su estudio. Para realizar el tratamiento de los datos han sido establecidas dos subcategorías: 1.- *Competencias, ¿cambio o continuidad en el modelo educativo?* y 2.- *La integración de las competencias en los centros escolares: variables implicadas*.

V.4.1.- Competencias, ¿cambio o continuidad en el modelo educativo?

Como ha sido recogido en el marco teórico (*apartado II.3: las competencias en el sistema educativo español*), las competencias llegan a nuestro sistema educativo tras 15 años de implantación de la que es considerada como la principal reforma educativa de nuestro país en las últimas décadas: la LOGSE (1990).

El impacto de esta reforma educativa, unido a la línea continuista de las leyes aprobadas con posterioridad a la LOGSE, diseñadas desde unas bases epistemológicas similares, hace necesario analizar si la incursión de las competencias en el sistema educativo implica cambios significativos en el modelo educativo, o si por el contrario vienen a dar continuidad al modelo desarrollado por la LOGSE (1990).

Tras la información recogida en el primer cuestionario en relación a la pregunta *¿En qué han mejorado las competencias la educación obligatoria?*, se decide profundizar más en la percepción que los expertos tienen sobre el potencial de las competencias como elemento de cambio de modelo educativo. Así, en el segundo cuestionario se formula la siguiente pregunta: *¿Debe considerarse la incorporación de las COMPETENCIAS en el currículo como un intento de dar continuidad a la reforma iniciada por la LOGSE (1990)?*

Se han recopilado un total de 126 fragmentos de textos pertenecientes a esta categoría, de los cuales 78 se corresponden con la opinión vertida por el primer panel de expertos y 48 con opiniones del segundo panel de expertos.

V.4.1.1.- Primer panel de expertos

De la información aportada por el primer panel de expertos en relación a esta subcategoría han sido registrados 78 fragmentos de texto. Al cruzar la categoría principal (*las competencias y el cambio educativo*) con esta subcategoría (*Competencias, ¿cambio o continuidad en el modelo educativo?*) se han obtenido 35 fragmentos de texto para el análisis.

Del análisis del primer cuestionario surge una idea compartida por todos los miembros panel: las competencias en la educación formal obligatoria implican algo más que la incorporación de un nuevo elemento curricular.

A partir de este acuerdo general, en la opinión recogida en el segundo cuestionario se manifiesta que un 70% de los expertos considera que las competencias han llegado a nuestro sistema educativo para plantear un cambio significativo en el modelo educativo existente.

"Las COMPETENCIAS implican un cambio significativo en el modelo educativo planteado por reformas educativas anteriores" (**P1C2E2, E4, E5, E6, E7, E9**).

[...] la apuesta por las competencias no ha venido a apoyar el aprendizaje de los más necesitados sino a modificar el modelo educativo". "Si bien el objetivo básico es el de formación integral del alumnado, en paralelo, un alumnado que disponga de una formación integral basado en el enfoque competencial, sin duda estará más preparado para el mundo laboral, adaptativo, flexible de los nuevos tiempos". (**P1C1E9**).

"Considero que el concepto de competencia supera con creces al de capacidad, y además moviliza todas las dimensiones del individuo" (**P1C2E5**).

Destaca la aportación de un experto enmarcado en esta línea de opinión, que reconociendo el cambio sustancial que ha supuesto la incorporación de las competencias, considera que ha llevado al sistema educativo a dar un paso atrás en el camino hacia una educación transformadora. Plantea que el verdadero cambio de paradigma educativo tuvo lugar con la LOGSE (1990) y considera las competencias como un retorno a planteamientos anteriores. En consecuencia, aboga por un rechazo general del modelo competencial para acercarse a modelos que generen una auténtica transformación social.

"Creo que hay un gran desencanto con el modelo. [...]. Los verdaderos cambios educativos, aunque al final sólo de forma muy genérica y sin una verdadera plasmación en la vida ciudadana, tuvieron lugar con la LOGSE; pedagógicamente muy avanzada teniendo en cuenta el lugar de donde veníamos; una ley bajo presupuestos teóricos transformadores, aunque de escaso recorrido práctico. Los COMPETENCIAS en cierta medida constituyen una vuelta atrás, aunque con fraseología tecnológica" (**P1C2E7**).

Por otro lado, un 20% del panel de expertos opina que las competencias proporcionan aspectos novedosos a nivel legislativo y curricular, pero éstos son poco significativos y no afectan de manera sustancial al cambio de modelo educativo. En definitiva, plantean que las competencias implican una continuidad del concepto de capacidad, elemento clave y sobre el que se asientan todas las reformas educativas desde la promulgación de la LOGSE (1990).

"La incorporación de las COMPETENCIAS en el sistema educativo implican cambios poco significativos, pudiendo ser entendidos como una continuidad o evolución del concepto de capacidad" (**P1C2E1, E8**).

"Es una evolución al concepto de capacidad, si bien en este momento el concepto está más concretado" (**P1C2E8**).

Se ha recogido una opinión más en relación a la cuestión planteada en esta subcategoría, si bien el experto no se postula claramente sobre la incidencia de la incorporación de las competencias en relación a reformas educativas anteriores. Sin embargo, en su discurso hace hincapié en el

desfase del sistema educativo español en relación a las líneas marcadas desde Europa en las últimas décadas.

“Las leyes educativas deben basarse en evidencias científicas orientadas a la mejora de resultados de todo el alumnado. En este sentido, cuando en los años 90 Europa ya había definido las competencias, en España estábamos centrando el modelo educativo en los aspectos procedimentales y no en los resultados. Ahora, estamos incorporando las COMPETENCIAS y centrándonos en su definición más que en cómo orientar su incorporación a la mejora de los resultados” (**P1C2E3**).

Pero el hecho de que las competencias se percibían de manera generalizada como un elemento curricular con gran potencial de cambio, no implica que el proceso de transformación educativa haya llegado a buen término. Es por ello que se ha decidido incorporar una nueva línea de análisis para conocer la opinión de los expertos en relación a las siguientes cuestiones: *¿Es posible hablar de una integración real de las competencias en los centros escolares?; ¿Han provocado las competencias alguna mejora en el sistema educativo?*

El análisis del discurso en ambos cuestionarios ha generado 29 fragmentos de texto relacionados con estas preguntas.

Destaca que únicamente se han encontrado opiniones de dos expertos que hagan referencia a la integración de las competencias y a mejoras evidenciadas en el sistema educativo.

“Considero que en muchos centros sí que se han integrado las CCOMPETENCIAS” (**P1C2E4**).

“Las competencias han mejorado la educación obligatoria en que los diferentes estamentos, desde la Administración educativa hasta los docentes, se han visto obligados a cuestionarse sobre la utilidad y funcionalidad de los aprendizajes que pretenden que el alumnado adquiera” (**P1C1E4**).

“La mejora sustancial a nuestro entender se debe a la apuesta por poner el conocimiento- todo el conocimiento: declarativo, procedural y actitudinal-, al servicio de la resolución de tareas relevantes para la vida social, que permiten al ciudadano ser más libre y responsable” (**P1C1E9**).

Por otro lado, son varios los expertos que destacan *posibles mejoras* en el sistema educativo gracias a la implantación de las competencias. Pero lo hacen en términos futuros y condicionales, lo que debe ser entendido como cambios potenciales y no como cambios reales. El análisis del segundo cuestionario ha permitido asociar, y por tanto interpretar, el uso condicional en el discurso como una falta de investigación sobre la implantación de las competencias en los centros escolares²⁸.

“Deberían haber ayudado a “clarificar” los elementos básicos de la formación de las personas que deben ser desarrollados a lo largo de la escolarización obligatoria desde las diferentes áreas que conforman el currículo. [...] Deberían haber ayudado a transformar la metodología de enseñanza de los docentes para poder alcanzarlas. [...] Deberían haber ayudado al trabajo cooperativo entre los docentes de diferentes áreas” (**P1C1E2**).

²⁸ Se puede ver el análisis de esta variable en la subcategoría V.4.2. LA integración de las competencias en los centros educativos: variables implicadas.

“Probablemente han mejorado los procesos de enseñanza y aprendizaje al comprender y llevar a la práctica un trabajo docente más holístico e interdisciplinar que exige conversación, discusión e implementación compartida del cuerpo docente” (**P1C1E6**).

Sin embargo, la idea más generalizada que se extrae del análisis de las opiniones de los expertos es la ausencia de cambio y mejora en el sistema educativo tras la incorporación de las competencias.

“Desde la educación universitaria la información que me llega a través de los centros de prácticas es de una aplicación muy desigual. Que aparezcan en las programaciones no quiere decir que se lleven a la práctica” (**P1C1E5**).

“[...] la incorporación de las COMPETENCIAS en la Educación Secundaria Obligatoria no haya propiciado un cambio y mejora generalizada de la realidad educativa” (**P1C2E1**).

“[...] la incorporación de las COMPETENCIAS en la ESO no ha generado una mejora en la realidad educativa” (**P1C2E3**).

V.4.1.2.- Segundo panel de expertos

En relación a esta subcategoría se han registrado 48 fragmentos de texto para el análisis, de los cuales 23 surgen del cruce con la categoría principal (*Competencias, ¿cambio o continuidad en el modelo educativo?*)

De forma mayoritaria, el segundo panel de expertos considera que las competencias poseen el potencial para aportar cambios significativos respecto al modelo educativo planteado por las leyes educativas anteriores, en especial por la LOGSE (1990).

“Las COMPETENCIAS surgen ante la necesidad de formar a las personas para actuar de forma responsable en sus proyectos de vida y en el ámbito social y ante esta necesidad, surge una preocupación por la reforma educativa. A partir de esta necesidad nace la OCDE, y es a partir de este proyecto cuando en España se comienza a reformular el currículo en torno al concepto de competencias. Por lo tanto, las COMPETENCIAS implican un cambio significativo” (**P2C2E7**).

“En el caso de que consiguiéramos un conocimiento y aplicación generalizado de una docencia dirigida al desarrollo de competencias, creo que cambiaría a mejor (desde mi punto de vista) el tipo de aprendizaje que se adquiría en los centros educativos” (**P2C1E4**).

“Creo que se está haciendo un esfuerzo a pie de aula por hacer un cambio más significativo en el modelo educativo. La ley sigue pareciendo insuficiente, pero lleva dentro un germen imparable. El trabajo desde las COMPETENCIAS debería suponer un cambio de paradigma. Pero me parece que la propia ley educativa sigue oprimiendo el germen y ahogando sus posibilidades de cambio integral” (**P2C1E1**).

En el análisis del discurso de los expertos que se posicionan en esta línea de opinión, se han encontrado numerosos fragmentos de textos que hacen referencia a los cambios significativos que han aportado las competencias al modelo educativo.

Uno de los más destacados hace referencia al cambio en el foco de atención del propio sistema educativo. Las competencias han aportado unos nuevos referentes que marcan el proceso de enseñanza-aprendizaje y esto hace que el cambio respecto al modelo educativo anterior sea significativo.

“Pienso que las leyes educativas anteriores estaban más centradas en lo que se llamaron conceptos, procedimientos y actitudes y que es difícil encontrar una equivalencia de esto con las competencias clave” (**P2C2E4**).

“Otro aspecto que ha mejorado las competencias, es que nuestra educación no está basada únicamente en la adquisición de conocimientos, también en las destrezas y actitudes que debe poseer nuestro alumnado” (**P2C1E7**).

“Creo que a quién ha reflexionado sobre ellas le ha permitido entender mejor cuál ha de ser el fin de la educación en la sociedad actual” (**P2C1E2**).

En esta misma línea, un experto considera que el cambio sustancial de las competencias viene determinado por la manera de percibir la educación ligada a la teoría de las inteligencias múltiples. En esta línea, las competencias y las inteligencias múltiples se interpretan como parte indissociable del actual modelo educativo.

“Las competencias clave están íntimamente ligadas a las inteligencias múltiples, hoy en día la educación no se entiende sin esta teoría. Cada persona es una combinación de inteligencias con diferente grado de desarrollo- La educación tiene que fomentar el trabajo de las competencias clave y de esta manera se trabajarán las inteligencias múltiples” (**P2C1E10**).

Por otro lado, un experto destaca que si bien las competencias aparecen como elemento curricular con la aprobación de la LOE (2006), su desarrollo no es algo novedoso. De esta manera, su presencia en el currículo es considerada como la explicitación de un tipo de aprendizajes que se venían desarrollando años atrás, pero que ha traído consigo un aumento de la reflexión acerca de su programación y desarrollo. Y es precisamente ésta la principal aportación de las competencias como elemento del currículo formal en el sistema educativo.

“Aunque en parte casi todas las competencias ya se trabajaban en las escuelas desde hace mucho tiempo por algunos maestros y maestras, se les da nombre y visibilización. De esta manera provoca en los docentes una reflexión en sus programaciones y planteamientos de sus proyectos, reforzando aquellas competencias que se trabajaban de manera más débil.” (**P2C2E10**).

Otro de los cambios importantes que aportan las competencias en relación a modelos educativos anteriores guarda relación con la atención a la diversidad. En este sentido, las competencias son consideradas un avance en relación al concepto de capacidad propuesto por la LOGSE, al poner la atención a la diversidad en el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Las capacidades en la LOGSE se relacionaban con los objetivos generales de etapa, y debían desarrollarlas todos los alumnos independientemente de su condición social o situación personal. Al introducir las COMPETENCIAS se intenta responder a la diversidad humana a la hora de entender la vida, la sociedad y el proceso de enseñanza – aprendizaje” (**P2C2E5**).

Ratificando algunas de las características esenciales de las competencias descritas en el análisis de la categoría *Competencias: concepto y características* (apartado V.2), un miembro del panel argumenta que el cambio significativo en el paradigma educativo viene dado por el carácter funcional y aplicado que aporta el modelo competencial a los aprendizajes.

“Desde mi punto de vista, añade el valor, que para mí es fundamental, de extrapolación de los aprendizajes del aula a otros ámbitos y en consecuencia los convierte en útiles y contextualizados” (**P2C2E2**).

“Especialmente en la forma de organizar el aprendizaje, y de hacerlo más significativo y vivencial, ofreciendo más oportunidades a nuestro alumnado y haciendo que el alumnado sea más participativo y activo en la sociedad del conocimiento” (**P2C1E7**).

En la línea contraria de opinión, dos expertos consideran que las competencias implican una apuesta por la continuidad en la línea educativa marcada por la reforma de la LOGSE (1990), y por tanto los cambios que plantean al modelo educativo son poco significativos.

“La incorporación de las COMPETENCIAS en el sistema educativo implican cambios poco significativos, pudiendo ser entendidos como una continuidad o evolución del concepto de capacidad” (**P2C2E3, E6**).

“Considero que las capacidades son las posibilidades que todos tenemos para alcanzar el pleno desarrollo en distintos ámbitos: personal, intelectual, psicomotriz, social etc. Pero el hecho de que las tengamos, no va directamente ligado a que las desarrollemos, y ahí es donde surge esa evolución del concepto” (**P2C2E3**).

“En parte, las COMPETENCIAS en el sistema educativo tienen un perfil de continuidad del concepto de capacidad de la LOGSE, pero más concreto y evolucionado hacia el mercado laboral” (**P2C2E6**).

Queda evidenciado, por tanto, que la generalidad del panel de expertos etiqueta a las competencias como elemento importante para la evolución del sistema educativo, y además que de forma mayoritaria consideran que poseen potencial para generar un cambio significativo en el paradigma educativo. Sin embargo, de este análisis surge la necesidad de conocer la percepción de los expertos en relación al impacto real que han tendido desde su aparición en el sistema educativo.

De forma mayoritaria, el segundo panel de expertos muestra una percepción negativa a la hora de valorar la integración de las competencias en los centros y su repercusión en el sistema educativo. A continuación, se muestran algunos fragmentos de texto que corroboran esta idea.

“[...] pretende ser un cambio significativo, que en realidad no lo es tanto debido a que el concepto de competencias clave o no ha sido asumido suficientemente por el profesorado, sobre todo a la hora de evaluar al alumnado” (**P2C2E5**).

“Desgraciadamente creo que tal y como se aplica en mi entorno es una burocracia más. No ha mejorado nada más bien ha empeorado burocratizando más la educación. Las capacidades se llevan tiempo trabajando, el aprendizaje memorístico dejó hace mucho de ser el eje vertebrador” (**P2C1E6**).

Únicamente ha sido registrada una valoración positiva en relación al impacto y repercusión de las competencias desde su aparición como elemento curricular en la LOE (2006). El experto que aporta esta opinión enfatiza la aportación desde el punto de vista teórico, pero matiza que la eficacia de su impacto no ha llegado a ser el esperado desde el punto de vista práctico.

"Desde un punto de vista teórico, creo que mejora en cuanto a que se ha buscado dar un sentido funcional a los aprendizajes de las distintas materias. No obstante, en la práctica, la poca claridad de las orientaciones facilitadas por las distintas administraciones en cuanto al "cómo" llevar a las aulas esas competencias, le ha restado éxito a la consecución de los objetivos iniciales" (**P2C1E3**).

V.4.2.- La integración de las competencias en los centros educativos: variables implicadas.

En el análisis de la subcategoría recogida en el apartado V.4.1. *Competencias, ¿cambio o continuidad en el modelo educativo?*, se ha puesto de manifiesto el acuerdo pleno en ambos paneles de expertos sobre la falta de integración real y generalizada de las competencias en el sistema educativo. Ahora bien, resulta necesario poder conocer los argumentos que sustentan esta opinión.

Por ello se ha decidido profundizado en el estudio de las causas que justifican que el modelo competencial no haya sido implementado de forma masiva y con éxito en los centros educativos. El punto de partida se encuentra en los datos obtenidos en el primer cuestionario, en el cual se registraron opiniones aisladas sobre causas y dificultades de la integración de las competencias en los centros educativos. Tras una primera revisión general de la información incluida en esta categoría, se ha decidido organizar el análisis de resultados en relación a dos tipos de variables: variables de carácter general, referidas a aspectos vinculados con la organización, estructura y gestión del sistema educativo y de los centros escolares; y variables vinculadas al profesorado, referidas a todos aquellos aspectos por los cuales el profesorado no ha contribuido a generar una inclusión real y eficaz de las competencias.

Estos dos tipos de variables se relacionan directamente con sendas preguntas formuladas en el segundo cuestionario, y que han aportado información más concreta sobre el tema de análisis de esta subcategoría: (1) *¿Qué razones justifican el hecho de que la incorporación de las COMPETENCIAS en la Educación Obligatoria no haya propiciado un cambio y mejora generalizada de la realidad educativa?*; y (2) *De los siguientes aspectos vinculados al profesorado, ¿Cuáles considera que pueden ser argumentos que justifican la ausencia de integración de las COMPETENCIAS en los centros escolares?*

En esta subcategoría han sido registrados 134 extractos de texto para el análisis, los cuales se encuentran repartidos de forma equilibrada entre ambos paneles. De esta manera, 73 fragmentos de texto se corresponden con las opiniones del primer panel de expertos, mientras que los 61 fragmentos restantes se corresponden con el segundo panel de expertos.

De forma más detallada, del total de fragmentos de textos recopilados, 62 se vinculan con las variables de carácter general y 72 con las variables vinculadas al profesorado.

V.4.2.1.- Primer panel de expertos

Como ya ha sido comentado, en el primer panel de expertos han sido analizados 73 fragmentos de texto vinculados a esta categoría, de los cuales 34 se corresponden con las variables de carácter general y 39 con las variables vinculadas al profesorado.

El cruce de la categoría principal (*las competencias y el cambio educativo*) con esta subcategoría (*la integración de las competencias en los centros escolares: variables implicadas*) ha arrojado 41 extractos de textos para su análisis.

V.4.2.1.1. Variables de carácter general

Se han recogido 34 fragmentos de texto vinculados a variables de carácter general. De su análisis se deduce que el hecho de no haber generado un cambio significativo no se debe a la propia esencia de las competencias, sino a una escasa e incorrecta implementación de las mismas. Como resultado del análisis, se han definido una serie de variables relacionadas con falta la integración de las competencias en los centros educativos. Estas variables pueden ser interpretados como líneas de cambio o de mejora para conseguir un proceso de integración real y efectivo de las mismas.

Destacan dos variables por ser defendidas por una mayoría de los miembros del panel de expertos. La primera de ellas pone el énfasis en la ausencia de un modelo de integración de las competencias a nivel legislativo que sirva de referencia para los centros y profesores. Desde la aparición de las competencias en la LOE (2006), la administración ha puesto su énfasis en la definición de este nuevo elemento curricular, en su vinculación con otros elementos curriculares e incluso en cómo las diferentes materias guardan relación con cada una de ellas. Sin embargo, no se han establecido directrices claras de cómo realizar el proceso de integración de las mismas en los centros educativos.

“El sistema educativo no ofrece un modelo definido de incorporación de las COMPETENCIAS a nivel curricular, recayendo dicha responsabilidad en los centros educativos y el profesorado en virtud de su autonomía pedagógica” (**P1C2E1, E2, E4, E5, E6, E9**).

“[...] falta de consignas claras por parte de la administración” (**P1C2E6**).

Relacionado con esta línea de opinión un experto matiza que, en algunas comunidades autónomas, en virtud de su competencia en materia educativa, se han desarrollado acciones encaminadas a la incorporación de las competencias. Sin embargo, no hace referencia al grado de éxito que hayan podido generar dichas acciones.

“[...] algunas CCAA han realizado un gran esfuerzo por ejemplificar la forma de incorporarlas al currículum, por formar docentes, etc. [...]” (**P1C2E5**).

La ausencia de un referente definido por la legislación ha propiciado que muchos centros educativos y profesores hayan recurrido a modelos de integración de competencias diseñados por autores especializados en la materia. No obstante, estos modelos nacen de interpretaciones persona-

les de las competencias y su papel en el sistema educativo, lo que implica enfoques muy diferentes en su aplicación.

En esta línea, algunos miembros del panel de expertos destacan que una de las variables con mayor incidencia es la falta de difusión y conocimiento de los modelos teóricos existentes, y en algún caso, la falta de coherencia de los mismos.

"No se dispone de modelos conocidos, para el cambio, los que se han ido configurando lo han hecho desde la incertidumbre que el apartado segundo plantea: incertidumbre legislativa y vaivenes legales, falta de información sobre el reto europeo, pilotajes como el de COMBAS u otras iniciativas como la de Actitudes, poco difundidas, y sólo en manos de sus centros referentes... todo ello conforma la situación actual de debilidad. [...] Fata un gran acuerdo de estado sobre el enfoque y su actualidad, por lo tanto, de su defensa curricular con un plan de formación en centros, para todo el sistema, junto a otro plan paralelo con familias y comunidad" (**P1C2E9**).

"Son escasas las propuestas de desarrollo de competencias y menos aun las que parten de un enfoque coherente. En demasiados casos, la buena voluntad de los docentes no es suficiente para dar respuestas el complejo cambio estructural que requiere el proceso de programación y evaluación por competencias. [...] La aprobación de la Orden ECD65 sólo ha traído aún más confusión con la aparición de los estándares de aprendizaje y los perfiles competencias que parten de una idea de base errónea" (**P1C2E1**).

La segunda de las variables con mayor índice de acuerdo entre los expertos hace referencia a la falta de aplicación de nuevas formas de actuación docente. Como ya se ha sido mencionado en la categoría V.2.2.4., el modelo competencial lleva implícito un cambio metodológico y evaluativo. Sin embargo, estos cambios no se han visto reflejados de manera generalizada en la realidad educativa, lo que se traduce en una falta de integración efectiva de las competencias. Por tanto, se entiende como una necesidad o línea de mejora el ajuste en la manera de enseñar y evaluar a las necesidades que genera el modelo competencial.

"Los modelos teóricos de desarrollo de las COMPETENCIAS no se han visto afirmados con nuevas formas de actuación docente" (**P1C1E1, E2, E4, E5, E6 y E8**).

"Lo verdaderamente interesante es la capacidad de aprender a aprender y los procesos de autorregulación para la mejora continua de las competencias a lo largo de toda la vida. [...] También debemos ser capaces de introducir nuevas situaciones en que el alumnado coloque sus aprendizajes en un contexto cercano a la realidad y combine diferentes aprendizajes para dar respuesta a la situación problemática." (**P1C1E4**).

Avanzando en el análisis, se destaca una tercera variable que es defendida por un tercio del panel de expertos. Hace referencia a las dificultades que ofrece el propio sistema educativo debido a su estructura, organización, modelo educativo y falta de apoyo a los centros en su labor.

"El propio sistema no ha sido capaz de generar el cambio: 1) Falta de participación de los docentes en el cambio de paradigma, 2) Falta de consignas claras por parte de la administración y 3) Falta de formación, asesoramiento y recursos efectivos y de calidad." (**P1C2E6**).

"[...] ya se dispone de experiencias referentes, de pilotajes claros, pero no hay, no ha habido una apuesta de apoyo a los centros" (**P1C2E9**).

Entre estas dificultades se destaca especialmente la configuración del currículo, excesivamente parcelado y encorsetado, y por tanto muy poco adaptado a las exigencias del modelo competencial.

“Si bien las competencias podrían haber generado un cambio significativo; el hecho de no haber secuenciado las mismas, no haber desarrollado un currículo alejado de las áreas y más competencial [...] ha hecho que las competencias tengan un mero carácter simbólico que generan más problemas que solucione” (**P1C2E1**).

[...] necesidad de un currículo renovado, integrador de los elementos... o se favorece un cambio curricular, que defina aprendizajes clave y estos se integren en resolución de tareas prácticas, o el conocimiento seguirá estando muerto, y abocará a los pretendidos bien certificados a altos grados de incompetencia para la vida” (**P1C1E9**).

Los expertos que hacen referencia a las dificultades que genera la actual estructura y organización curricular, destacan a su vez el escaso recorrido que las competencias tienen en el sistema educativo español. Éste se convierte en un argumento importante a tener en cuenta a la hora de valorar la integración de las competencias en los centros educativos.

“La incorporación de las COMPETENCIAS a la educación obligatoria es aún reciente, y por tanto el cambio educativo no es una realidad completa en los centros educativos” (**P1C2E1, E4, E5**).

Como se comentó anteriormente, la falta de éxito en la implantación del modelo competencial se vincula en gran medida a una incorrecta interpretación y aplicación del mismo. En este sentido, un experto aporta como variable el exceso de atención que se ha ofrecido a los aspectos conceptuales y programáticos, sin que haya dado lugar a una aplicación clara y real en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“El énfasis en la definición de las competencias y su programación no ha mejorado la educación obligatoria. La educación obligatoria mejora si se orienta a los resultados de aprendizaje, que por supuesto en la sociedad de la información consisten en competencias [...]” (**P1C2E3**).

Sin embargo, esta recopilación de argumentos señalados anteriormente no muestra evidencia del grado de incorporación y desarrollo de las competencias en los centros escolares. En esta línea, un 50% del panel de expertos considera que no hay suficientes estudios sobre el tema, y señalan que es prioritario el desarrollo de investigaciones en las que cuales se de voz a los docentes con el fin de conocer el impacto real de la integración de las competencias.

“La ausencia de investigación al respecto hace imposible realizar afirmaciones concluyentes al respecto” (**P1C2E1, E4, E5 y E8**).

“¿Existen investigaciones sobre si se están desarrollando las competencias? Creo que con la percepción de los expertos no hay suficiente, se deben recoger evidencias sobre el terreno y preguntar a los docentes que trabajan con competencias qué cambios se han desarrollado o cree que podrían desarrollarse. [...] ¿Realmente los docentes no están integrando las competencias en los centros escolares, o es una percepción? Considero que se debería preguntar a una muestra significativa de docentes” (**P1C2E5**).

“Es necesario la investigación para refrendar estas hipótesis. Hay muy poca en este sentido” (**P1C2E8**).

V.4.2.1.2. Variables vinculadas al profesorado

Se han recogido 39 fragmentos de texto que hacen referencia a variables vinculadas al profesorado, y que los expertos plantean como argumentos para explicar la ausencia de integración de las COMPETENCIAS en los centros escolares. Además, destacan que son empleados excusas por parte de los profesores para justificar su inactividad al respecto del tratamiento de las competencias.

La variable sobre la que existe un mayor acuerdo en el panel de expertos es la falta de formación del profesorado sobre el tratamiento de las competencias. Esta formación se refiere tanto al proceso de programación, como al necesario cambio metodológico y evaluativo.

“La falta de formación al respecto de cómo realizar un tratamiento en las aulas les permite justificar su falta de actuación al respecto” (**P1C2E2, E5, E6, E8 y E9**).

“[...] falta de formación, asesoramiento y recursos efectivos y de calidad. [...] El profesorado requiere un importante espacio de reflexión, sensibilización, formación y entrenamiento” (**P1C2E6**).

“[...] falta formación en el profesorado para cambiar sus modelos de actuación docente” (**P1C2E8**).

Otro argumento que destaca más del 50% del panel de expertos es la actitud personal del profesorado. En este sentido, los expertos consideran que el profesorado no muestra una tendencia favorable hacia el cambio de modelo educativo que implican las competencias. En algunos casos esta idea la justifican por la falta de estabilidad legislativa, y por tanto la adaptación a los cambios normativos que han acontecido en las últimas décadas. En otros casos la asocian a la autonomía pedagógica, que permite al profesorado no cambiar ni adaptar su modo de actuación docente a las nuevas necesidades establecidas en el sistema educativo.

“La autonomía pedagógica del profesorado le permite, más allá de los cambios legislativos, no incorporar modificaciones en su labor docente” (**P1C2E2, E5 y E6**).

“Traducen las COMPETENCIAS como una continuidad de las reformas educativas anteriores, y por lo tanto algo que ya hacen en sus clases” (**P1C2E6 y E7**).

Una justificación a esta actitud del profesorado la encontramos en la dificultad que entraña romper con los arraigos educativos. Durante muchos años el modelo tradicional de enseñanza ha dominado el mapa educativo, y con ello la formación inicial y permanente. Todo ello ha generado una zona de confort del profesorado en torno a este modelo, que provoca muchas reticencias a cualquier tipo de cambio.

“En aquellos en los que no se ha integrado, la razón principal es que el profesorado tiene una tradición pedagógica que cuesta de cambiar” (**P1C2E4**).

“falta de participación de los docentes en el cambio de paradigma” (**P1C2E6**).

V.4.2.2.- Segundo panel de expertos

De las aportaciones realizadas por el segundo panel de expertos en relación a esta subcategoría se han generado 61 fragmentos de texto para el análisis, de los cuales 28 fragmentos se han categorizado en las variables de carácter general y 33 fragmentos en variables vinculadas al profesorado.

El cruce de la categoría principal (*las competencias y el cambio educativo*) con esta subcategoría (*la integración de las competencias en los centros escolares: variables implicadas*) ha arrojado 29 extractos de textos para su análisis.

En el análisis de la opinión de los miembros del segundo panel en relación a la subcategoría *Competencias, ¿cambio o continuidad en el modelo educativo?* (apartado V.4.1) se identificó un acuerdo general sobre la idea de que las competencias no han tenido un impacto relevante en la educación básica como consecuencia de una falta de integración real en los centros educativos. A continuación, se recoge el análisis realizado sobre las causas que justifican este hecho, el cual para una mejor comprensión se ha estructurado en variables generales y variables relacionadas con el profesorado. En muchos casos, los expertos enuncian estas variables a modo de propuestas de mejora para conseguir una implantación y tratamiento de las competencias coherente y generalizada.

V.4.2.2.1. Variables de carácter general

En relación a las variables de carácter general, se han seleccionado 28 fragmentos de texto que han sido sintetizados en tres líneas argumentales esenciales (1) Las posibilidades reales que ofrece en propio sistema educativo; (2) La falta de un modelo de desarrollo de las competencias definido por parte de la administración; y (3) las deficiencias del modelo de formación del profesorado.

(1) Un 50% del panel considera que la organización y estructura del sistema educativo es una de las causas más significativas de la falta de integración de las competencias en la educación obligatoria

“Las posibilidades reales de cambio que ofrece el actual sistema educativo debido a su estructura, organización, modelo educativo, etc.” (**P2C2E1, E4, E6, E7**).

En esta línea, encontramos varios argumentos que hacen referencia al encorsetamiento al que la propia estructura del sistema educativo somete al proceso de enseñanza-aprendizaje. Sirva como evidencia de esta idea el fragmento de texto que se incluye a continuación, en el cual un experto ejemplifica la dificultad de ofrecer un cambio de modelo educativo en la etapa de bachillerato al tener una Evaluación para el acceso a la universidad (EvAU) que somete a las materias a un entrenamiento continuo para la misma.

“Reconozco en mi entorno educativo una fuerza innovadora imparable que choca con muchos muros. Como he comentado antes, el aprendizaje significativo que suponen las COMPETENCIAS casa difícilmente con los carriles de exigencia que se piden. Pongo un ejemplo demasiado manido, pero muy real: todos, o la mayoría de centros innovadores abarcan un cambio de modelo hasta 4º ESO. El bachillerato es intocable como entrenamiento para un modelo de EvAU (o Ebau) obsoleto que no se adapta a un aprendizaje por COMPETENCIAS. ¿Quiere esto decir que cualquier cambio de modelo educativo es infantil, que es solo un juego?” (**P2C2E1**).

También se alude a las pocas posibilidades que la legislación y normativa reguladora de la educación básica ofrece para el cambio de paradigma educativo. En este sentido, se destaca el papel clave que ha jugado la configuración de los últimos diseños curriculares, considerándose un elemento distorsionador para la adecuada programación y desarrollo de las competencias. Se trata de un currículo donde todo gira alrededor de los contenidos, que se convierten en el referente de aprendizaje. Además, se destaca que la carga de contenidos a la que se ven sometidas las materias no deja margen para el adecuado tratamiento de las competencias.

“[...] urge un rediseño del currículum a nivel internacional. Los pasos que se están dando des- de la OCDE en este sentido (Proyecto de educación 2030) debería darnos luz. [...] Urge una “poda” de los currículos y un enfoque que prime las competencias y que reestructure los aprendizajes de forma integral, y no por áreas y parcelas” (**P2C1E1**).

“[...] creo que el primer paso es replantear el currículo de la educación obligatoria [...]. El cu- rrículum en sí es contradictorio, introduciendo cada vez más contenido y dejando menos es- pacio al desarrollo de capacidades” (**P2C1E4**)

El problema es que mientras el currículo de contenidos tenga tanta presencia oficial, poco se puede hacer” (**P2C1E6**).

En esta misma línea, un experto también hace referencia a la falta de coherencia y el escaso abordaje que desde la ley educativa se hace de las competencias. Resulta relevante que el único documento prescriptivo a nivel nacional en el cual se realiza un tratamiento en profundidad de las competencias sea la Orden ECD/65/2015, dictada nueve años después de la aprobación de la LOE (2006) y tras la aparición de la LOMCE (2013)²⁹. Este hecho, unido a la escasa relevancia y conoci- miento de dicha orden por parte del profesorado, es considerado como una causa importante de la falta de integración de las competencias a nivel nacional.

“No obstante creo que no es la ley educativa actual (LOMCE) la que más desarrolla el concep- to de competencia clave, ya que éstas aparecen de forma poco pormenorizada y se introdu- cen los estándares de aprendizaje como un nuevo concepto pero que tampoco se explica es- pecialmente bien (lo que ha conllevado muchos errores de concepto del profesorado), sino que es donde más se profundiza en el concepto de competencia es en la orden ECD/65/2015, en la que se trata de ofrecer una definición de las mismas. Creo que este matiz es importante ya que no tiene ni la misma importancia ni la misma difusión entre el profesorado la Ley edu- cativa vigente frente a una Orden de carácter descriptivo. Creo que lo contenido en esta or- den se debería integrar en la ley educativa” (**P2C2E4**).

Otra variable destacada es la falta de una apuesta firme por parte de la administración para gene- rar y facilitar un auténtico cambio educativo, lo que ha desembocado en una falta de preparación general de los centros para la integración del modelo competencial. En este sentido, la escasa preocupación mostrada en el desarrollo de las competencias por parte de la administración, mu- chísimo centrada en otros temas emergentes como el bilingüismo o las nuevas tecnologías, ha trascendido a los centros educativos que han visto cómo el interés por las competencias ha que- dado en un plano puramente burocrático sin llegar a tener incidencia real en las aulas.

²⁹ Situación que, como se ha explicado, determinó la dilatación en el tiempo de esta investigación.

"El cambio no es reciente, llevamos mucho tiempo hablando de competencias, pero las administraciones no dan el paso en serio para favorecer la aplicación del ciclo de mejora continua en cuanto al proceso de integración de las competencias en la programación y en la evaluación del alumnado" (**P2C2E5**).

"[...] hay muchos intereses políticos a nivel educativo que preocupa en gran parte de los centros, intereses lingüísticos, burocracia... que hace que "lo urgente no deje tiempo para lo importante. [...] Por tanto, los centros no están preparados para incorporar las COMPETENCIAS a nivel curricular porque no llega a ser del todo importante, sí a nivel burocrático, pero no llega a aterrizar en las aulas y a repercutir en el proceso de enseñanza-aprendizaje" (**P2C2E7**).

(2) La segunda de las líneas argumentales, defendida por más de un 80% de los miembros del panel de expertos, hace referencia a la falta de definición por parte de la administración de un modelo de integración de las competencias. Esta situación ha provocado que los centros educativos y profesores se encuentren sin un referente para abordar la integración de las competencias, que, unido a las carencias en la formación inicial y permanente relacionadas con el tema, lo han convertido en uno de los mayores elementos limitantes del modelo competencial.

"El sistema educativo no ofrece un modelo definido de incorporación de las COMPETENCIAS a nivel curricular, recayendo dicha responsabilidad en los centros educativos y el profesorado en virtud de su autonomía pedagógica" (**P2C2E1, E3, E4, E5, E6, E7, E9**).

"La ausencia, por parte de la administración, de una concreción real de lo que implicaba trabajar las competencias como sí se había hecho con criterios de evaluación, contenidos etc., dificulta enormemente saber qué hay que hacer" (**P2C2E3**).

"Han sido varias las propuestas publicadas por expertos, pero desde la administración no se ha presentado un modelo coherente que ayude en dicha concreción" (**P2C2E9**).

A continuación, se recoge un extracto de texto sobre la experiencia real de uno de los expertos, que da evidencia de cómo los centros educativos, en virtud de su autonomía pedagógica y la falta de referentes para el desarrollo de las competencias, se han visto obligados a buscar sus propias alternativas.

"Durante años no hemos entendido que quería decir el trabajo por competencias, sólo veíamos sábanas enormes de indicadores, criterios que no nos decían nada. [...] Nuestro centro decidió que teníamos que aprender nuevas metodologías para poder trabajar por competencias porque para nosotros el libro de texto era la base de nuestra docencia y empezamos a formarnos en matemáticas ABN, lengua partiendo de la composición escrita y trabajo por proyectos ABP" (**P2C1E8**).

La ausencia de un modelo prescriptivo de programación y desarrollo de las competencias ha llevado a los centros educativos y a los profesores a buscar referentes en modelos descritos por autores especializados. Sin embargo, en opinión de cinco expertos, este hecho no ha llegado a suponer una solución a la integración de las competencias en los centros educativos al no verse acompañadas de nuevas formas de entender y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del profesorado.

"Los modelos teóricos de desarrollo de las COMPETENCIAS no se han visto afirmados con nuevas formas de actuación docente" (P2C2E1, E3, E5, E6).

"No se han propiciado nuevas formas de actuación docente por parte de las administraciones educativas y no se ha motivado al profesorado lo suficiente" (P2C2E5).

(3) Por último, encontramos una tercera línea argumental relacionada con el modelo de formación. Así, el 70% de los expertos consideran que la clave para generalizar la integración de las competencias en los centros escolares, y con ello hacer real el cambio de paradigma educativo, se encuentra en la mejora de los procesos de formación inicial y permanente. En este sentido, se hace referencia a la necesidad de aumentar la exigencia de los procesos de formación del profesorado, llegando a plantearse la alternativa de convertir en obligatoria una formación específica sobre competencias. También se destaca como características esenciales de un buen modelo de formación del profesorado su integración en el horario habitual del profesorado, el fomento de la movilidad del profesorado y el desarrollo de experiencias piloto de integración de las competencias que sirvan como referente para la formación del profesorado.

"Entiendo que para que apliquemos en los centros un verdadero cambio de paradigma necesitamos una formación más significativa, con horas liberadas, movilidad de profesorado, actuaciones piloto, etc. Hay fórmulas para hacerlo, pero suponen muchísima inversión y mucho tiempo" (P2C2E1).

"Creo que es necesario un modelo de formación inicial, y especialmente continua del profesorado más exigente y actualizado. [...] Creo que la administración debería en cierto modo obligar a los docentes a realizar esta formación si de verdad quieren que lo que aparece en las leyes educativas tenga un impacto real, si no, son papel mojado, y los docentes seguirán haciendo lo mismo desde la LODE hasta la LOMCE y todo lo que venga después (P2C2E4).

Relacionado con la formación permanente del profesorado, un experto señala a la falta de trabajo colaborativo con sistemas educativos de otros países como posible causa del escaso éxito de modelo competencial. Desde hace años, algunos países miembros de la UE vienen desarrollando buenas prácticas educativas en materia de competencias, y el intercambio de experiencias con estos países puede favorecer en gran medida la transformación que nuestro sistema educativo viene reclamando desde la aparición de este nuevo elemento curricular.

"Los intercambios de experiencias con centros pioneros de Europa habría hecho más fácil la transición y la investigación de estos nuevos modelos" (P2C2E5).

V.4.2.2.2. Variables vinculadas al profesorado

Como quedó recogido en el análisis de la variable *Agentes implicados en el proceso de desarrollo de las competencias* (apartado V.3.5.2), el segundo panel de expertos otorga al profesorado un papel relevante en relación a la implantación del modelo competencial. Tal es así, que se han recogido 33 fragmentos de texto dentro de esta subcategoría que relacionan la falta integración efectiva de las competencias en los centros educativos con variables vinculadas al profesorado. Estas variables son identificadas en numerosas ocasiones como excusas y resquicios que este colectivo ha encontrado para justificar su falta de intervención en relación al desarrollo de las competencias.

En un análisis general de las aportaciones de los miembros del panel, se han identificado cinco variables vinculadas con el profesorado. A continuación, se recoge el análisis de resultados de cada una de ellas, destacando el grado de consenso en relación a las mismas y mostrando fragmentos de texto que evidencian la opinión de los miembros del panel.

(1) La variable más destacada, con un consenso del 100% de los expertos, es la falta de formación del profesorado. La aparición de las competencias como elemento curricular ha supuesto un cambio muy significativo en el modelo educativo, que lejos de ser asimilado por parte del profesorado ha generado una gran confusión en torno a su concepto, su relación con otros elementos curriculares y su aplicación al aula. En gran parte, como se recogió en el análisis de las variables generales, esta situación se debe a que dicho cambio no se ha visto acompañada por un modelo de formación eficaz y coherente.

“[...] desde mi punto de vista, y lo que llevo observando en el centro educativo en el que trabajo, considero que hay una falta de formación del profesorado. [...] Son varias las razones por las que las COMPETENCIAS todavía no han propiciado un cambio significativo en la realidad educativa, uno de los motivos es el desconocimiento del profesorado y la falta de formación” (**P2C2E7**).

“Desde mi experiencia en distintos centros, la realidad es que los docentes en general no tienen herramientas suficientes como para saber implementar en sus clases, lo que sería el trabajo competencial” (**P2C2E3**).

“[...] la mayoría del profesorado todavía no tiene una formación en este tema. [...] Creo que actualmente, al menos en mi ámbito que es la educación primaria, todos los docentes conocen el término "competencia clave" pero muy pocos sabemos (me incluyo) qué son exactamente, en qué se diferencian de otros términos que utilizamos de forma más habitual (habilidades, actitudes, aptitudes, ...) y, sobre todo, cómo debemos enfocar la docencia para lograr su desarrollo” (**P2C2E4**).

Además del profesorado, también se menciona la escasa formación de los equipos directivos, que como se recogió en el análisis de la variable *Agentes implicados en el proceso de desarrollo de las competencias* (apartado V.3.5), deben erigirse como uno de los pilares fundamentales para la implantación del modelo competencial.

“[...] aunque no solo del profesorado en sí, también hay mucho desconocimiento en los Equipo Directivos y también falta de formación. (**P2C2E7**).

Relacionado con la formación del profesorado, varios expertos hacen mención al escaso apoyo realizado desde la administración educativa. En este sentido, desde la opinión recogida en ambos cuestionarios se consideran como medidas importantes el desarrollo de acciones que ayuden a focalizar y generalizar la integración de las competencias, como por ejemplo: la concreción de un modelo de referencia desde la propia ley educativa, una mejora en el asesoramiento y acompañamiento a los centros educativos por parte del servicio de inspección, o un impulso cuantitativo y cualitativo de la formación permanente del profesorado en materia de competencias.

“En muchas ocasiones, al no existir una idea clara, ni siquiera por parte del servicio de inspección de cómo abordar este trabajo, ha contribuido a que la exigencia de su trabajo sea meramente burocrática y el interés de los docentes, por tanto, mínimo” (**P2C2E3**).

“Creo que las administraciones educativas tendrían que facilitar esta tarea y proponer una secuenciación de competencias validada por un equipo de profesionales formados realmente en el tema, y no dejar a la decisión de claustros, habitualmente poco o nada formados en competencias clave, algo tan importante. [...] Para ello, creo que el primer paso es replantear el currículo de la educación obligatoria, por un lado, y por otro formar y asesorar de forma generalizada al profesorado” (**P2C1E4**).

“Ha faltado una buena formación al profesorado porque ni los propios ponentes de los cursos del CEP tenían claro cómo se trabajaba por competencias” (**P2C1E8**).

(2) La segunda de las variables hace referencia al principio de autonomía pedagógica del profesorado. Así, tres expertos destacan que la mala interpretación de la libertad de cátedra ha permitido justificar a muchos docentes su falta de adaptación al cambio educativo que supone la aparición de las competencias.

“La autonomía pedagógica del profesorado le permite, más allá de los cambios legislativos, no incorporar modificaciones en su labor docente” (**P2C2E1, E2, E3, E6**).

“[...] la autonomía pedagógica no se puede identificar con la objeción de conciencia que permite enseñar según qué cosas a criterio de cada profesor” (**P2C2E2**).

Estos mismos expertos opinan que el mal uso de la autonomía pedagógica suele enmascarar excusas habitualmente empleadas por parte del profesorado, como por ejemplo que las competencias no suponen un cambio educativo importante, que se trata de una moda pasajera, o que no se ha recibido una formación adecuada para poder gestionar el cambio.

“Traducen las COMPETENCIAS como una continuidad de las reformas educativas anteriores, y por lo tanto algo que ya hacen en sus clases” (**P2C2E1, E3, E6**).

“Expresiones del tipo yo esto ya lo hago desde siempre, ahora quieren ponerles otros nombres, esto es una moda pasajera como otras muchas y no creo en ella, se repiten en muchos profesores y contextos” (**P2C2E3**).

Siguiendo esta línea argumental, se destaca que la ausencia de un modelo definido por parte de la administración y la falta de formación de los equipos directivos para liderar la implantación a de una propuesta con carácter de centro, ha hecho que el peso de este proceso recaiga de manera individual en cada profesor. Sin embargo, el desconocimiento y falta de formación sobre el tratamiento de las competencias ha llevado a muchos profesores a incorporarlas en base a su propia interpretación del término, e incluso a decidir no tomar partido por el cambio. Esto, en líneas generales, ha agudizado la falta de consenso y el desconcierto existente en torno al nuevo elemento curricular.

“La falta de formación y la existencia de una propuesta administrativa ha traído como consecuencia demasiada libertad en la interpretación” (**P2C2E9**).

“[...] durante años no hemos entendido que quería decir el trabajo por competencias, sólo veíamos sábanas enormes de indicadores, criterios que no nos decían nada y esto ocasionaba

y aún ocasiona angustia en el docente que ve cómo tiene que cambiar sus planteamientos sin tener una guía clara de hacia dónde tiene que llegar” (**P2C2E8**).

(3) También se destaca como variable limitante la reticencia y falta de costumbre del profesorado en el trabajo colaborativo y la toma de decisiones consensuada. Esta carencia, unida a otros aspectos como la falta de tiempo para realizar labores de coordinación dentro del horario o el desgaste del profesorado, hace que el desarrollo de propuestas de integración de las competencias a nivel de centro se convierta en una misión complicada.

“[...] y esto va unido a la falta de tiempo y desgaste del profesorado para realmente hacer reuniones eficaces y productivas sobre lo que realmente es importante” (**P2C2E7**).

“[...] la tarea de secuenciación es extremadamente ardua para un claustro de profesores, pudiendo llevar muchos cursos escolares la secuenciación de la totalidad de las mismas” (**P2C2E4**).

(Refiriéndose a la necesidad de una propuesta de competencias consensuada para todo el centro) “en un centro grande es imposible hacer un proyecto innovador por consenso” (**P2C2E1**).

(4) Por otro lado, un miembro del panel recoge cómo todas las variables expuestas anteriormente inciden directamente en que los docentes acaben recurriendo a aquellos modelos de enseñanza que vivenciaron como alumnos, tanto en la educación básica como en la formación inicial. Esto lleva a una perpetuación de los enfoques academicistas que, por tradición, han sido y siguen siendo los más extendidos en el sistema educativo.

“por la tradición academicista de nuestra docencia, reproducimos los mismos patrones que recibimos cuándo éramos alumnos” (**P2C2E6**).

(5) Finalmente, un experto destaca como variable la falta de capacitación pedagógica por parte del profesorado. Este hecho afecta especialmente a la etapa secundaria, que ve como su formación inicial no desarrolla la aptitud y actitud necesaria para desarrollar con éxito la labor docente.

“Creo que en primaria se desarrollan de mejor manera porque un gran número de los miembros del profesorado de secundaria carecen de la aptitud y actitud pedagógica presente de manera mayoritaria en los claustros de primaria” (**P2C2E2**).

V.5.- El proceso de programación de las competencias

En el análisis realizado en el apartado V.3. correspondiente con la categoría *modelo educativo asociado a las competencias*, ha aportado información relevante sobre las características generales que deben definir el proceso general de integración de las competencias en los centros educativos. Sin embargo, se ha considerado interesante abordar de forma específica una de las fases más significativas de dicho proceso como es la programación de las competencias.

Y es que en la actualidad uno de los grandes problemas a los que se están enfrentando los docentes en materia de competencias es el proceso de programación. Como elemento constitutivo del

actual currículo, se hace necesario conocer y dar respuesta a una serie de cuestiones clave como son: ¿Qué tipo de acuerdos exige su programación?; ¿Qué importancia e influencia tiene el proceso de programación en la adecuada integración de las competencias en los centros escolares?; ¿En qué documentos programáticos deben incorporarse y con qué nivel de concreción?; e incluso ¿Qué pasos deben seguirse en el proceso de programación de las competencias? Sin embargo, son escasas las directrices que encontramos en la legislación que ayuden a dar respuesta al cómo incorporar las competencias en los documentos programáticos de los centros.

Ante esta problemática, se ha planteado la siguiente cuestión de carácter abierto en el primer cuestionario con el fin de conocer la opinión general de los expertos: *Explique cómo debería desarrollarse el proceso de programación y concreción de las competencias para su aplicación práctica en los centros educativos.*

Tras el análisis del discurso y la identificación de los primeros acuerdos y desacuerdos, se ha decidido incluir en el segundo cuestionario una serie de preguntas que pretenden matizar y profundizar en aspectos concretos del proceso de programación de las competencias.

En esta categoría se han registrado un total de 236 fragmentos de texto para el análisis, de los cuales 134 fragmentos surgen de la opinión del primer panel de expertos y 102 fragmentos del segundo panel de expertos. Para realizar el tratamiento de los datos han sido establecidas tres subcategorías: 1.- *Influencia del proceso de programación*, 2.- *Pasos a seguir en la programación de las competencias*, y 3) *Documentos implicados en el proceso de programación de las competencias*.

V.5.1.- Influencia del proceso de programación en el desarrollo de las competencias

Una de las primeras cuestiones a las que es preciso dar solución es el grado de importancia que se concede al proceso de programación de las competencias, y la influencia de éste en el éxito de su desarrollo.

Como complemento a la información recogida en el primer cuestionario, se ha formulado la siguiente pregunta en el cuestionario final: *¿Considera que una buena integración de las Competencias en los centros escolares puede depender en alguna medida de las decisiones previas establecidas durante el proceso de programación?*

Relativos a esta subcategoría se han registrado 41 extractos de texto para el análisis, de los cuales 28 se corresponden con el primer panel de expertos y 13 con el segundo panel de expertos.

V.5.1.1.- Primer panel de expertos

Pertenecientes a esta subcategoría han sido analizados 28 fragmentos de texto. El cruce de la categoría principal (*el proceso de programación de las competencias*) con esta subcategoría (*influencia del proceso de programación en el desarrollo de las competencias*) ha generado 13 extractos de texto para su análisis.

Ante la pregunta del segundo cuestionario señalada anteriormente, siete de los nueve expertos que conforman el primer panel se posicionan favorablemente. Como justificación a esta línea de opinión se han recogido cuatro argumentos principales, que se analizan a continuación mostrando evidencia de cada uno de ellos a través de extractos de opinión de los expertos.

(1) El primero de ellos hace referencia a la vinculación del proceso de programación con las necesidades de aprendizaje detectadas en el centro. Se considera que un proceso compartido de programación de las competencias permite seleccionar aquellos aprendizajes básicos de carácter transversal que el centro considere que es preciso desarrollar.

"Tras la decisión de las mayores carencias del alumnado a nivel de centro, es necesario determinar las dimensiones de las competencias a trabajar y su secuenciación para el trabajo coordinado de todo el profesorado, familias..." (**P1C2E1**)

(2) Como segundo argumento se destaca la importancia de la programación de las competencias como medio para evitar la improvisación, más si cabe al tratarse de un elemento curricular de reciente incorporación y con escaso recorrido en el sistema educativo.

"Totalmente. El "trabajo por competencias" no se "puede improvisar"; por su "novedad" debe ser tomadas las medidas adecuadas mucho antes de que el docente "se enfrente a su clase" (**P1C2E2**).

(3) El tercero de los argumentos, siendo de los más repetidos por parte de los expertos, se refiere a la posibilidad de realizar un trabajo más coordinado entre el profesorado. Así, se considera que el establecimiento de unas líneas comunes de actuación y programación de las competencias desde el PEC asegura una mayor incidencia en la aplicación por parte del profesorado, consiguiéndose con ello un tratamiento de las competencias mucho más coherente y eficaz.

"La incorporación efectiva de las COMPETENCIAS en los centros debe ser imprescindiblemente integrada en las programaciones" (**P1C2E5**).

"[...] Sin este primer paso de concreción y adecuación a las características del contexto y del alumnado, y la descripción del nivel de competencia que se pretende que los alumnos alcancen en cada momento del proceso de aprendizaje, difícilmente se podrán desarrollar las competencias por parte del profesorado en sus respectivas áreas y conseguir que contribuyan al desarrollo y adquisición de competencias por parte del alumnado" (**P1C2E1**).

(4) Finalmente, como cuarto argumento un experto señala que la integración eficaz de las competencias viene determinada por la participación de todos los agentes de la comunidad educativa. Para ello, considera fundamental que el desarrollo del proceso de programación competencial incida en cuatro pilares fundamentales: 1) La programación del modelo educativo: implica a las administraciones a la hora de establecer un modelo de integración competencial, que debe incluir un plan de formación para el profesorado, 2) La programación en el centro: que implica el establecimiento de las líneas maestras que el centro quiere seguir en relación a la incorporación de las competencias, siendo la base sobre la que se construyan posteriormente las materias, 3) La programación en el aula: implica al profesorado en el diseño de tareas afines al desarrollo competencias, y 4) La programación doméstica y comunitaria: referido al currículo no formal e informal, y que por tanto implica a familias, al entorno próximo, a los agentes sociales, etc.

"Sin duda, pero en el plural sentido de programación:

- Programación del modelo educativo, del plan de formación en centros con docentes

- Programación en el centro y el aula, para apoyar la aparición de la base de la programación que es la concreción curricular de centro que supere las materias
- Programación de aula para que desarrolle el enfoque por tareas relevantes
- Programación doméstica con familias y programación comunitaria con agentes sociales" (**P1C2E9**).

Por otro lado, dos miembros del panel de expertos se posicionan en una línea de opinión no favorable a la influencia del proceso de programación sobre la integración competencial. Ambos muestran argumentos muy diferentes, derivados de visiones contrarias sobre la importancia de este elemento curricular en el ámbito educativo.

El primero de ellos, partiendo de la consideración de que el modelo educativo actual debe ir en la línea del desarrollo de competencias, considera que las decisiones previas que afectan a su proceso de programación no tienen relevancia. En cambio, sí considera que es necesario poner el foco de atención en el desarrollo práctico mediante Actuaciones Educativas de Éxito.

"[...] lo fundamental para la mejora educativa no es tanto la programación de las COMPETENCIAS sino la orientación hacia los resultados que en la Sociedad de la Información son, efectivamente, el desarrollo de estas COMPETENCIAS. Por tanto, la buena integración de las COMPETENCIAS no dependería tanto de las decisiones previas sino de la aplicación práctica de las COMPETENCIAS mediante el desarrollo de las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) avaladas por la comunidad científica internacional que contribuyen a la mejora de resultados" (**P1C2E3**).

"Los aspectos formales de la programación por competencias no influyen en la equidad ni eficacia educativa" (**P1C2E3**).

En cambio, el segundo experto manifiesta su total desacuerdo con el enfoque educativo basado en competencias, y como tal considera que el mero hecho de incluir e intentar programar las competencias supone un error que aleja de los auténticos idearios pedagógicos.

"Creo que es improgramable por la propia naturaleza de la competencia" (**P1C1E7**).

"Ojalá no haya una buena integración de las COMPETENCIAS [...]. Preferiría una respuesta de rechazo a la formulación de las COMPETENCIAS en los centros; una especie de insumisión dentro de las posibilidades de los docentes, directivos y demás agentes implicados en el proceso educativo." (**P1C2E7**).

V.5.1.2.- Segundo panel de expertos

En relación a esta subcategoría se han registrado 13 fragmentos de texto. Al cruzar la categoría principal (*el proceso de programación de las competencias*) con esta subcategoría (*influencia del proceso de programación en el desarrollo de las competencias*), se han obtenido 6 extractos de texto para el análisis.

La opinión proporcionada por el segundo panel de expertos en relación a esta temática ha aportado un acuerdo unánime en relación a la influencia que el proceso de programación de las competencias tiene en la integración y desarrollo eficaz de las mismas.

Varios expertos coinciden en afirmar que las actuaciones en el aula son un reflejo de todas las decisiones previas determinadas en los procesos de programación. Así, se considera importante reflexionar y definir desde la programación el tratamiento que quiere hacerse de las competencias como paso previo a la aplicación práctica en el aula.

“El acto de programación es muy importante y, por supuesto, que para que el trabajo se refleje en el aula, primero debemos hacer una buena programación en base al currículum” (**P2C2E7**).

“Debe depender de las decisiones previas. Planificar qué se pretende conseguir es un paso previo a realizar una buena programación que ayude al fomento de los aprendizajes competenciales” (**P2C2E2**).

También se destaca que el proceso de integración de las competencias requiere de una toma de decisiones que vaya más allá de las programaciones didácticas o de aula, siendo básico el establecimiento de acuerdos que impliquen a todo el centro. Y es aquí donde los equipos directivos ejercen un papel fundamental, no solo estableciendo las señas de identidad y líneas de trabajo, sino también coordinando todas las actuaciones que tienen lugar tanto en el proceso de programación como en la aplicación al aula.

“Para trabajar por competencias hay que programar y evaluar competencias. No solo a nivel de aula, sino a nivel de centro se debe llegar a acuerdos para la integración de las competencias.” (**P2C2E4**).

“Una reflexión previa por parte del equipo directivo o de equipos responsables para marcar las líneas de trabajo se antoja imprescindible para una buena coordinación docente. De hecho, sin esa coordinación de trabajo definida por unas líneas de actuación claras, se antoja muy difícil implementar cualquier proyecto competencial con éxito” (**P2C2E3**).

Desde la opinión de un experto quedan reflejados dos aspectos clave para el desarrollo eficaz del proceso de programación de las competencias: por un lado, la disponibilidad de momentos de encuentro del profesorado para reflexionar, discutir y llegar a acuerdos, y, por otro lado, disponer de buenos referentes que asesoren durante el proceso de elaboración de las programaciones.

“Uno de los aspectos que más echamos de menos en los centros son las reuniones productivas para hacer buenas programaciones y buenos líderes o guías que nos indiquen el camino correcto para llevar a cabo un buen diseño de programación” (**P2C2E7**).

Otro experto destaca la importancia de los ciclos de evaluación-acción como elemento clave para la mejora de la integración de las competencias. Así, la evaluación desde un carácter eminentemente formativo, aporta información relevante para la toma de decisiones y mejora continua en la programación y desarrollo de las competencias.

“El ciclo de mejora continua supone una evaluación de la consecución de los objetivos programados para realizar cambios posteriores que lleven a una nueva programación. De esa

forma, la integración de las COMPETENCIAS se debería evaluar anualmente para detectar posibles cambios y mejoras en las nuevas programaciones” (**P2C2E5**).

V.5.2.- Pasos a seguir en la programación de las competencias

La importancia e influencia que los miembros de ambos paneles de expertos conceden a la fase preactiva de la integración de las competencias, como ha quedado reflejado en el apartado anterior, ha llevado a abordar el análisis del tipo de decisiones y las fases a seguir en el proceso de programación.

En relación a esta subcategoría se han analizado un total de 109 fragmentos de texto de los cuales 49 surgen de la opinión del primer panel de expertos y 60 del segundo panel de expertos.

V.5.2.1.- Primer panel de expertos

En esta subcategoría, se han recopilado 49 fragmentos de texto, que se reducen a 19 tras el cruce con la categoría principal (*el proceso de programación de las competencias*). Más concretamente se destaca el cruce con la categoría (*modelo educativo asociado a la aparición de las competencias*), que ha arrojado 19 fragmentos de texto para su análisis.

De las aportaciones realizadas por expertos en el primer cuestionario, han sido extraídos cinco diferentes itinerarios, a modo de libro de ruta, sobre el proceso que debe seguirse para la programación de las competencias.

A continuación, se recoge un análisis de cada uno de estos itinerarios, mostrando fragmentos de texto que evidencian las características concretas de cada uno de ellos.

(1) El primero de los itinerarios de programación de competencias recopilado se concreta en tres niveles: el centro, el claustro de profesores y el equipo docente de cada área. De esta manera las decisiones se suceden en cascada, comenzando por un acuerdo a nivel de centro sobre qué áreas van a centrarse en cada competencia, continuando con un análisis de todo el equipo de profesores sobre la manera de abordar cada competencia, y terminar en cada área estableciendo la programación y estrategias concretas para abordar las competencias que le son afines.

“Debería ser un trabajo cooperativo a tres niveles: En primer lugar, todo el centro educativo debe implicarse (directamente o a través de comisiones de coordinación) para decidir qué áreas van a focalizar sobre qué competencias concretas. En segundo lugar, los docentes implicados de las distintas áreas deben reunirse para decidir cómo abordar el tratamiento de una determinada competencia. En tercer lugar, cada área debe reunirse para ajustar “el trabajo” de las diferentes competencias y la propia programación” (**P1C1E2**).

Este mismo planteamiento es compartido por otro miembro del panel, quien matiza la importancia de establecer a nivel de centro una serie de subcompetencias que sirvan como base para realizar la concreción de las mismas en forma de secuenciación. Añade, además, la importancia de no centrar el proceso de programación en estrategias individuales por parte del profesorado.

“Sería deseable que en los centros educativos se definieran una serie de subcompetencias a desarrollar y se estableciera una secuenciación de las mismas. Desde las diferentes áreas y materias se debería de poder garantizar que el alumnado adquiere dichas subcompetencias [...] Resulta mucho más frecuente que el profesorado preocupado por contribuir al desarrollo

de las competencias entre su alumnado establezca estrategias para dicha contribución. Este procedimiento parece que tenga como resultado una fragmentación no deseable en lo que respecta a las competencias” (**P1C1E4**).

(2) El segundo de los itinerarios, propuesto por un segundo experto, sigue una línea similar al anterior. Muestra un proceso secuencial de cinco fases en orden de concreción, que se inicia con acuerdos comunes a nivel de centro sobre las competencias a desarrollar y culmina con la elaboración de actividades de aprendizaje y evaluación. A lo largo de este proceso destaca la importancia de vincular los indicadores de logro de cada materia a las diferentes competencias.

“El proceso de programación y concreción de las competencias básica debería pasar por (1) sensibilización e identificación consensuada (por parte del cuerpo docente) de las competencias que se van a trabajar, (2) asignación selectiva, ordenada y temporalizada en las distintas áreas y materias, (3) búsqueda de las estrategias metodológicas más interesantes para su desarrollo, (4) ubicación de los indicadores de logro, (7) definición de las actividades de aprendizaje y de evaluación” (**P1C1E6**).

(3) Respecto al tercer itinerario, el experto que lo describe polariza la propuesta en el trabajo colaborativo entre las materias. Plantea como punto de partida una secuenciación de las competencias común para todo el centro, a la cual cada materia vincula sus criterios de evaluación. Es esta secuenciación la que marca el inicio del proceso de desarrollo de las competencias, que debe realizarse de forma conjunta entre las materias. Como aspecto más destacado encontramos que el proceso de programación de las competencias no se plantea desde cada materia de forma independiente, sino que exige que varias materias se pongan de acuerdo para abordar aspectos competenciales comunes.

“El desarrollo de las competencias debería secuenciarse por cursos y asociarse a criterios de evaluación (basados en la observación). A partir de esa secuenciación, deberían programarse por grandes áreas disciplinares, integrando su desarrollo en agrupaciones de materias. Debería ser un trabajo que implicara a todo el profesorado” (**P1C1E8**).

(4) En el cuarto itinerario, el experto centra su discurso en analizar dos maneras diferentes de enfocar el proceso de programación de las competencias, uno inductivo y otro deductivo, mostrando un posicionamiento claro a favor de este último. El modelo inductivo es el más generalizado en nuestro país, y pone el foco del tratamiento de las competencias en las áreas. Por tanto, no se establece ningún tipo de decisión conjunta a nivel de centro, programando cada área de forma independiente.

“Existen dos maneras de enfocar el proceso de programación: el deductivo y el inductivo. El inductivo es el que surge desde las áreas y en las que cada una, de manera autónoma e independiente y sin ningún tipo de relación con las demás, realiza el proceso de desarrollo desde su punto de vista. Es el más habitual y que está demostrando su absoluta falta de eficacia, más allá de realizar complejos procesos de transformación en una o varias áreas intentando trabajar por proyectos sin haber proporcionado a los alumnos y al profesorado los conocimientos y habilidades necesarias para llevarlas a cabo...” (**P1C1E1**).

Se destaca, además, que es un modelo que incide en el uso de la competencia, pero no en el desarrollo de las mismas. Por tanto, no ha evidenciado ningún tipo de éxito en relación a aumento del nivel de desarrollo competencial de los alumnos.

[...] Haciendo que el alumnado utilice las competencias que posee, pero no adquiera apenas un mayor nivel de competencia por mucho que utilice lo que ya posee (no es lo mismo utilizar que contribuir a una competencia) ... Lo que ha generado mucha frustración o falsas sensaciones de éxitos en demasiadas ocasiones” (**P1C1E1**).

Respecto al modelo deductivo, se destaca como único enfoque capaz de generar un adecuado desarrollo competencial en los alumnos. Ponen el foco en la necesidad de establecer una propuesta coherente a nivel de centro, basada en un proceso de concreción de las competencias a lo largo de toda la escolarización obligatoria

“Y por otro lado las deductivas. A mi juicio, estas son las únicas que realmente tiene posibilidades de éxito, pues requieren del establecimiento por parte del centro de un proceso de secuenciación y concreción de las dimensiones de cada competencia a cada ciclo en primaria y secundaria. [...] En resumen, sin el proceso de secuenciación de las competencias no tiene sentido ningún intento de desarrollo a largo plazo de las competencias y la implantación de manera consistente de las metodologías activas para generar un verdadero cambio del sistema educativo” (**P1C1E1**).

(5) Finalmente encontramos el quinto itinerario, que presenta un análisis pormenorizado del proceso a seguir para la correcta programación y desarrollo de las competencias. Los pasos que se marcan en este itinerario son los siguientes:

1) Análisis del currículo para establecer relaciones entre los elementos curriculares de cada materia y las competencias. En este primer momento cobran un interés especial los criterios de evaluación, que desglosan su semántica en “indicadores de evaluación”. Estos indicadores son los verdaderos protagonistas al *Identificar de los aprendizajes competenciales que se consideran fundamentales* en cada materia/materia.

“En primer lugar, se trataría de identificar cuáles son los aprendizajes imprescindibles, ligados a cada una de las competencias clave o mal llamadas en la traducción de la normativa española. Para ello es preciso estudiar el currículo prescrito por la ley, ya sea LOE o LOMCE, y plantear la relación integradora entre los distintos elementos del currículum (criterios de evaluación contenidos y objetivos) y las propias competencias. [...]. El elemento que identificaría los aprendizajes clave para nosotros estaría fijado por los indicadores que desglosan la semántica de los criterios de evaluación” (**P1C1E9**).

2) Una vez se ha desarrollado el mapa de relación curricular en cada materia, se poseen toda la información para el diseño de los perfiles de área/materia y de competencia. El perfil de área/materia queda definido por todos los indicadores de evaluación asociados a un área/materia, mientras que el perfil de competencia recoge los indicadores de evaluación de todas las áreas/materias que se relacionan con una misma competencia.

“[...] Esta relación podría dar como resultado una concreción curricular tanto del perfil de las áreas o materias, como de cada una de las competencias. [...] A partir de esta relación ya clásica, es preciso dar vida a las competencias dentro de esa relación que vendría dada por el enlace de cada uno de los indicadores a una posible competencia que puede desarrollar, atendiendo a las dimensiones y descriptores que explican su sentido e identidad propia” (**P1C1E9**).

3) Integración de las competencias en las programaciones, realizada a partir de la matriz competencial establecida en el paso anterior (perfiles de área/materia o de competencia). Así, el trata-

miento competencial desde las materias pasa por el diseño de tareas o proyectos, en las cuales se integren todos los elementos de la concreción curricular, en especial los indicadores.

“A partir de esta concreción curricular o matriz de los indicadores que describen el perfil de un área/materia o de una competencia, que el centro debe debatir en talleres prácticos con asesoramiento adecuado y aprobar como reto de colectivo, podríamos iniciar el proceso de elaboración de la programación en la que desarrollar situaciones prácticas de aprendizaje, que ligamos a lo que llamamos tareas o proyectos. [...] y dentro de la tarea o proyecto desarrollaríamos una integración de la concreción curricular que identificamos como objetivos didácticos en los indicadores más relevantes para el desarrollo del proyecto, con lo que damos vida a indicadores/criterios, contenidos y objetivos” (**P1C1E9**).

4) *Trasposición didáctica*: en la cual las tareas o proyectos se concretan en secuencias de actividades, dando vida a la concreción curricular desarrollada previamente. En este paso cobra una especial importancia la definición de la metodología y los recursos.

“Finalmente, para desarrollar la concreción curricular planteamos la transposición didáctica, fase en la que la concreción curricular tomará vida propia desglosando secuencia de actividades diversas e inclusivas, y ejercicios múltiples, ligando estas dos acciones a objetivos y contenidos de la concreción curricular, a la vez que planificamos el modo-metodología adecuada, con los recursos y soportes de apoyo” (**P1C1E9**).

5) Y terminaría el itinerario de programación competencial con la definición del *proceso de evaluación*, que implica la concreción de instrumentos de evaluación con sus niveles de desempeño. El referente para el diseño de estos instrumentos son los indicadores que conforman los perfiles de área/materia y de competencia.

“Para acabar, concretaríamos el trabajo con los instrumentos de evaluación y los criterios de ponderación de los niveles de desempeño que las rúbricas de los indicadores, ahora contextualizados, determinarían” (**P1C1E9**).

V.5.2.1.1. Aspectos comunes a los diferentes itinerarios

El análisis comparado de los cinco itinerarios descritos anteriormente muestra algunas características comunes del proceso de programación de las competencias. Estas características son identificadas como acuerdos entre los expertos, y plasman una idea general del proceso o las fases a seguir en la integración de las competencias en los centros escolares:

- El primero de estos acuerdos hace referencia a la *necesidad de tener un referente común a todas las materias* que determine qué se quiere desarrollar de cada competencia. Este es el punto de partida que garantice la coherencia del proceso de integración de las competencias.
- El segundo de los acuerdos hace referencia a la *implicación de todas las materias*, las cuales asumen el compromiso de contribuir al desarrollo de ese marco común competencial establecido de forma consensuada para todo el centro.
- El tercero de los acuerdos, derivado del anterior, implica la *toma de decisiones por parte del profesorado que imparte una misma materia* acerca de: a) la selección de competencias a las cuales va a contribuir la materia, y b) cómo se va a abordar el tratamiento de cada una de las competencias.
- Como cuarto y último acuerdo se destaca la importancia de *seleccionar metodologías y procesos de evaluación afines al desarrollo de competencias*.

V.5.2.1.2. Otros acuerdos relativos al proceso de programación

El análisis de los itinerarios de programación de las competencias aportados por los expertos en el primer cuestionario ha suscitado la formulación de dos preguntas en el segundo cuestionario. A través de estas preguntas se ha intentado conocer el grado de acuerdo existente en relación a dos aspectos fundamentales: 1) la secuenciación de las competencias como estrategia de programación y 2) la importancia del método pedagógico en el desarrollo competencial. A continuación, se analizan cada una de las dos cuestiones.

(1) ¿Considera necesario el establecimiento de una secuenciación de las competencias como estrategia de concreción para su tratamiento coherente y funcional?

La formulación de la primera pregunta deriva de uno de los acuerdos extraídos del primer cuestionario sobre los pasos a seguir en el proceso de programación. En concreto, de la opinión común de varios expertos en relación a la necesidad de establecer un marco de referencia a nivel de centro sobre el desarrollo de las competencias. En este sentido, interesa conocer la opinión de todos los expertos sobre la importancia que conceden al diseño de una secuenciación de las competencias, por ciclos o por niveles, que determine el nivel de competencia que se espera que vaya alcanzando el alumno.

Se ha encontrado un acuerdo prácticamente unánime a favor de la secuenciación como estrategia para la programación y tratamiento de las competencias. A continuación, se muestran algunos fragmentos de texto a modo de evidencia de dicha opinión:

“El desarrollo de las competencias deberían secuenciarse por cursos” (**P1C1E8**).

“Sería partidaria de una clasificación y taxonomía de las competencias, a la par que un plan que establezca los distintos grados de uso o exigencia a lo largo de las etapas” (**P1C1E25**).

“En resumen, sin el proceso de secuenciación de las competencias no tiene sentido ningún intento de desarrollo a largo plazo de las competencias” (**P1C1E1**).

Destaca la opinión de uno de los miembros del panel, quien considera que la secuenciación puede ser una estrategia de interés, si bien apela a la flexibilidad para permitir otro tipo de estrategias de desarrollo competencial. En este sentido abre la posibilidad a otro tipo de experiencias de integración de competencias a nivel autonómico, de centro e incluso departamental.

“Podría establecerse un orden de secuencia orientativa, pero deben favorecerse las experiencias diferentes que orienten el paso siguiente que cabe dar. [...] Si fuera a nivel estatal permitiría experiencias pioneras en otras CCAA. [...] Si bien es cierto que no es fácil disponer de experiencias relevantes si no hay acuerdo inicial de centro con un PEC consensuado, es necesario establecer experiencias relevantes desde la autogestión de los procesos de innovación. [...] Si fuera en Departamentos describiría enfoques renovados” (**P1C2E9**).

Esta unanimidad se mantiene cuando se les pregunta por el carácter de dicha secuenciación, ya que prácticamente la totalidad de los expertos que están a favor de ésta consideran que la secuenciación debe partir del propio centro.

“Carácter de centro, de manera consensuada por todo el equipo de profesores” (**P1C2E1, E2, E4, E5, E6, E8, E9**).

Sin embargo, encontramos dos expertos que ofrecen sendas matizaciones a este carácter. El primero de ellos considera que no debe limitarse únicamente al centro, debiendo hacerse extensible a las áreas y a cada profesor.

“Sí, muy importante, y a ser posible debería abarcar todas las opciones: centro, área e individual” (**P1C2E5**).

El segundo considera que el centro debe mantener un consenso sobre cómo abordar las competencias, si bien la propuesta de secuenciación debe realizarse a nivel ministerial.

“Mi respuesta sería a nivel de Ministerio, secuenciación de las competencias, al margen de las áreas curriculares, tras la realización de una investigación” (**P1C2E8**).

Al margen de este acuerdo sobre el carácter de centro en la secuenciación de competencias, únicamente se ha encontrado la opinión de un experto. Considera que corresponde a las área y materia realizar este trabajo, pero siempre manteniendo la idea de consenso entre el profesorado.

“Carácter de área y materia, de manera consensuada por parte de los profesores que forman cada departamento didáctico a partir del currículo establecido para sus áreas” (**P1C2E9**).

(2) *¿Es el método pedagógico un elemento curricular importante en el tratamiento de las competencias?*

En relación a esta segunda cuestión, se ha encontrado un acuerdo unánime sobre la importancia del método pedagógico en la programación y desarrollo de las competencias. Incluso es considerado por un alto porcentaje del panel como un elemento curricular clave, lo que se corrobora en el uso de expresiones como: “El más importante”, “sí, imprescindible” o “es definitivamente prioritario”. A continuación, se recogen fragmentos de texto que evidencian la respuesta a la cuestión planteada:

“Por supuesto [...] Trabajar con un enfoque basado en competencias exige elegir necesariamente metodologías de trabajo afines. No se puede pretender enseñar "otras cosas" sin modificar las estrategias” (**P1C2E6**).

“Es definitivamente prioritario, clave [...] Estudiar las metodologías como elementos de desarrollo de los enfoques educativos, nos permitirá establecer la importancia de cada una de ellas, para favorecer la aparición mayor o menor del aprendizaje competencial” (**P1C2E9**).

Únicamente se ha recogido una opinión de un experto que no posiciona el método pedagógico en el eje del proceso de desarrollo de las competencias. En este sentido, considera que el aprendizaje competencial depende en mayor medida de la variedad de contextos de aprendizaje que se ofrezcan a los alumnos, y las interacciones que generen en cada uno de ellos.

“Es importante pero no fundamental. [...] El aprendizaje en la sociedad de la información depende actualmente de la correlación de las diferentes interacciones que el alumnado tiene a en su día a día (en el aula, en el patio, en el comedor, en la calle, en el hogar, en los medios de comunicación, etc.). En este sentido, la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje es, en la sociedad actual, interdisciplinar, sin dar especial énfasis en aspectos más pedagógicos o

psicológicos como en anteriores orientaciones. El método pedagógico sigue siendo importante, aunque no es el aspecto fundamental” (**P1C2E3**).

V.5.2.2.- Segundo panel de expertos

La información aportada por el segundo panel de expertos en relación a esta subcategoría ha aportado 60 extractos de texto para el análisis. Al cruzar esta subcategoría (*pasos a seguir en la programación de las competencias*) con la categoría principal (*el proceso de programación de las competencias*), se han obtenido 18 fragmentos de textos. Además, el cruce con la categoría (*modelo educativo asociado a la aparición de las competencias*) ha permitido identificar 26 coincidencias.

Debido a la gran variedad de resultados obtenidos, se ha decidido estructurar el análisis y la presentación de resultados de esta subcategoría en dos grandes líneas. Por un lado, los itinerarios del proceso de programación, donde se recoge la descripción aportada por algunos expertos de las fases a seguir para la programación de las competencias; y, por otro lado, las características generales del proceso de programación.

De esta manera, se ha decidido estructurar el análisis de resultados centrando en primer lugar la atención sobre aquellas aportaciones de los expertos que describen el proceso completo de programación, para posteriormente incorporar al análisis las características esenciales descritas por todos los miembros del panel.

V.5.2.2.1. Análisis de itinerarios en el proceso de programación de las competencias

Siguiendo una línea de análisis similar a la empleada con el primer panel, de las opiniones vertidas por los expertos se han identificado una serie de itinerarios que marcan la hoja de ruta a seguir en el proceso de programación de las competencias. A continuación, se analiza y aporta evidencia individualizada de cada uno de estos itinerarios.

(1) El primer itinerario se centra en la importancia de los acuerdos intranivel e internivel para establecer una coherencia horizontal y vertical en los aprendizajes competenciales. En este sentido, la programación de las competencias se debe comenzar en el primer internivel de la educación primaria, a través del diseño colaborativo y consensuado de tareas por parte de los maestros con comparten un mismo curso.

“[...] utilizando la propia organización que prevé la LOE modificada, en primaria las propuestas de concreción del trabajo de competencias deberían empezar en los equipos de nivel de los cursos más bajos, estableciendo tareas acordes con las características psicoevolutivas de los alumnos y poniéndolas en común con el resto de los cursos comprendidos en el internivel” (**P2C1E2**).

Sobre la base de este trabajo deben construir la programación los equipos docentes del siguiente internivel, de manera que se asegure una adecuada progresión en los aprendizajes a lo largo de la etapa. Finalmente, esta línea de trabajo debe transferirse a los diferentes departamentos que configuran la etapa secundaria, para así consolidar un modelo coherente a lo largo de toda la escolarización obligatoria.

“Una vez realizado este trabajo, revisado y reflexionando sobre él, deberían tomar protagonismo los siguientes niveles y el siguiente equipo de internivel y extrapolar posteriormente este modelo a los distintos departamentos de los institutos de enseñanza pública” (**P2C1E2**).

(2) El segundo itinerario pone el énfasis en la importancia de definir unos niveles competenciales claros para cada uno de los cursos de cada etapa. El proceso de programación comienza con una profunda reflexión sobre las implicaciones y el alcance de cada competencia. Esta reflexión debe culminar con una propuesta compartida con todo el claustro de profesores, en el que se recojan los aspectos o dimensiones transversales que se consideran esenciales en cada competencia.

"A partir de una reflexión profunda acerca de qué implica cada una de esas competencias. Posteriormente, se podría plantear al claustro de profesores esa propuesta, de manera que se implementara un proyecto de centro, plan de mejora o grupo de trabajo/investigación con el objetivo de seleccionar aquellos aspectos competenciales con mayor facilidad de llevar a la práctica: aspectos vinculados a la competencia en comunicación lingüística (expresión oral, ortografía), aprendizajes relacionados con la competencia digital (presentación de trabajos, utilización de determinadas apps...), con las competencias sociales y cívicas (dinámicas de trabajos grupales), con aprender a aprender (procesos de autoevaluación y coevaluación) etc." (**P2C1E3**).

Una vez definidos los aspectos competenciales comunes a todas las materias, se procedería a desarrollar una secuenciación donde se determinen los niveles de cada competencia para cada uno de los cursos. Y utilizando como referente esta secuenciación, se daría paso a las dos últimas fases de la programación de las competencias de cada materia: el diseño de los procesos de evaluación y de tareas de carácter competencial.

"Paralelamente a esta selección de aspectos competenciales comunes para todas las materias, se deberían diseñar unas dinámicas de evaluación que permitieran medir el progreso conseguido. En último lugar, estaría el diseño de actividades de enseñanza aprendizaje en las que se pudieran incluir estos "matices competenciales", partiendo, como es obvio, de las características curriculares propias de cada materia" (**P2C1E3**).

(3) En la misma línea de la propuesta anterior se presenta el tercer itinerario. Como primer paso en la hoja de ruta se destaca la secuenciación de las competencias para cada uno de los cursos, lo que aporta un referente en relación a los aprendizajes a desarrollar.

"En primer lugar es importante secuenciar hasta donde queremos llegar dentro de cada indicador de cada competencia en cada uno de los cursos o ciclos del centro, que cada profesor tenga un objetivo claro y sepa fácilmente, dependiendo de en qué curso esté, qué es lo que debe conseguir desarrollar en sus alumnos" (**P2C1E4**).

A partir de la determinación de los niveles de desarrollo de las competencias, los profesores deben diseñar e incluir en sus programaciones las tareas de carácter competencial y las propuestas de evaluación.

"Una vez el profesor tiene claro qué nivel de desarrollo de cada competencia debe conseguir, ha de incluir en sus programaciones las tareas y actividades que vayan dirigidas a ese desarrollo y orientar los procesos de evaluación de forma que se centren en el desarrollo de las competencias y no tanto en la adquisición de contenidos" (**P1C1E4**).

(4) El cuarto itinerario pone el énfasis en la definición de los perfiles competenciales de cada materia, entendiendo como tales la determinación de los aspectos de cada competencia que se van a desarrollar desde cada materia. Por tanto, el proceso de programación de las competencias se

centra especialmente en las materias, dando respuesta a tres cuestiones fundamentales: ¿A qué competencias se va a contribuir desde cada materia? ¿En qué grado se va a desarrollar cada competencia dentro de la materia? Y finalmente, ¿En qué momento se va a incidir sobre cada una de ellas? Esta hoja de ruta se destaca la importancia de graduar las competencias en niveles de desarrollo en función del momento evolutivo de los alumnos.

“Debemos analizar desde qué materias o áreas se pretende incidir sobre ellas. En segundo lugar, debemos determinar en qué grado y en qué momento cada una de las materias y áreas deben incidir sobre la competencia y la capacidad del alumno en función de la edad evolutiva. Todo esto nos lleva a pensar que es necesario sacar perfiles competenciales” (**P2C1E9**).

(5) Finalmente se ha recogido un quinto itinerario, que surge de la experiencia práctica y real del experto en su centro educativo. La hoja de ruta del proceso de programación definida en este itinerario se resume en cuatro pasos fundamentales. El primero de los pasos implica la organización de los contenidos de las materias en seis grandes bloques, cada uno de ellos asociado a una unidad didáctica o proyecto. La secuenciación de los bloques de contenido y sus proyectos derivados toma como base las materias de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, y a partir de ellas se van incorporando los contenidos del resto de las materias,

“En nuestro centro hemos decidido hacer la programación partiendo de la secuenciación de contenidos asociado a UDI o proyectos. Diseñamos seis plantillas anuales con la secuenciación de contenidos por cada asignatura, excepto en aquellas que las trabajamos desde un planteamiento de proyectos. Nos planteamos a partir de CCSS y CCNN trabajar seis bloques de contenidos que formaran parte de seis proyectos que trabajaremos a lo largo del año alternando CCSS y CCNN. A partir de ahí asociamos los contenidos de Lengua y Educación Artística. [...] Partiendo de aquí, la programación debe girar en torno a un proyecto de CCSS y CCNN y el resto de las Áreas deben aportar sus indicadores a la programación. [...] Partiendo de aquí, la programación debe girar en torno a un proyecto de CCSS y CCNN y el resto de las Áreas deben aportar sus indicadores a la programación” (**P2C1E8**).

A partir de la definición de los seis grandes bloques de contenido, que se erigen como el eje fundamental de la programación, se realiza una vinculación del resto de elementos curriculares. De esta manera se generan seis mapas curriculares, donde se presentan vinculados los contenidos con los criterios de evaluación, indicadores y competencias de todas las materias.

“A partir de ahí asociamos criterios, indicadores, objetivos y competencias.” (**P2C1E8**).

El tercer paso implica la trasposición didáctica. En coherencia con los seis mapas curriculares establecidos en torno a cada una de las unidades o proyectos, los docentes diseñan sus tareas y actividades, así como los instrumentos de evaluación asociados a las mismas.

“Una vez que tenemos el mapa de competencia curricular, hacemos la transposición didáctica, es decir, generar tareas, actividades asociadas a un indicador. Decidimos que actividades van a ser evaluables y asociamos un instrumento de evaluación” (**P2C1E8**).

V.5.2.2.2. Características generales del proceso de programación

La información relativa a esta temática ha sido obtenida fundamentalmente del primer cuestionario. Sin embargo, para profundizar y analizar el grado de consenso en relación a algunos aspectos

relativos a la programación de las competencias, se decidió formular las siguientes preguntas en el segundo cuestionario: *¿Considera necesario el establecimiento de una secuenciación de las competencias como estrategia de concreción para su tratamiento coherente y funcional?; y ¿Es el método pedagógico un elemento curricular importante en el tratamiento de las competencias?*

De las aportaciones realizadas por los expertos en ambos cuestionarios, se han podido identificar una serie de características definitorias del proceso de programación de las competencias. Su conocimiento y aplicación puede resultar de gran interés para dar coherencia al tratamiento de las competencias en los centros educativos.

Entre las características que presentan un acuerdo mayoritario entre los miembros del panel, y que han quedado evidenciadas en gran medida en la descripción de los itinerarios de programación, se destacan las siguientes:

(1) El punto de partida para la programación de las competencias debe ser un proceso de reflexión y decisión consensuado en torno al tratamiento de cada una de las competencias.

*“Se debe reflexionar primero qué competencia quiero trabajar y posteriormente con qué contenido la puedo trabajar” (**P2C1E10**). “Qué proyectos se van a trabajar, qué competencias van a ser nuestro eje educativo del centro” (**P2C2E10**).*

*“Una decisión que creo imprescindible es definir por parte de todos qué aspectos se podrían trabajar de manera concreta para cada curso en relación a cada competencia” (**P2C2E3**).*

(2) Debe establecerse una graduación de las competencias que determine el nivel de aprendizaje que debe alcanzar el alumno en cada uno de los cursos que conforman la educación obligatoria. En este sentido, existe un consenso mayoritario en el panel de expertos en considerar la secuenciación como estrategia necesaria para determinar el nivel de desarrollo competencial.

*“Una decisión que creo imprescindible es definir por parte de todos qué aspectos se podrían trabajar de manera concreta para cada curso en relación a cada competencia” (**P2C2E3**).*

*(Al preguntar por la necesidad de una secuenciación) “Sí. Carácter de centro, de manera consensuada por todo el equipo de profesores” (**P2C2E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8, E9, E10**).*

*“Básicamente sería diseñar una secuenciación de aquellos elementos transversales inherentes a cada competencia definiendo los niveles esperables para cada uno de los niveles de las distintas etapas. Para ello, sería imprescindible adaptarse a las circunstancias del contexto del centro. A este respecto, los estudios e investigaciones del Grupo Actitudes podrían constituir un excelente punto de partida” (**P2C1E3**).*

El proceso de secuenciación de las competencias exige en paralelo una vinculación clara y coherente con los elementos curriculares de cada una de las materias, en especial con los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Este proceso garantiza una integración y relación plena de las competencias con cada materia a nivel de programación y evaluación.

*“Se deben asociar las competencias clave a los contenidos que se trabajan y también a los criterios de evaluación y estándares; tal y como establece el currículum” (**P2C1E10**). “[...] las competencias van íntimamente ligadas a los criterios de evaluación y a los estándares de cada una de las áreas, según marcan los currículos” (**P2C2E10**).*

(3) La secuenciación de las competencias aporta un referente a los docentes a la hora de programar y evaluar, lo que se traduce en una doble coherencia: una vertical, al establecer una progresión en los aprendizajes competenciales a lo largo de los cursos; y una coherencia horizontal, ya que todos los profesores que imparten clase a un mismo curso pueden incidir en los mismos aspectos y con el mismo nivel de exigencia para cada competencia.

“Todos los profesores que imparten clase a un mismo grupo deberían trabajar las competencias de una forma similar; idealmente, todos los profesores del centro deberían trabajar las competencias de formas similar en todos los grupos para dotar de coherencia a su desarrollo” (**P2C1E4**). “Todos los profesores del centro deben saber qué indicadores evaluar de cada competencia en cada curso o ciclo educativo para que haya una coordinación vertical, para que este desarrollo sea paulatino y para que todos los profesores trabajen las competencias en sus áreas” (**P2C2E4**).

“El fin último de esta iniciativa sería conseguir una coordinación de aquellos docentes en un mismo nivel para dotar de una coherencia a las propuestas que presentan a sus alumnos, evitando situaciones contradictorias” (**P2C2E3**).

“El proceso de programación debe hacerse tanto verticalmente como horizontalmente” (**P2C1E9**). “Debe haber acuerdos verticales y horizontales” (**P2C2E9**).

(4) La implicación de todas las materias en la programación de las competencias. Tener un referente común para el desarrollo de las competencias implica que todas las materias deben desarrollar sus programaciones en relación a estos parámetros. Además, también supone un marco importante para la programación de proyectos interdisciplinares, especialmente importantes en el desarrollo competencial

“Lo ideal es trabajarlas con proyectos globalizados, donde se trabajen varias competencias, dentro de un mismo contenido” (**P2C1E10**).

“Esta línea de trabajo, podría derivar, en cuanto la experiencia de los docentes fuera mayor, en la puesta en práctica de proyectos interdisciplinares que se acercan a las orientaciones metodológicas oficiales de la actualidad” (**P2C1E3**).

(5) El método pedagógico se convierte en un elemento esencial desde el punto de vista curricular y, por tanto, también a nivel programático. Para garantizar una programación y coherente de las competencias, es preciso integrar cambios en la selección de opciones metodológicas (ya destacado en el apartado V.3.4. al analizar la categoría *superación del modelo tradicional*). A continuación, se recogen ejemplos de fragmentos de texto que evidencian la respuesta de los expertos al preguntarles si consideran importante el método pedagógico en la programación y tratamiento de las competencias:

“El método pedagógico es fundamental a la hora de trabajar y tratar las competencias” (**P2C2E10**).

“Considero que sí que lo es. Todo está enlazado, si queremos hacer un buen tratamiento de las COMPETENCIAS, necesitamos variedad y flexibilidad en los métodos pedagógicos que utilizamos en el aula” (**P2C2E7**).

“Sí, lo es. Es prácticamente el más importante, pues el profesor con su método es el que transmite directamente al alumno los contenidos y las COMPETENCIAS a desarrollar. La motivación del profesor influye notablemente en la adquisición de las COMPETENCIAS por parte del alumnado” (**P2C2E5**).

Dentro de esta característica, también se destaca la importancia de que el diseño de tareas competenciales y los procesos de evaluación vayan alineados con la propuesta general de desarrollo de las competencias.

“Esto se debería traducir en una concreción de que tareas se deben proponer al alumno desde 1º de educación primaria hasta 4º de educación secundaria buscando esta coherencia a través de una mejor comunicación entre los colegios y los IES. Quizá eso ayudara a que los alumnos no noten el cambio metodológico de manera tan acusada cuando acaban 6º de primaria y deben comenzar 1º de la ESO” (**P2C1E2**).

(6) Además de estos acuerdos generales, se han identificado otras características y aspectos relevantes para el proceso de programación de las competencias, como son:

- La necesidad de un asesoramiento continuado por parte de los equipos directivos.

“[...] tiene que haber un acompañamiento y guía por parte de los equipos directivos, ellos son los primeros que deben manejar el currículum y el acto de programar para ofrecer la ayuda necesaria a los equipos docentes dándoles seguridad en sus procesos de programación” (**P2C1E7**).

- La importancia de establecer mapas curriculares coherentes. Si bien las competencias resultan un elemento clave, debe establecerse un vínculo adecuado entre todos los elementos curriculares: criterios de evaluación, estándares de aprendizaje, contenidos, etc.

“La concreción de las competencias está estrechamente relacionado con el mapa de relaciones curriculares y está asociado a los indicadores” (**P2C1E8**).

“Las competencias clave deberían quedar conectadas con cualquier elemento del currículo. Para una aplicación sencilla en el aula, en cada unidad trabajada el profesor debería ser consciente de qué competencia clave está desarrollando y la conexión con contenidos y criterios de evaluación” (**P2C1E5**).

“Los aprendizajes competenciales se logran cuando todos los elementos curriculares (objetivos, contenidos, metodología, evaluación...) están al servicio de su logro” (**P2C2E2**).

- Relacionado con la característica anterior, un experto destaca la importancia de superar el modelo tradicional de programación basado en contenidos, para pasar a un modelo en el que se tome como referente principal a los criterios de evaluación.

“En primer lugar, debe haber un conocimiento por parte del profesorado del real decreto y la concreción de cada comunidad autónoma [...] el profesorado debe aprender a manejar bien el currículum sin caer en la comodidad de las editoriales y a la hora de programar, partir de los criterios de evaluación y no de los contenidos” (**P2C1E7**).

V.5.3.- Documentos implicados en el proceso de programación de las competencias

El estudio del proceso de programación de las competencias en los centros educativos no solo pretende dar respuesta a qué decisiones previas pueden ser relevantes para la adecuada integración y tratamiento de las competencias, sino también a qué documentos programáticos se ven implicados y en qué medida.

En esta subcategoría se analizan precisamente los documentos programáticos de los centros desde el punto de vista de las competencias. Para ello, tras el análisis del discurso del primer cuestionario en el cual los expertos hacen una valoración general del proceso de programación de competencias, se plantea en el segundo cuestionario la siguiente pregunta: *De los siguientes documentos programáticos del centro, ¿en cuáles considera que deberían incluirse decisiones referidas al tratamiento de las competencia?: 1) Proyecto Educativo de Centro, 2) Programación didáctica, 3) Programación de aula, 4) Reglamento de Régimen Interior, 5) Plan de Convivencia, y 6) Otros.* Se solicita que expliquen qué tipo de decisiones deberían incluirse en cada uno de los documentos señalados en la respuesta.

Al estudiar esta categoría se han identificado un total de 55 extractos de texto. De ellos, 30 extractos han sido obtenidos del discurso del primer panel de expertos, y 25 extractos del segundo panel de expertos.

V.5.3.1.- Primer panel de expertos

Como se acaba de mencionar, en esta subcategoría han sido analizados 30 fragmentos de texto. Del cruce entre esta subcategoría (*documentos implicados en el proceso de programación de las competencias*) y la categoría principal (*el proceso de programación de las competencias*) se han obtenido 20 fragmentos de texto para su análisis. Además, se ha cruzado la información obtenida con la subcategoría (*pasos a seguir en la programación de las competencias*), obteniéndose 9 fragmentos de texto para su análisis.

Existe un acuerdo unánime entre todos los miembros del panel de expertos en considerar el PEC, la PD y la PA como documentos programáticos de los centros esenciales en la integración de las competencias. Por tanto, el proceso de programación de las competencias implica una toma de decisiones continua que implica inicialmente al conjunto del centro, a continuación, a cada departamento didáctico y finalmente a cada profesor. Además, un 50% de los expertos también mencionan el Reglamento de Régimen Interior y el Plan de Convivencia. Esto viene a dar evidencia de la repercusión y el carácter integrador de las competencias como elemento curricular.

“Proyecto Educativo de Centro, Programación didáctica, Programación de aula, Reglamento de Régimen Interior y Plan de Convivencia. La razón de que lo estén todos es la necesidad de coherencia desde todos los puntos de vista y siempre desde la coherencia del análisis del contexto y desde un enfoque deductivo” (**P1C2E1**).

“Los diversos documentos programáticos del centro deberían incluir aspectos de este tratamiento tanto desde un punto de vista global (como en el PEC), como desde un punto de vista más concreto (como el que se daría desde el Plan de Convivencia o la Programación de Aula)” (**P1C2E3**).

"Las COMPETENCIAS no deberían ser algo tangencial, sino que debería poderse palpar en todos los documentos de gestión y programación del centro, y el profesorado no debería desentenderse de esta manera de entender la educación" (**P1C2E5**).

El PEC, primer documento programático del segundo nivel de concreción curricular, se presenta como el documento base sobre el cual debe asentarse todo el tratamiento competencial en los centros. En él se deben recoger las decisiones a nivel de centro sobre cómo se van a desarrollar las diferentes competencias, así como las líneas maestras que sirvan de guía a los departamentos para su inclusión en la PD.

"[...] Proyecto Educativo de Centro: cómo el centro y los diferentes departamentos van a organizarse para desarrollar las diferentes competencias, tanto a nivel general de todo el centro, como a nivel de las diferentes competencias y áreas implicadas" (**P1C2E2**).

"Considero que el proceso de programación debería ser una consecuencia lógica de una inclusión de las COMPETENCIAS en el proyecto educativo del centro" (**P1C2E5**).

Implica, por tanto, el establecimiento de unos principios educativos donde las competencias formen parte de su seña de identidad, y con ello la apuesta por un modelo pedagógico basado en el desarrollo competencial de los alumnos.

"Especialmente en el Proyecto Educativo porque debería ser corroborado en los principios educativos que fijan su identidad: el trabajo con tareas sociales, mete el centro en contexto y le obliga a modificar principios antiguos, de pega y recorta, que harán ser diferentes a los centros" (**P1C2E9**).

"Proyecto Educativo: Se define el modelo pedagógico del centro a partir de una formación integral, que implica activamente al alumno en su formación, más allá de una mera recepción de conocimiento" (**P1C2E8**).

Entre las decisiones conjuntas que debe recoger el PEC se destaca la identificación de los aprendizajes fundamentales vinculados a cada una de las competencias. De esta manera se configura un mapa competencial de referencia para que los departamentos puedan crear sus propios perfiles competenciales de área o materia.

"El reto de identificar aprendizajes clave es urgente que pueda ser presentado, con asesoramiento a los centros, pues se trata del segundo nivel de concreción curricular que depende del propio centro, y en nuestro país se realiza en demasiadas ocasiones de forma burocrática, y queda en manos de los autores de libro de texto que realizan esta labor para ordenar y desarrollar sus temas en el libro habitual. Disponer de esta concreción obliga a todo el claustro desde los ciclos y departamentos, CCP, a entender y conocer las herramientas del artesano docente, y puede aclarar, ayudados por la transversalidad de las competencias -esta vez dentro del currículo-, de qué aprendizaje es responsable y a veces corresponsable cada materia, cada área, cada profesional [...] A partir de esta concreción curricular o matriz de los indicadores que describen el perfil de un área/materia o de una competencia, que el centro debe debatir en talleres prácticos con asesoramiento adecuado y aprobar como reto de colectivo, podríamos iniciar el proceso de elaboración de la programación" (**P1C1E9**).

Siguiendo en el segundo nivel de concreción, y como primera fase del proceso de programación, se encuentra la PD. Las decisiones a adoptar van en la línea de garantizar el cumplimiento de lo establecido a nivel de centro. De esta manera, desde la PD la materia aporta su contribución al desarrollo competencial, siendo fundamental la identificación de aspectos como: a qué competencias concretas se va a contribuir, qué metodologías se van a implementar o qué sistemas de evaluación se van a aplicar.

“Programación Didáctica: cómo el área va a organizarse para cumplir los compromisos adquiridos para el desarrollo de competencias concretas” (**P1C2E2**).

“Programación Didáctica - identificación de las competencias a desarrollar, selección de la metodología de trabajo y de evaluación” (**P1C2E6**).

“La programación didáctica debe concretar las metodologías de enseñanza a utilizar y los criterios de evaluación, lo cual deben alojar el desarrollo de las competencias” (**P1C2E8**).

Dando el salto al tercer nivel de concreción, y como segunda fase del proceso de programación, se presenta la PA (secuencia de unidades didácticas). Son varios los expertos que destacan este documento como el culmen de todo el proceso de integración competencial, al recopilar los proyectos y secuencias de tareas a través de los cuales se ponen en juego los aspectos de competencia a desarrollar. Implica, por tanto, decisiones que transcienden directamente en el aula.

“Programación de aula: cómo las diferentes UUDDs van a desarrollar competencias concretas; actuaciones concretas a nivel de clase en los objetivos, contenidos, metodología, evaluación y organización” (**P1C2E2**).

“Programación de Aula - Concreción y desarrollo de las actividades e instrumentos de evaluación” (**P1C2E6**).

[...] En la Programación de Aula, porque es el lugar de desarrollo y gestión de las tareas, proyectos (**P1C2E9**).

V.5.3.2.- Segundo panel de expertos

En el segundo panel de expertos el estudio ha arrojado 25 fragmentos de texto, cuyo cruce con la categoría principal (*modelo educativo asociado a la aparición de las competencias*) ha permitido identificar 14 fragmentos de texto. Además, el cruce con la subcategoría (*pasos a seguir en la programación de las competencias*) ha arrojado 7 fragmentos de texto para su análisis.

Como se ha identificado en el análisis de resultados realizado hasta el momento, la programación de las competencias es considerada como un proceso continuo y secuenciado, que abarca desde los aspectos más generales establecidos a nivel de centro hasta los más concretos determinados por cada profesor en su aula. Por tanto, la programación de las competencias implica un amplio espectro de decisiones, asociadas a diferentes niveles de concreción, que deben ser recogidas en los documentos programáticos del centro. Corrobizando esta idea, se ha encontrado un acuerdo unánime entre los miembros del segundo panel en considerar que son esencialmente tres los documentos implicados en la programación de las competencias: el PEC, la PD y la PA.

“Proyecto Educativo de Centro, Programación Didáctica, Programación de Aula (uudd’s) [...] porque si no se programa y no se determinan unos niveles competenciales comunes en el centro no tienen sentido” (**P2C2E6**).

“Proyecto Educativo de Centro, Programación Didáctica, Programación de Aula (uudd’s) [...] Considero estos tres primeros documentos porque son los que mejor conozco y considero que en ellos se debe reflejar el sentido de las COMPETENCIAS en los centros educativos. Aunque no descarto que también las COMPETENCIAS tengan su función en otro tipo de documentos” (**P2C2E7**).

“Proyecto Educativo de Centro, Programación Didáctica, Programación de Aula (uudd’s) [...] Debe afectar a todos y cada uno de los documentos programáticos en los que de alguna manera se toman las decisiones en cuanto al que, como y cuando enseñar y evaluar” (**P2C2E9**).

A continuación, se exponen fragmentos de texto que evidencian la importancia que los expertos conceden a cada uno de los documentos señalados anteriormente.

Comenzando con el PEC, el principal argumento aportado es que se trata de un documento base que abarca a todos los demás, y en el cual se establecen las señas de identidad del centro. Por tanto, es el documento que recoge la propuesta de desarrollo de las competencias seleccionada o diseñada por el centro, y con ella las decisiones generales para su programación y tratamiento desde las diferentes materias.

“En el Proyecto Educativo se debería recoger este tipo de trabajo como una prioridad de actuación que revierta en todos los documentos que beben de él” (**P2C2E3**).

“El proyecto educativo de centro debería incluir las nociones sobre cómo se van a trabajar las competencias y el desarrollo que se espera de cada una de ellas en cada ciclo educativo” (**P2C2E4**).

“[...] en el Proyecto Educativo, como documento que define las señas de identidad del centro y que engloba los documentos anteriores” (**P2C2E5**).

En relación a la PD, debe recoger las directrices generales de cómo se van a abordar las competencias desde cada materia, así como los mapas curriculares en los que se establece la vinculación entre los diferentes elementos curriculares.

“En las programaciones didácticas deben de ir relacionadas cada una de las competencias con los contenidos, criterios de evaluación y estándares trabajados” (**P2C2E10**).

“[...] una definición de una propuesta de trabajo de las competencias debería figurar para que posteriormente los departamentos pudieran concretar en sus programaciones, la manera en la que cada uno va a contribuir a trabajar esas competencias” (**P2C2E3**).

“En la programación didáctica se debería concretar el desarrollo de las competencias para ese curso [...]” (**P2C2E4**).

Finalmente se destacan las PA, documento programático de elaboración particular de cada docente para un grupo y que debe recoger todas las decisiones relativas al tratamiento de las com-

petencias en cada unidad didáctica, haciendo especial alusión al diseño de tareas competencias y las propuestas de evaluación de las mismas.

“Y en el siguiente eslabón de la cadena, cada uno de los docentes, podría definir cómo se tratarían en las unidades didácticas de su programación de aula” (**P2C2E3**).

“[...] y en la programación de aula las actividades que van a desarrollarse para conseguir este desarrollo en cada unidad” (**P2C2E4**).

“Las programaciones de aula y la P.D. es evidente, pues ahí se incluyen todos los elementos del currículo y las COMPETENCIAS forman parte de los objetivos de etapa” (**P2C2E5**).

Además de los tres documentos analizados hasta el momento, un 65% de los expertos consideran que el proceso de programación de las competencias debe implicar al Plan de Convivencia, recogiendo decisiones en lo relativo al tratamiento de las competencias sociales y cívicas. En la misma línea, aunque con un nivel menor de consenso, también se destaca el Reglamento de Régimen Interior.

“Por otra parte, el plan de convivencia, como documento que recoge muchas de las líneas principales que definen el clima de un centro, debería tener presente aspectos vinculados a las competencias sociales y cívicas que puedan demostrar al alumnado que todo gira en torno a las mismas ideas” (**P2C2E3**).

“Por último, el plan de convivencia debe contemplar al menos el desarrollo de la competencia social y cívica, pero también transversalmente la competencia de aprender a aprender, la digital, la de iniciativa... Un buen desarrollo de estas competencias contribuye a la prevención de problemas de convivencia” (**P2C2E4**).

“El plan de convivencia debería hacer alusión a las COMPETENCIAS, pues todas ellas pueden contribuir a la mejora de la convivencia y resolución de conflictos en los centros educativos” (**P2C2E5**).

Por último, se ha encontrado una reseña al Reglamento de Régimen Interior. Este experto hace alusión al mismo desde el punto de vista del profesor, destacando que puede ser una estrategia del centro para implicar a todos los docentes en el tratamiento de las competencias.

“Respecto al Reglamento de Régimen Interior porque se puede establecer una serie de pautas que obliguen, conduzcan y faciliten a todos los docentes a llevar a cabo una enseñanza/evaluación basada en las competencias” (**P2C2E6**).

En definitiva, los resultados de esta subcategoría ratifican la idea ya destacada en el análisis de la *categoría acuerdos y decisiones conjuntas a nivel de centro* (apartado V.3.2) de que el modelo competencial debe ser integral y transversal, abordándose desde diferentes contextos y situaciones de aprendizaje.

“Un cambio de paradigma supone una revolución integral en todos los ámbitos.” (**P2C2E1**).

"Proyecto Educativo de Centro, Programación Didáctica, Programación de Aula (uudd's), Reglamento de Régimen Interior, Plan de Convivencia. Si quieres lograr centro que desenvuelva con coherencia no te queda otra opción. Los documentos que se incluyen en la lista son pertenecientes a distintos niveles de concreción lo que provoca que unos estén jerárquicamente influidos por los de superior nivel. Todos son necesarios para desarrollar de manera global un buen planteamiento competencial" (**P2C2E2**).

V.6.- El proceso de evaluación de las competencias

La evaluación de las competencias cobra una relevancia especial por la implicación en la promoción y titulación de los alumnos a lo largo de la etapa obligatoria. Pero más allá de este interés, el proceso de evaluación resulta esencial por la influencia que ejerce en el aprendizaje de los alumnos, de ahí que se haya convertido en uno de los principales retos para la integración de las competencias en la educación obligatoria.

Este impacto ha generado la necesidad de abrir una línea de análisis en nuestro estudio relativa a cómo debe desarrollarse el proceso de evaluación de las competencias. De ahí que se haya decidido plantear la siguiente pregunta en el primer cuestionario: *En su opinión, ¿cuáles son las características del proceso de evaluación de las competencias?* A partir de la información obtenida, y para profundizar en algunos aspectos destacados por los miembros de ambos paneles de expertos, se han incorporado las siguientes tres preguntas en el segundo cuestionario: (1) *Algunos expertos coinciden en considerar como aspecto fundamental la coordinación entre el profesorado a la hora de realizar la evaluación de las COMPETENCIAS. ¿Considera que la evaluación de las COMPETENCIAS debe ser un proceso consensuado por parte de los profesores que conforman los equipos docentes?;* (2) *De los siguientes miembros de la comunidad educativa, ¿quiénes deben estar implicados en el proceso de evaluación de las COMPETENCIAS? El profesorado, el alumnado, las familias, otros...;* (3) *De la aportación de un experto del panel en relación a la última pregunta del primer cuestionario, surge una nueva cuestión de debate: ¿Deben ser calificadas las COMPETENCIAS? Por favor, justifique su respuesta.*

Se han recopilado 186 fragmentos de texto para su análisis, de los cuales 104 han sido aportados por el primer panel de expertos y 82 por el segundo panel.

Debido a la gran cantidad y variedad de información obtenida, se han establecido dos subcategorías que han facilitado el análisis y presentación de los resultados. Estas subcategorías son: *Características de la evaluación de las competencias; y La calificación de las competencias.*

V.6.1.- Características de la evaluación de las competencias

Como ha sido señalado anteriormente, la evaluación de las competencias se ha convertido en una de las piedras angulares del proceso de enseñanza-aprendizaje en las últimas décadas, pero especialmente desde la aparición de las competencias como elemento curricular. Así ha sido evidenciado en los resultados obtenidos de las subcategorías *la integración de las competencias en los centros escolares: variables implicadas* (apartado V.4.2), y *superación del modelo tradicional* (apartado V.3.4), donde los expertos posicionan a la evaluación de las competencias como uno de los elementos clave del modelo competencial y a su vez como una de las principales necesidades en la formación del profesorado.

Relacionado con esta subcategoría (*características de la evaluación de las competencias*) se han obtenido 148 fragmentos de texto, de los cuales 81 han sido recopilados del análisis de la opinión del primer panel de expertos, y 67 del segundo panel de expertos.

V.6.1.1.- Primer panel de expertos

Los 81 extractos de información recopilados en el primer panel de expertos pertenecientes a esta categoría (*el proceso de evaluación de las competencias*), se han reducido a 23 al cruzarla con la categoría principal (*modelo educativo asociado a la aparición de las competencias*), y a 19 al cruzarla con la categoría principal (*el proceso de programación de las competencias*).

De acuerdo con los datos recogidos en el primer cuestionario, se puede afirmar que la aparición de las competencias como elemento curricular ha implicado un cambio en las formas de entender y llevar a la práctica la evaluación.

“Una consecuencia lógica del nuevo planteamiento curricular competencial será, sin duda, la modificación de las formas, momentos y estrategias evaluadoras en coherencia con el planteamiento de desarrollo de competencias” (**P1C1E4**).

Ahora bien, surge una pregunta esencial a la que es preciso dar respuestas: ¿Cómo es el proceso de evaluación de las competencias? A continuación, se describen las características fundamentales que han sido identificadas en discurso de los expertos, mostrando evidencia de cada una de ellas a través de extractos de texto obtenidos en ambos cuestionarios.

(1) La primera de estas características es el carácter formativo. Se considera que cumple una función formativa cuando el proceso de evaluación se pone al servicio de la mejora del aprendizaje del alumno.

“Formativo para proporcionar información a los interesados (docentes y estudiantes)” (**P1C1E2**).

“Sin duda, el proceso que define las características con claridad es la evaluación formativa” (**P1C1E1**).

“Los instrumentos para la evaluación de competencias deben permitir a los estudiantes que tomen conciencia del proceso y que sientan satisfacción. En este sentido toman especial importancia los mecanismos de feedback y de autorregulación de los procesos de aprendizaje (BOEKERTS; PINTRICH; ZEIDNER, 2000)” (**P1C1E4**).

(2) Junto al carácter formativo de la evaluación, los expertos destacan su naturaleza compartida. Por tanto, la evaluación no se debe presentar como un proceso centralizado en el profesorado, sino que debe implicar a los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Para ahondar en esta cuestión, en el segundo cuestionario se plantea la siguiente pregunta: *¿qué agentes deben estar implicados en el proceso de evaluación de las competencias?* El análisis de las respuestas revela un primer acuerdo entre los expertos al considerar al profesorado, al alumnado, a las familias y a otros sectores de la comunidad como agentes implicados en la evaluación de las competencias.

“Las competencias son conductas observables, por tanto, todos estos sectores de la comunidad, por estar en contacto con los alumnos, pueden aportar una visión respecto al desarrollo competencial de los estudiantes” (**P1C1E8**).

“Las competencias pueden evaluarse de manera continua en el propio centro, y mediante pruebas externas. Si el alumnado, las familias y comunidad participan en los procesos de evaluación del aprendizaje, mejora tanto la evaluación como el propio aprendizaje” (**P1C1E3**).

“La mejora tanto del proceso de evaluación como del propio aprendizaje se da cuando el profesorado, alumnado, familiares y la comunidad educativa en general participan de forma dialógica en todo el proceso, desde el diseño hasta los resultados finales” (**P1C2E3**).

“Básicamente el profesorado y los alumnos, pero, por supuesto, en función de lo trabajado y como se haya hecho, puede ser evaluado (que no calificado) por parte de asociaciones, familias, etc.” (**P1C2E6**).

Entre estos agentes destaca la consideración especial que se concede a la participación del alumnado en la evaluación, mediante procesos de autoevaluación y coevaluación.

“para desarrollar competencias debemos dar voz y voto a los estudiantes para que se responsabilicen de su propio desarrollo” (**P1C2E2**).

“[...] la autoevaluación se convierte en un requerimiento imprescindible. Potenciar el aprendizaje entre iguales abre también la puerta a la coevaluación” (**P1C1E4**).

“[...] implicar al alumnado en procesos de autoevaluación” (**P1C1E8**).

En relación a las familias y otros sectores de la comunidad, se considera que ejerce un rol importante en materia de evaluación aportando información sobre los aprendizajes competenciales que desarrollan los alumnos en contextos fuera del aula.

“Familias: si uno de los objetivos del trabajo por competencias es que éstas trasciendan las paredes del aula, debemos contar con la ayuda de las familias para conocer si estamos logrando dicha formación, porque solo ellas ven lo que ocurre fuera de la escuela” (**P1C2E2**).

“Familiares, voluntariado, profesionales de la administración educativa y organizaciones de la comunidad, conjuntamente con el equipo directivo y el profesorado revisan el trabajo realizado a lo largo del curso escolar, los objetivos alcanzados, aquellos pendientes de lograr y, en función del resultado de la evaluación general que realizan, establecen nuevos objetivos para el siguiente curso. Todo, desde un diálogo igualitario donde lo que pesan son los argumentos y no quienes los emiten” (**P1C1E3**).

(3) La tercera de las características hace referencia a la necesidad de coordinación y consenso en el desarrollo de la evaluación, en especial en el diseño de instrumentos de evaluación. Ante la pregunta *¿Considera que la evaluación de las COMPETENCIAS debe ser un proceso consensuado por parte de los profesores que conforman los equipos docentes?*, formulada en el segundo cuestionario, todos los miembros del panel responden positivamente, haciendo referencia al carácter interdisciplinar del modelo competencial.

“El diseño de la evaluación debe ser consensuado entre los equipos de profesores y también con los alumnos. Esto es evidente por el carácter interdisciplinar de las competencias” (**P1C1E4**).

“Considero que las COMPETENCIAS pueden ser evaluadas desde una materia, aunque aquello que hayamos logrado será el resultado de un trabajo interdisciplinar (si se ha trabajado de esa forma). Por lo tanto, tampoco vería mal que la evaluación de las COMPETENCIAS se planteara con un modelo de evaluación integrada o interdisciplinar (y, por lo tanto, necesariamente consensuado)” (**P1C2E6**).

“Es, sin duda, clave un acuerdo global de centro, y especialmente de equipos docentes” (**P1C2E9**).

(4) La cuarta característica de la evaluación de las competencias hace referencia al tipo de pruebas y los contextos de aplicación. En este sentido, se observa que más del 50% del panel de expertos plantea la necesidad de huir de las pruebas tradicionales de evaluación para acercarse a situaciones problemáticas contextualizadas, cercanas a la realidad, en las que los alumnos tengan que aplicar los aprendizajes adquiridos. Todo ello evidencia una relación directa con la información recogida en la subcategoría V.2.3. (relación con la vida real).

“[...] hemos de reflexionar sobre el uso que hacemos de las pruebas tradicionales y seleccionar aquellas que más se acerquen a la idea competencial. También debemos ser capaces de introducir nuevas situaciones en que el alumnado coloque sus aprendizajes en un contexto cercano a la realidad y combine diferentes aprendizajes para dar respuesta a la situación problemática” (**P1C1E4**).

“La evaluación de competencias debería mostrar en qué medida el estudiante es capaz de resolver de forma eficiente una situación problemática en un contexto determinado (LAURIER, 2005; GERARD, 2008). [...] Además, los aprendizajes deberán evaluarse aplicados a un determinado contexto, sin que ello signifique restringir el conocimiento, sino mostrar la capacidad del estudiante de aplicar el conocimiento a una situación concreta” (**P1C1E4**).

“[...] se trataría de desarrollar su proceso en situaciones de la vida real (tarea, proyecto, programación), si no estuvieran integrados en tareas sociales, no sería posible establecer evaluación de niveles competenciales ni para el área/materia ni para la propia competencia que traten de desarrollar” (**P1C1E9**).

Como matización a esta característica, uno de los expertos destaca que las situaciones de evaluación competencial deben implicar al alumnado la puesta en funcionamiento de diferentes tipos de capacidades, superando las pruebas que únicamente exigen la reproducción de conocimientos y habilidades. Esta idea guarda relación con el carácter

“[...] no podemos utilizar, en la enseñanza-aprendizaje, actividades complejas que impliquen el uso de múltiples capacidades y después evaluar pidiendo que el alumnado reproduzca habilidades que ha estado automatizando (MATEO, 2004). [...] los instrumentos deben permitir la integración y transferencia de aprendizajes (SCALLON, 2004). Deben, por tanto, ir más allá de la evaluación de habilidades. Deben valorar cómo el alumnado maneja sus capacidades” (**P1C1E4**).

(5) La quinta característica de la evaluación de las competencias guarda relación directa con los contextos de aplicación. En este sentido, los expertos consideran que las situaciones de evaluación contextualizadas deben ir acompañadas de un adecuado diseño de instrumentos, que permitan recoger información objetiva del grado de adquisición de las competencias de los alumnos.

“Evidentemente, este requiere de la elaboración de instrumentos de evaluación adecuados para llevar a cabo la valoración de la adquisición de las competencias” (**P1C1E1**).

“Los instrumentos para la evaluación de competencias deben permitir a los estudiantes que tomen conciencia del proceso y que sientan satisfacción” (**P1C1E4**)”.

(6) La última característica, sobre la que coinciden tres expertos, es el carácter criterial de la evaluación de las competencias. Sin embargo, se observan visiones diferentes de cuál debe ser el referente que marque el criterio para el desarrollo de la evaluación. Así, el primero de los expertos considera que deben ser los criterios de evaluación los que marquen el proceso a seguir para la valoración de las competencias.

Creo que, si está bien definido lo que se tiene que hacer, no puede haber dudas en la evaluación. Los criterios de evaluación deben dar evidencia del aprendizaje de la competencia (**P1C1E5**).

El segundo experto plantea la necesidad de establecer unos indicadores de evaluación (asociados a las competencias) a partir de los criterios de evaluación de cada área/materia. De esta forma, son los indicadores de evaluación los que marcan el referente para realizar la evaluación de las competencias, permitiendo establecer una graduación en diferentes niveles de desempeño.

Hablaremos de evaluación criterio tanto de las áreas y materias, como de los niveles competenciales [...] Estamos diciendo que, al valorar el nivel de desempeño de un indicador dentro de una tarea, disponemos de una evaluación criterial de la materia o área y a la vez del perfil competencial con el que se relacionó desde la concreción curricular, que era como recordamos responsabilidad del centro. [...] Es necesario convenir qué ponderación o valor damos a cada criterio/indicador, y los cuatro niveles de rango (rúbrica) que el desempeño podría describir” (**P1C1E9**).

Por último, el tercer experto sostiene que la evaluación criterial debe partir de la secuenciación de las competencias elaborada a nivel de centro. A diferencia de los dos anteriores, no hace referencia a los criterios de evaluación como punto de partida para el desarrollo del proceso de evaluación de las competencias. Lo que plantea es una secuenciación surgida de forma transversal a las áreas/materias y, por lo tanto, independiente de cada una de ellas, que sirvan a los profesores para realizar un proceso de programación y evaluación de las competencias consensuado y coherente, donde cada área/materia puedan contribuir a su desarrollo.

“[...] requiere de la elaboración de instrumentos de evaluación adecuados para llevar a cabo la valoración de la adquisición de las competencias, pero estos solo pueden ser diseñados de manera adecuada si contamos con un proceso de secuenciación previo que determine el nivel de logro mínimo que queremos alcanzar el cada momento del proceso de aprendizaje. La intención es que los docentes puedan estar coordinados para proporcionar el mismo tipo y nivel de feedback cuando el alumnado realiza una actividad competencial con independencia del área en la que se lleve a cabo; y para ello, es necesario tener un instrumento que solo se

puede diseñar adecuadamente si se tiene claro el nivel de competencia que se pretende alcanzar” (**P1C1E1**).

V.6.1.2.- Segundo panel de expertos

La información aportada por el segundo panel de expertos en relación a esta subcategoría se sintetiza en 67 extractos de texto. El cruce de esta subcategoría (*características de la evaluación de las competencias*) con la categoría principal (*modelo educativo asociado a la aparición de las competencias*) ha generado 15 fragmentos de texto; mientras que el cruce con la categoría principal (*el proceso de programación de las competencias*) ha obtenido 12 fragmentos de texto.

Un aspecto especialmente destacado por el segundo panel de expertos es la importancia del proceso de evaluación dentro del modelo competencial. De esta manera, junto al cambio metodológico, se considera la pieza clave para el correcto desarrollo de las competencias.

“Si no se evalúan, las COMPETENCIAS no existen” (**P2C2E1**).

“Sí, al igual que la secuenciación de las competencias, la forma en la que se evalúa es uno de los elementos que más condiciona que este trabajo sea efectivo. [...] No tiene sentido trabajar de las competencias, para luego seguir evaluando de la forma tradicional, en la que no se tiene en cuenta las capacidades adquiridas al trabajar las competencias” (**P2C2E4**). “Carece de sentido comenzar a poner en marcha actividades y tareas dirigidas al desarrollo de competencias clave si dicha adquisición no se evalúa” (**P2C1E4**).

“[...] en este proceso tan importante como es la evaluación, lo que no se evalúa se devalúa” (**P2C1E7**).

Pero a la vez también se pone de relieve la dificultad que entraña el cambio de paradigma en evaluación, no solo por la falta de formación del profesorado al respecto, como se evidenció en el análisis de la categoría *la integración de las competencias en los centros escolares: variables implicadas* (apartado V.4.2), sino por las trabas que en muchas ocasiones genera la propia estructura y organización del sistema educativo. También se destaca la falta de unas pautas de cómo desarrollar el proceso de evaluación de las competencias dentro de la actual normativa.

“[...] me parece importante señalar la dificultad actual del profesorado para evaluar competencias, dado que se genera una contradicción en la información que el sistema educativo nos pide. Hemos de trabajar para desarrollar competencias, pero tenemos que evaluar asignaturas de forma numérica y cerrada [...] Si de verdad lo que se espera es que nos centremos en el trabajo de las competencias el sistema debería estar estructurado en torno a éstas y, por ejemplo, generar unos boletines de información a las familias que contemplen competencias como la de aprender a aprender o la digital de las que las familias no reciben información. Esto ayudaría mucho a hacer avanzar al profesorado porque, al final, si hay una información que se tiene que dar de forma prescriptiva a las familias es la que se va a priorizar, y todo lo demás se ve como “trabajo extra”, el profesorado tiene la sensación de duplicar el trabajo que tiene que hacer y se genera rechazo” (**P2C1E4**).

“A día de hoy el sistema educativo actual no contempla ningún procedimiento para la evaluación ni la calificación de las mismas” (**P2C1E9**).

Por todo ello, una de las líneas de análisis importante en la investigación se ha centrado en la identificación de unas características generales del proceso de evaluación desde un planteamiento competencial. El resultado obtenido a partir de la información aportada por el segundo panel de expertos es un conjunto de XX características, que pasan a analizarse a continuación.

(1) Existe un acuerdo unánime en considerar el carácter formativo como un aspecto esencial del proceso de evaluación. En este sentido, las características que definen a la evaluación formativa engranan perfectamente con el modelo competencial, siendo uno de los elementos clave en la creación y mejora de los aprendizajes competenciales.

“El carácter formativo ha de estar presente en todas las dinámicas. Se ha de buscar un mayor aprendizaje a partir de la evaluación evitando el aspecto “sancionador” que se le ha otorgado tradicionalmente” (**P2C1E3**).

“[...] la evaluación ha de ser formativa, es decir, ha de servir por sí misma como aprendizaje. Por ejemplo, si evaluamos la competencia en expresión oral la forma de evaluar ha de proporcionar al alumno el feedback necesario para mejorar” (**P2C1E4**).

“Es una evaluación para el aprendizaje y no del aprendizaje. Va dirigido a promover mejoras. [...] La evaluación está centrada en el proceso de aprendizaje y se toma desde la perspectiva de mejorar su aprendizaje (alumnado, profesorado, familia). Sirve para ajustar la enseñanza en función de los resultados. [...] . En conclusión, la evaluación del aprendizaje es un proceso para buscar e interpretar evidencias, para que puedan utilizarse por los estudiantes y sus profesores para decidir dónde están los alumnos en su aprendizaje, dónde necesitan llegar y cuál es la mejor manera de llegar allí” (**P2C2E8**).

(2) La evaluación formativa lleva asociada de forma implícita otra característica fundamental del proceso de evaluación: el carácter compartido. Así, la evaluación deja de ser entendido como un proceso unidireccional que únicamente se encuentra en manos del profesor, para convertirse en un proceso dinámico en el que intervienen de forma activa y colaborativa diferentes agentes.

“Teniendo en cuenta que las competencias por definición no solo se aprenden y consolidan en el ámbito educativo y que por su propia naturaleza su desarrollo se logra gracias a la extrapolación y funcionalidad de lo aprendido en clase a la vida cotidiana, todos los miembros de la comunidad educativa han de comprometerse a la evaluación para la mejora de las mismas (**P2C2E2**). ”

“No sólo es el punto de vista del profesorado. Sería una evaluación muy subjetiva si no se tuvieran en cuenta todos los miembros de la comunidad. El problema es llevarlo a la práctica” (**P2C2E5**).

“Todos deben ser agentes facilitadores y partícipes de la evaluación, es de gran importancia no solo evaluar de forma direccional de docente a alumno” (**P2C2E7**).

Destaca especialmente la referencia que algunos miembros del panel hacen de la participación de las familias y otros agentes externos en el proceso de evaluación de las competencias. Esto viene a corroborar los resultados recogidos en la categoría *agentes implicados en el proceso de desarrollo*.

llo de las competencias (apartado V.3.5), donde quedó evidenciada la importancia de la intervención de toda la comunidad educativa en el modelo competencial.

(En respuesta a la pregunta por los miembros implicados en el proceso de evaluación de las competencias) “el profesorado; el alumnado; las familias” (**P2C2E1, E2, E7, E9**).

“Me ha costado decidirme a señalar a las familias, porque creo que en nuestro centro todavía vamos despacio en la implantación de una buena evaluación” (**P2C2E1**).

“[...] también debemos utilizar la coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación, para hacer partícipes también al alumnado y familias” (**P2C2E7**). “Del mismo modo, que también debe entrar en juego la heteroevaluación con agentes externos” (**P2C1E7**).

Pero si se puede destacar un acuerdo unánime en relación al carácter compartido de la evaluación, es el papel clave y fundamental del alumno. No se puede entender el modelo competencial sin una implicación al alumno tanto en la construcción de sus aprendizajes como en la evaluación de los mismos.

(en respuesta a la pregunta por los miembros implicados en el proceso de evaluación de las competencias) “El profesorado es parte importante en la evaluación, pero la autoevaluación y coevaluación del alumnado tiene un papel central en el trabajo de competencias” (**P2C2E4**).

Y para que la participación de los alumnos en la evaluación sea efectiva, se proponen como estrategias fundamentales los procesos de coevaluación y autoevaluación.

“Han de sentirse protagonistas de la evaluación a partir de dinámicas como autoevaluaciones y coevaluaciones tanto individuales como grupales” (**P2C1E3**). “Desde un punto de vista formativo, la participación del alumnado es fundamental para que se sientan protagonistas de sus clases. Dinámicas vinculadas a coevaluaciones, autoevaluaciones, evaluaciones compartidas hacen que, en la mayor parte de los casos, el clima de clase mejore y los alumnos se sientan respetados y escuchados” (**P2C2E3**).

“El profesorado es parte importante en la evaluación, pero la autoevaluación y coevaluación del alumnado tiene un papel central en el trabajo de competencias” (**P2C2E4**).

“La coevaluación, la autoevaluación, etc. son importantes a la hora de evaluar la consecución de los objetivos y de las COMPETENCIAS” (**P2C2E5**).

(3) Como tercera característica se destaca el carácter integrado de la evaluación, lo que implica que la obtención de información acerca del desarrollo competencial de los alumnos se desarrolle desde las propias situaciones diseñadas para el aprendizaje. En este sentido, se mantiene coherencia con los resultados obtenidos en la “categoría creación de contextos de aprendizaje reales”, donde se destaca la importancia que tiene en el modelo competencial la construcción de aprendizajes a partir de situaciones contextualizadas y cercanas a la vida real.

“Tiene que ser una evaluación que se base en la solución de problemas y tareas a las que debemos enfrentar al alumno sabiendo de dónde parte y que le permita mejorar durante el

proceso y a la vez mejorar dicho proceso. [...] y cuyos procesos e instrumentos solo sean utilizados como parte de las diferentes tareas y actividades de manera integrada y como herramientas también de aprendizaje.” (**P2C1E2**).

“Por tanto, la evaluación de competencias clave adquiridas puede hacerse a través de la evaluación de los contenidos, teniendo en cuenta que el conocimiento de dichos contenidos debe evaluarse en interconexión con las situaciones habituales a las que se enfrenta un ciudadano” (**P2C1E5**).

(4) Como consecuencia de la integración de la evaluación competencial en situaciones y tareas contextualizadas, se amplía en gran medida el espectro de aprendizajes competenciales a valorar y el tipo de información obtenida de cada competencia. Todo ello conlleva la superación del modelo de evaluación centrado en el número, para dar el salto a una evaluación de carácter cualitativa, donde la información sobre el aprendizaje de los alumnos adquiere mucha mayor relevancia.

“Lógicamente debe ser una evaluación que nazca de una visión amplia y acorde con el amplio abanico de aprendizajes que se proponen a los alumnos a través de las diferentes tareas” (**P2C2E3**).

“Además, en mi opinión, sería más útil una evaluación de corte cualitativo que una evaluación numérica, ya que la información que proporciona un número (sin estar asociado a nada más) no genera aprendizaje” (**P2C1E4**).

“No creo que deban ser calificadas, pero sí evaluadas, y no necesariamente de forma cuantitativa, una evaluación cualitativa puede ayudar en muchos aspectos a que el alumno sea consciente de su proceso de aprendizaje” (**P2C2E7**).

(5) Pero también implica la necesidad de proporcionar a la evaluación un carácter continuo y procesual, donde se valore no solo el resultado final de aprendizaje sino también el proceso de adquisición.

“[...] debe ser un proceso continuo y a largo plazo. Es difícil determinar que una competencia se ha adquirido, por ejemplo, en un sólo trimestre” (**P2C1E4**).

“El proceso de evaluación debe darse durante todo el proceso de aprendizaje” (**P2C1E7**).

(6) La sexta característica de la evaluación hace referencia al diseño de instrumentos de evaluación. En este sentido, tres miembros del panel de expertos coincide en que la eficacia de la evaluación de las competencias depende en gran medida de tres aspectos vinculados a los instrumentos de evaluación: la variedad y diversidad de instrumentos empleados; la especificidad de los mismos, de forma que permitan valorar aquellos aprendizajes competenciales para los que han sido diseñados; y la visión compartida de los instrumentos de evaluación, implicando una disponibilidad plena por parte de los alumnos desde el inicio del proceso de aprendizaje.

En los extractos de texto que se muestran a continuación se aporta evidencia de cada uno de estos tres aspectos.

“Debe utilizar una gran variedad de procedimientos e instrumentos. Los instrumentos han de diseñarse de manera específica para valorar el producto que se quiere medir. Cobran especial

protagonismo las rúbricas, escalas de valoración y escalas graduadas donde los criterios han de estar señalados claramente. Se han de compartir con el alumnado todos estos instrumentos desde el inicio del proceso para orientar sus esfuerzos en el camino correcto” (**P2C1E3**).

“La principal sería no reducir la evaluación a exámenes” (**P2C1E6**).

“[...] utilizando distintas herramientas de evaluación. [...] Las distintas herramientas de evaluación que utilicemos también deben ser claras, a disposición de nuestro alumnado y adaptadas a los distintos niveles” (**P2C1E7**).

“Las técnicas y los instrumentos de evaluación se corresponderán con los criterios de evaluación, no centrándose en pruebas de carácter cuantitativa” (**P2C1E8**).

(7) Otra característica, y posiblemente la más relevante a tenor del grado de consenso existente entre los miembros del panel de expertos, es la importancia de fijar unas líneas comunes para el desarrollo eficaz de la evaluación de las competencias. Esta característica ratifica la necesidad de establecer una secuenciación de las competencias, como ha quedado recogido en los resultados de la subcategoría *pasos a seguir en la programación de las competencias* (apartado V.5.2).

A continuación, se recogen fragmentos de texto que evidencian esta característica de la evaluación, y que han sido extraídos fundamentalmente de las respuestas obtenidas a la siguiente pregunta del segundo cuestionario: *¿Considera que la evaluación de las competencias debe ser un proceso consensuado por parte de los profesores que conforman los equipos docentes?*:

“[...] el consenso es inevitable. Pero el sistema de evaluación no tiene por qué ser el mismo. Sí coordinado, sí presente, sí clave, pero no el mismo” (**P2C2E1**).

“Sin duda alguna, cada maestro/a no puede ir por separado. Es necesario una reflexión, un debate y un consenso por parte del profesorado de un centro” (**P2C2E10**).

“Considero que sí, que se deben establecer unos mínimos, y hacer uso de herramientas de evaluación consensuadas por los equipos docentes adaptadas a los distintos niveles del alumnado” (**P2C2E7**).

(8) Entre los acuerdos necesarios para la evaluación de las competencias, se destaca especialmente el establecimiento de unos referentes comunes a todas las materias, lo que enfatiza la idea de transversalidad que quedó evidenciada en el análisis de la subcategoría *acuerdos y decisiones conjuntas a nivel de centro* (apartado V.3.2).

“Totalmente. En caso contrario nos limitaríamos a dar información acerca de aspectos específicos de cada una de nuestras materias, sin atender a aquellos elementos transversales que definirían en realidad la esencia de las competencias” (**P2C2E3**). De esta manera se consiguen establecer unos aspectos de evaluación comunes entre todos los docentes implicados, que van más allá de la especificidad de sus currículos” (**P2C1E3**).

“Es interesante que sea consensuado, pues una misma COMPETENCIAS (por ejemplo, la CMCT) es tratada desde diferentes ámbitos y/o materias” (**P2C2E5**).

(9) Y por último se destaca la importancia de que el sistema de evaluación sea coherente con el planteamiento curricular, a través de una adecuada vinculación con el resto de elementos curriculares de la materia, y metodológico.

“[...] debe ser una evaluación totalmente coherente con los modelos metodológicos empleados” (**P2C1E2**).

“Si todos los elementos del currículo están interconectados, la evaluación de uno de los elementos implica la evaluación del resto. Por tanto, la evaluación de competencias clave adquiridas puede hacerse a través de la evaluación de los contenidos, teniendo en cuenta que el conocimiento de dichos contenidos debe evaluarse en interconexión con las situaciones habituales a las que se enfrenta un ciudadano” (**P2C1E5**).

V.6.2.- La calificación de las competencias

Un aspecto directamente vinculado con la evaluación de las competencias, y que es mencionado en el primer cuestionario por algunos miembros de ambos paneles de expertos, es la calificación. Ante la falta de unanimidad en el tratamiento del tema y la diversidad de opiniones encontradas, se ha decidido incidir más en el tema mediante la formulación de la siguiente pregunta en el segundo cuestionario: *¿Deben ser calificadas las COMPETENCIAS?*

El análisis de la información obtenida en ambos cuestionarios en relación a esta subcategoría ha arrojado un total de 38 extractos de texto, de los cuales 23 se corresponden con el primer panel de expertos y 15 con el segundo panel de expertos.

El análisis de las respuestas ofrecidas por los expertos ha permitido comprobar que en algunos casos se hace un uso indistinto de los conceptos de evaluación y calificación, lo que se evidencia en extractos de textos como los que se muestran a continuación:

“Si se pretenden desarrollar, hay que evaluarlas para generar retroalimentación sobre el proceso” (**P1C2E8**).

“Si son de obligado desarrollo por ley, deberían ser evaluadas. La única manera de saber si se desarrollan en los estudiantes” (**P1C2E2**).

Se observan dos líneas claras de opinión sobre la pregunta formulada. La primera de ellas es compartida por dos expertos, quienes consideran que no deben calificarse las competencias. Se han encontrado dos hilos argumentales fundamentales: 1) la existencia de un modelo curricular por áreas, y por tanto la falta de una programación real por competencias, y 2) el carácter permanente del aprendizaje de las competencias y los diferentes ritmos en su desarrollo.

“Mientras tengamos un desarrollo curricular por áreas, no. Sólo cuando cambiamos el sistema a unos programado por competencias de verdad deberemos plantearnos, aunque sólo al finalizar cada curso, la valoración cuantitativa de las competencias... Mientras tanto, evaluémoslas de forma coherente, coordinada y consensuada y conseguiremos genera verdadero aprendizaje” (**P1C2E1**).

“No, puesto que las competencias no tienen un carácter final, sino que siempre se pueden adquirir en diferentes grados. [...]. Ocurre que las personas tienen diferentes ritmos para al-

canzar las competencias, y además algunas competencias se desarrollan más rápidamente en unas personas que en otras, en función de sus experiencias previas o de su entorno” (**P1C2E5**).

La segunda línea de opinión, compartida por cinco expertos, es la que se posiciona a favor de la calificación de las competencias. A continuación, se muestran algunos extractos de texto que evi-dencian esta postura:

“Como he venido exponiendo a lo largo del cuestionario, para dar respuesta a los retos de la sociedad actual y a los objetivos específicos del Horizon 2020, los centros educativos deben orientar sus actuaciones a la mejora de resultados de todo tipo (académicos, pruebas de diagnóstico y de COMPETENCIAS, desarrollo emocional, convivencia, etc.) mediante las AEE. Por tanto, las COMPETENCIAS pueden ser calificadas y formar parte de una evaluación más global y completa, aunque su calificación no sea una cuestión clave para la mejora educativa” (**P1C2E3**).

“Considero que sí. Aunque es necesario matizar muchas cosas [...]. ¿Por qué no calificar (es decir, emitir una valoración cuantitativa o cualitativa) su nivel de logro? ¿No es un objetivo educativo mejorar esas competencias?” (**P1C2E6**).

“Se deben calificar, a pesar de que su valor sea cualitativo, se debe normativizar con orienta-ciones generales la relación entre los rangos de desempeño competencial y los valores que esa valoración conlleva. Así en tanto las áreas mantienen el 7 y el notable, las orientaciones sobre el nivel de desempeño teniendo en cuenta el rango de desarrollo, podrá recibir una ca-lificación que algunos están colocando en niveles 1 2 3 4 5 6... otros realizan como A B C D... y desde la autonomía en la decisión otros orientan con POCO, ALGO BASTANTE MUCHO... To-das las valoraciones cualitativas anuncian un rango mayor o menor de nivel competencial que algunos no hemos dudado en llamar también calificación en este caso de niveles [...]” (**P1C2E9**).

Finalmente destaca la respuesta de un experto que se encuentra a caballo entre las dos líneas de opinión. Así, considera que no debe concederse una calificación general de cada competencia, sino que el proceso de calificación debe ir asociada a los aprendizajes de los alumnos dentro de un modelo competencial.

“No creo que deban ser calificadas las competencias de forma genérica sino los aprendizajes realizados por el alumnado, obviamente en el seno de dichas competencias” (**P1C1E4**).

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN

VI.1.- Introducción

Los resultados obtenidos en esta investigación han permitido recopilar y contrastar la opinión de dos paneles de expertos en relación a la integración de las competencias en la educación básica. Como ha quedado explicado en el capítulo IV: Metodología, se ha empleado la técnica Delphi con dos rondas de consulta a cada uno de los paneles. La recogida de datos se ha realizado a través de dos cuestionarios, que han sido cumplimentados de forma individual por cada experto.

En el presente capítulo se realiza la discusión sobre los datos obtenidos. Se comparan los acuerdos en ambos paneles de expertos con la literatura científica propia de la temática. También se incluye en esta discusión opiniones diferenciadas que se han encontrado entre ambos paneles, así como opiniones de expertos que, sin llegar a ser acuerdos mayoritarios, se consideran relevantes para la investigación.

La información será analizada a partir del sistema de categorías y subcategorías establecidos para esta fase de la investigación., con el fin de respetar la estructura establecida y facilitar la lectura.

Tabla 22: Sistema de categorías y subcategorías diseñado para el análisis de datos (creación propia)

Categoría 1. Las competencias: concepto y características

Categoría 2. Modelo educativo asociado a la aparición de las competencias

- Subcategoría 2.1. Orientación general del modelo educativo competencial
- Subcategoría 2.2. Acuerdos y decisiones a nivel de centro
- Subcategoría 2.3. Creación de contextos de aprendizaje
- Subcategoría 2.4. Superación del modelo de enseñanza tradicional
- Subcategoría 2.5. Agentes implicados en el proceso de desarrollo de las competencias

Categoría 3. Las competencias y el cambio educativo

- Subcategoría 3.1. Competencias, ¿cambio o continuidad en el modelo educativo?
- Subcategoría 3.2. La integración de las competencias en los centros educativos: variables implicadas

En esta categoría se desarrolla una discusión conjunta de ambas subcategorías

Categoría 4. El proceso de programación de las competencias

- Subcategoría 4.1. Influencia del proceso de programación en el desarrollo de las competencias
- Subcategoría 4.2. Pasos a seguir en la programación de las competencias
- Subcategoría 4.3. Documentos implicados en el proceso de programación de las competencias (*se integra la discusión en las dos categorías anteriores para mayor coherencia y presentación de la información*)

Categoría 5. El proceso de evaluación de las competencias

- Subcategoría 5.1. Características de la evaluación de las competencias
- Subcategoría 5.2. La calificación de las competencias

VI.2.- Las competencias: concepto y características

De los resultados obtenidos en la investigación se han evidenciado varios acuerdos mayoritarios entre los dos paneles de expertos. El primero de ellos hace referencia a la idea de desarrollo integral que subyace del concepto de competencia, y que, por tanto, hace referencia a la integración de diferentes dimensiones y ámbitos de la personalidad; aspecto que ya se establecía desde la LOGSE (1990) cuando planteaba que la consecución de los objetivos se llevaría a cabo a través del desarrollo de 5 capacidades (cognitivas, psicomotrices, afectivo-motivacionales, de relaciones interpersonales y de inserción social) para alcanzar el desarrollo integral del individuo. Éste se basó en el enfoque constructivista que asume el Ministerio planteado por Coll (1989, 1991), permitiendo que el concepto de capacidad (MEC, 1992a, 1992b) se integre en el enfoque competencial que estableció la LOE (2006), como comenta (Pérez-Pueyo, et al., 2013).

Esta visión es compartida por gran parte de los autores especializados en la temática, quienes destacan como una de las características definitorias del término es la gran variedad de componentes que la integran. Allal (2000) afirma que las competencias son una especie de red, compuesta por diversos componentes de carácter cognitivo, afectivo y social. En esta misma línea, Pérez-Gómez (2007) destaca que las competencias implican la interacción de habilidades como el conocimiento, el comportamiento, procesos, valores y actitudes. Haciendo una relación más directa de las competencias con el conocimiento, Coll (2007) señala que las competencias incluyen diferentes tipos de conocimiento, tales como habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos factuales y conceptuales, motivación, valores, actitudes, emociones, etc.

Lo que parece evidente, y así se confirma también en los resultados obtenidos de la investigación, es la falta de unanimidad en los términos empleados a la hora de hacer una aproximación conceptual de las competencias. En la conceptualización aportada por los expertos universitarios y docentes se repiten términos como capacidad, actitud, habilidad, destreza, conocimientos, etc., pero sin llegar a existir ningún tipo de acuerdo en su uso. Esta misma idea se corrobora al analizar las definiciones aportadas en la literatura especializada. Autores como Coll (2007), Garagorri (2007) o Tobón (2007) coinciden en la idea de que el término competencia en el contexto educativo se ha utilizado de manera confusa a lo largo de la historia a causa de su carácter polisémico. Valle y Manso (2013), a partir de las aportaciones de diferentes autores, realizan una propuesta propia de definición y análisis de las competencias clave, organizándolas en torno a tres dimensiones: dimensión cognitiva, dimensión instrumental y dimensión actitudinal. En cada una de ellas, se hace referencia a una gran variedad de términos, que evidencian la polisemia del concepto competencia, y que coinciden muchos de ellos con las aportaciones recogidas por parte de los expertos en la presente investigación (ver tabla 23).

Tabla 23: Propuesta de dimensiones de las competencias clave (Valle, & Manso, 2013)

Dimensión cognitiva	Dimensión instrumental	Dimensión actitudinal
Conceptos, hechos, Ideas, datos, teorías...	Destrezas, herramientas, aptitudes, habilidades...	Valores, actitudes, ética...

Por tanto, puede concluirse que, si bien existe una idea general en torno a la implicación del término competencia, no se ha logrado llegar a un acuerdo en relación a su definición. En este sentido, tampoco la legislación y los currículos aportan claridad semántica, lo cual genera en el docente una gran incertidumbre y problemas de interpretación de las implicaciones de este nuevo elemento curricular (Valle, 2019). Y es precisamente esta falta de acuerdo sobre su concepto, uno de los primeros problemas al que se enfrenta el sistema educativo a la hora de realizar un tratamiento eficaz de las mismas (Ananiadou & Claro, 2010). En el apartado II.3.2. *Las competencias en educación formal desde la visión de autores especializados* de la presente investigación, se han recopilado una gran variedad de definiciones a partir de los estudios realizados por autores como Álvarez, Pérez, y Suárez (2008), Valle y Manso (2013), Pérez-Pueyo et al. (2013a, 2013b) o García (2011), en las que queda claramente reflejada la idea de falta de consenso acerca de la definición del término concepto y su carácter polisémico.

Sin embargo, en los datos obtenidos en la presente investigación, se evidencia una tendencia a interpretar la competencia en el ámbito educativo como un concepto diferente al de capacidad. En este aspecto sí se ha encontrado una diferencia significativa en relación a ambos paneles de expertos. Así, 8 de los 9 expertos universitarios consideran que el concepto de competencia va más allá de la mera capacidad, y hace referencia a la actuación en sí misma. Por tanto, la adquisición de las competencias implica poner en acción diferentes tipos de capacidades que han sido desarrolladas previamente. En cambio, únicamente 3 de los 10 expertos docentes hacen referencia explícita en su conceptualización del término competencia a la relación existente con el término capacidad. Esta falta de referencia en el grupo de expertos docentes no se interpreta como la no relación de ambos términos, pues como ha quedado patente en los resultados correspondientes a la categoría “Las competencias y el cambio educativo” (ver apartado V.4.), sí interpretan la aparición de las competencias como una evolución de modelos educativos anteriores basados en el desarrollo de capacidades.

Si bien en la literatura especializada se sigue encontrando un uso indistinto de ambos conceptos, existen múltiples evidencias de que se trata de un error de interpretación, y si bien la relación existente entre ambos es directa, no deben tomarse nunca como sinónimos. En esta línea, en la investigación desarrollada por Piñana (2019), se concluye que “los términos competencia y capacidad tienen relación entre sí, pero no se deben emplear indistintamente” (p.413). También se destaca que el uso del término capacidad equiparado al de competencia es bastante frecuente entre docentes, siendo una de las posibles explicaciones el tratamiento que de ambos términos se hace en la propia legislación. Precisamente esta idea puede justificar los datos obtenidos en el panel de expertos docentes, dado que hacen un uso constante de la normativa tanto nacional como autonómica, lo que puede tener una clara influencia en su conceptualización de las competencias.

En la misma línea argumental, Fernández-Salinero (2006) destaca que no debe confundirse el término competencia con los conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades. En este sentido, las capacidades deben ser entendidas como el desarrollo de las aptitudes, que implican procesos cognitivos y afectivos, mientras que las competencias se utilizan como medio para resolver

una actividad. Por su parte, Bolívar (2010), en su análisis del concepto de competencia, establece una diferencia jerárquica entre ambos términos, considerando que en orden de creciente complejidad se colocaría primero la habilidad, después la capacidad y finalmente y en un orden superior a la competencia.

El grupo internivelar e interdisciplinar Actitudes (Pérez-Pueyo, et al. 2013a) parten de la idea de capacidad establecida por el Ministerio (MEC, 1992), y reforzada por Mauri (1990) como el poder o potencialidad que tiene el individuo para realizar una actividad entendida desde una múltiple visión (intelectual, motriz, afectiva, de relaciones, etc.) y la establecen como la necesidad del individuo de desarrollo para la adquisición de las diferentes competencias clave. De este modo, la capacidad sería la potencialidad del individuo que se constatará con la evidencia de la competencia (Hortigüela-Alcalá, 2014)

Otra de las características de las competencias sobre las que se ha evidenciado un acuerdo mayoritario entre los dos paneles de expertos es su carácter aplicado. En este sentido, se consideran que las competencias llevan implícitas la puesta en acción de las diferentes dimensiones y ámbitos de la personalidad para intervenir sobre la resolución de tareas. Esta idea es apoyada desde la literatura especializada por autores como Perrenoud (2008) y Garagorri (2007), quienes consideran que la competencia implica la capacidad de acción del individuo para afrontar, a partir de la puesta en práctica de sus conocimientos, tareas nuevas desarrolladas en contextos diferentes. En esta misma línea argumental coinciden autores como Espinós (2002), Saramona (2014) y Tobón (2010) quienes recogen, como una de las características fundamentales de toda competencia, la capacidad de aplicación en relación a la resolución de un problema. Este carácter aplicado de las competencias es lo que lleva a Pérez-Gómez (2007) a denominarlas “conocimiento en acción”. Por su parte, Bolívar (2010) considera que la competencia se manifiesta cuando la persona afronta una situación o problema contextualizado, al que previamente no se ha entrenado para ello.

Por tanto, parece evidente que para dar el salto a una educación basada en competencias es necesaria la búsqueda de la funcionalidad de los aprendizajes, a partir de la activación y el empleo de los conocimientos más relevantes para afrontar situaciones o problemas de diversa índole (Coll, 2007).

Pero el desarrollo de las competencias en el contexto escolar implica algo más que la aplicación de aprendizajes para la solución de situaciones o problemas. Requiere una transferibilidad de los aprendizajes, de forma que puedan ser aplicada en contextos que tengan una trascendencia con la vida real y cotidiana. Esta característica es otro de los acuerdos mayoritarios recogidos en los resultados de la investigación por parte de los dos grupos de expertos. Precisamente este carácter de transferibilidad hace que una persona se vuelva competente al poner en interacción sus características y cualidades personales con las características del mundo en el que vive (Cantó-Sperber & Dupuy, 2001).

El análisis de la normativa propia de la educación básica, permite comprobar que ya desde la aprobación de los currículos de la LOE (2006), primer momento en que hacen su aparición las competencias, se destaca la importancia de la transferibilidad y de la evidencia de los aprendizajes por parte del alumnado. Por tanto, los resultados obtenidos en esta línea de análisis coinciden con el enfoque establecido por la normativa.

A pesar de las dificultades y la falta de unidad en relación a la conceptualización de las competencias, como ha quedado señalado anteriormente, se puede destacar la existencia de un acuerdo importante en la literatura especializada acerca de la trascendencia para la vida real como una de las características fundamentales de las competencias (Weinert, 2004; Moya & Luengo, 2011).

Siguiendo con la misma idea, conviene destacar la opinión de 3 miembros del grupo de expertos docentes, que coinciden al afirmar que las competencias juegan un papel fundamental para el bienestar de las personas y su participación activa en los diferentes ámbitos de la vida. Así lo reconoce también la Comisión Europea (2006) en sus recomendaciones sobre el aprendizaje permitido, al identificar que las competencias son esenciales para la realización y desarrollo personal, para ejercer la ciudadanía activa y para la inclusión social y el empleo. En el estudio desarrollado por Trier (2003), se recoge un análisis de las actividades más relevantes que un adulto realiza como ciudadano, así como en su entorno familiar y laboral, con el fin de hacer una delimitación de las competencias necesarias para la participación activa en la vida real.

La última idea de consenso en los resultados de esta primera categoría hace referencia al papel prioritario de las competencias en el sistema educativo. Expertos de ambos paneles destacan esta dimensión educativa de las competencias como una característica esencial de las mismas, identificándolas como un elemento curricular de gran relevancia en los últimos cambios legislativos. En este caso encontramos una mayor dispersión en relación al grado de acuerdo en los dos paneles de expertos. Así, la totalidad de expertos docentes han plasmado esta idea en sus aportaciones, mientras que en el grupo de expertos universitarios únicamente lo han hecho 5 de los 9 miembros.

Además, expertos de ambos paneles, en especial de los expertos docentes, aluden a la importancia que el sistema educativo tiene en relación a la adquisición de las competencias. En este sentido, se destaca que el sistema educativo formal tiene como una de sus misiones fundamentales sentar las bases del desarrollo de las competencias necesarias para la participación eficaz y activa como ciudadanos, siendo el primer paso dentro del paradigma del aprendizaje permanente a lo largo de la vida (Hortigüela-Alcalá, 2014). Todo ello deja patente que el desarrollo de las competencias no queda limitado al contexto educativo formal, sino que su trascendencia va más allá abriendo paso al protagonismo de la educación no formal e informal (Martín, 2016)

Este resultado coincide con las recomendaciones y normativas de los organismos educativos internacionales, entre los que destacan la OCDE y la Unión Europea. Prueba de ello es la definición propuesta por el Grupo de B del Programa de Educación y Formación 2010 de la Comisión Europea, en la que se establece que las competencias clave deben formar parte del aprendizaje a lo largo de la vida y, por tanto, la concreción del enfoque competencial se integra como parte del modelo de aprendizaje permanente. En una línea similar, la OCDE (2005), a través del proyecto DeSeCo, recoge tres razones fundamentales que justifican que los conceptos de competencia y aprendizaje permanente a lo largo de la vida únicamente adquieran coherencia si se interpretan de forma conjunta: (1) las competencias se pueden adquirir o perder conforme se crece, (2) las demandas de la sociedad pueden cambiar, y (3) el desarrollo de las competencias continúa a lo largo de la vida y crece con la madurez, especialmente la habilidad de pensar.

Pero no solo queda evidenciada la relación entre competencias, sistema educativo y aprendizaje permanente en las instrucciones de organismos internacionales, sino que también encontramos autores especializados que corroboran dicha idea. Tal es el caso del estudio desarrollado por Valle y Manso (2013), en el cual se destaca que las competencias y el aprendizaje permanente son “planteamientos que se desarrollan de forma simultánea, interrelacionada y complementaria” (p.19) y, por tanto, “solo un aprendizaje permanente, mediante la adquisición de competencias clave, permite a la persona formar parte activa y enriquecedora de nuestro grupo social” (p.24). De la misma forma, autores como Hozjan (2009), Bolívar (2008), Tena (2018) o Marcelo, Yot, Murillo y Mayor (2016) señalan que uno de los principios fundamentales del aprendizaje permanente reside en fomentar la adquisición y desarrollo de las competencias clave. En este sentido, Hortigüela-Alcalá, Abella y Pérez-Pueyo (2015a) consideran que la clave para conseguir un desarrollo competencial a lo largo de la vida reside en el tratamiento que se haga de las mismas desde la

educación básica, ya que se trata de la etapa educativa en la cual se sientan las bases del aprendizaje permanente. Y en esta idea, resulta fundamental la determinación de cómo se va a intervenir desde los centros educativos, y a qué aspectos concretos se debe contribuir en cada competencia.

VI.3.- Modelo educativo asociado a la aparición de las competencias

La información recogida en relación a esta categoría se organizó en base a la estructura de subcategorías establecida para el análisis de datos y resultados.

VI.3.1.- Orientación general del modelo educativo competencial

Si algo parece incuestionable es que las políticas educativas de los países miembros de la Unión Europea han puesto el foco en las competencias, hasta convertirlas en el principal referente educativo de todas las etapas educativas (Skrinjaric, 2022; Harper, 2014; Looney & Michel, 2014). Sin embargo, la literatura especializada muestra una gran diversidad de opiniones acerca del carácter pedagógico de las mismas y, por tanto, de su idoneidad en el sistema educativo (Egido, 2011). Como ha quedado recogido en el marco teórico (apartado II.2.4.1: Modelo educativo basado en competencias: análisis desde un prisma pedagógico), encontramos dos claras tendencias en la opinión de los expertos: por un lado, se encuentran los defensores de una postura positiva y favorable hacia la inclusión de las competencias en el sistema educativo, y con ello del modelo educativo asociado a las mismas (Roegiers, 2003; Jonnaert; García & Sánchez, 2011; Pérez-Pueyo, et al., 2013a); por otro lado se encuentran los detractores de la inclusión de las competencias en el sistema educativo formal, argumentando principalmente por el carácter utilitarista y mercantilista al que someten al modelo educativo vigente (De Ketela, 2008; Mulder, Weigel & Collins, 2008; Jonnaert, Barrette, Boufrah & Mascirota, 2004).

Los resultados obtenidos en la presente investigación arrojan un acuerdo pleno en ambos paneles de expertos en relación al potencial y los beneficios de un modelo educativo asociado a las competencias. Por tanto, coinciden en defender una postura favorable hacia las competencias como elemento curricular transformador del sistema educativo. Únicamente un participante del panel de expertos universitarios ha manifestado una postura negativa hacia la presencia de las competencias en la educación formal, aludiendo que fomentan la rivalidad y la competitividad. Puede destacarse que, en la información obtenida del análisis del discurso de este experto prevalece la crítica al modelo competencial, considerando que la verdadera transformación educativa se produjo con la aprobación de la LOGSE (1990). Así, considera que esta ley es pedagógicamente muy avanzada teniendo en cuenta el lugar de donde veníamos, estando diseñada bajo presupuestos teóricos transformadores, aunque de escaso recorrido práctico. En este sentido, sostiene que todas las acciones desarrolladas posteriormente con el fin de transformar el sistema educativo, han ido en contra de aspectos formativas relacionadas con la ciudadanía crítica, con ideales emancipadores y con el cambio social.

Ahora bien, a pesar de la existencia de este acuerdo mayoritario, es necesario analizar en profundidad el discurso pedagógico que gira en torno al modelo educativo basado en competencias

(García & Sánchez, 2011). Por tanto, es necesario dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Al servicio de qué finalidades/metas se encuentra el modelo educativo basado en competencias?

De los datos obtenidos en la consulta a ambos paneles, encontramos que la totalidad de los expertos consideran que el modelo educativo basado en competencias debe tener una orientación hacia del pleno desarrollo de la personalidad del alumnado, contribuyendo al desarrollo integral de todas sus capacidades. Esta manera de entender el modelo basado en competencias es recogida en la literatura especializada a partir de la opinión de numerosos autores. Así, por ejemplo, Zabala y Arnau (2014) aluden a que el desarrollo de las competencias en el ámbito educativo debe asegurar en el alumnado una formación integral y holística de los ciudadanos con el fin de poder responder a los problemas del mundo que les rodea. Este desarrollo integral implica abordar las competencias desde una cuádruple dimensión: la social, la interpersonal, la personal y la profesional. En esta misma línea, Trilling y Fadel (2009) y Aguerrondo (2009) consideran que el nuevo modelo educativo, que traen consigo las competencias, debe procurar organizar la enseñanza con la finalidad de que los educandos logren desarrollar todas sus capacidades de forma que les permita resolver problemas tanto a nivel personal como a nivel social. Por tanto, nos encontramos ante un nuevo paradigma educativo, centrado en las competencias, donde la función preparatoria para los estudios superiores deja paso a una función preparatoria para la vida (Álvarez, Pérez, & Suárez, 2008).

De esta opinión mayoritaria recogida en los resultados, es importante matizar que 6 miembros del grupo de expertos universitarios y 8 del grupo de expertos docentes consideran que el modelo educativo basado en competencias debe procurar una adecuada preparación para la inserción laboral. Sin embargo, conviene destacar que el discurso aportado por estos expertos se aleja de la idea de las competencias al servicio del mundo empresarial y de una instrumentalización del sistema educativo. Mas bien defienden la idea de que el desarrollo de las competencias en el alumnado debe asegurar una adecuada preparación para la vida y, con ello, unas mayores posibilidades de optar a una ciudadanía activa en todos los sectores y ámbitos de la vida, entre ellos también el laboral. Por tanto, se interpreta el nuevo modelo educativo basado en competencias como una manera de generar equidad, ofreciendo la formación necesaria para que todos los ciudadanos dispongan de mayores posibilidades y oportunidades de éxito en la vida.

En este sentido, se puede hablar de un importante acuerdo, con mayor respaldo en el grupo de expertos docentes, en torno a una doble finalidad de las competencias en el sistema educativo formal: el desarrollo integral del alumnado y la formación para la vida social y laboral como ciudadanos activos. Este planteamiento coincide con las Recomendaciones que tanto el Parlamento Europeo como el Consejo Europeo redactan desde el año 2000 (Consejo de la Unión Europea, 2000, 2001, 2002, 2004) pretendiendo el establecimiento de un marco común europeo en materia educativa para garantizar que todos los ciudadanos de la Unión Europea reciban una formación que les permita ser competentes en las diferentes áreas de su vida diaria y, con ello, contribuir a una evolución de la sociedad a nivel político, económico y social (Hortigüela-Alcalá et al., 2017). Esta doble funcionalidad de las competencias las resume de forma muy clara Tourney-Purta (2002), al indicar que constituyen una preparación para la sociedad del conocimiento, para así promover la equidad en el empleo.

Puede decirse, por tanto, que el enfoque competencial que plantea la Unión Europea “no hace depender el aprendizaje de imperativos económicos, y reconoce el derecho al enriquecimiento personal, la participación en el proceso democrático de toma de decisiones, el aprendizaje por propio interés y el envejecimiento activo” (López, 2010, p.134). Esta misma línea argumental la defienden autores como De la Orden (2011a, 2011b) o Martínez-Usarralde, Lloret-Catalá y Céspedes (2017), quienes consideran que las competencias en el contexto escolar deben constituir el

medio para la integración y la participación efectiva en la vida diaria, garantizando el ejercicio de los derechos civiles, políticos y sociales.

Una de las aportaciones de las competencias a la nueva interpretación de las finalidades del sistema educativo, se encuentra en la idea de aprendizaje permanente. En los resultados de la investigación, se ha encontrado referencia a dicho concepto en las aportaciones de 18 de los 19 expertos, considerándose por tanto como una característica esencial del concepto de competencia en el ámbito educativo.

Por tanto, el marco sobre el que se construye el modelo educativo competencial debe estar vinculado al aprendizaje a lo largo de la vida (Valle & Manso, 2013), centrando su potencial en promover la igualdad de oportunidades, la democratización de la educación y su contribución al logro de mayores niveles de autorrealización personal (García & Egido, 2006).

Teniendo en cuenta las directrices que llegan desde Europa y la interpretación que de estas se han realizado autores especializados, no parece extraño que la construcción de un sistema educativo basado en el aprendizaje permanente haya sido una de las prioridades de la administración educativa de nuestro país en los últimos años. Un aprendizaje permanente entendido no solo desde el prisma de la mejora de la competitividad y la empleabilidad de los ciudadanos, sino como medida esencial para el desarrollo personal, la inclusión social y la participación ciudadana activa y responsable (MECD, 2013a, 2013b).

Esta perspectiva de inclusión personal y social del modelo competencial es recogida en los resultados de la investigación a partir de la opinión aportada por tres expertos. Se corrobora con la información recogida por la OCDE (2016) en el informe *Global competency for an inclusive world*, donde se recogen las bases de la educación del futuro. En este informe se define una competencia global para la inclusión como:

La capacidad de analizar de forma crítica asuntos globales e interculturales desde múltiples perspectivas, de entender cómo influyen las diferencias en las percepciones, juicios e ideas de uno mismo y de los otros y de ser capaz de establecer un diálogo abierto, adecuado y eficaz para interrelacionarse con personas de diferente procedencia desde el respeto por la dignidad humana. (2016, p. 4)

Ahora bien, el legado que el concepto actual de competencia ha recibido de su propio pasado hace que muchos autores adopten una postura especialmente crítica sobre su papel en el contexto educativo (Pedraz, 2011; Gauchet, 2009; del Rey & Sánchez-Parga, 2011). Es por ello que la transición del modelo educativo tradicional a un modelo educativo basado en competencias debe realizarse teniendo muy claras las finalidades que se persiguen (Akhyar, 2010). Uno de los retos fundamentales a los que se enfrenta este nuevo modelo educativo es precisamente alejar el concepto competencia de la idea de competitividad, entendida como la búsqueda de cualificaciones para alcanzar desempeños específicos dentro del tejido productivo de la sociedad. Milana (2008), en su análisis del programa “Educación y Formación 2010”, remarca que una de las principales críticas recibidas gira en torno a su intento de modernizar los sistemas educativos y de formación europeos reclamando habilidades y competencias de alto nivel para todos los ciudadanos con el fin de convertirse en la economía más dinámica y competitiva del mundo.

El principal riesgo del cambio en el paradigma educativo se encuentra en poner la escuela al servicio de los intereses del mercado, transformándola en un recurso para la instrumentalización de las personas (Saramona, 2004), e incluso priorizar cuestiones económicas frente a cualquier otra preocupación (Rizvi, 2010). Esta precisamente es una de las críticas importantes recibidas por los retractores del modelo educativo basado en competencias, al considerarse que ha subordinado la

educación a las necesidades del mercado, enmascarando esta finalidad bajo el discurso de una educación que busca garantizar la calidad de vida de los ciudadanos (Aguerrondo, 2009).

De ahí que existan autores que rechacen la utilización del término competencia en el ámbito educativo, considerando que “es un término contaminado por intereses academicistas conservadores, y cuya preocupación educativa no va más allá del interés por mejorar el capital humano” (Bolívar & Moya, 2007). En esta línea de pensamiento se postula uno de los miembros del panel de expertos universitarios, quien considera que el modelo competencial se encuentra al servicio de la empresa y no tiene en cuenta aspectos como el desarrollo de la capacidad crítica o el cambio social (Pedraz, 2011; Laval, 2003; Nussbaum, 2011).

VI.3.2.- Acuerdos y decisiones a nivel de centro

En los resultados obtenidos en relación a esta categoría se destaca un acuerdo pleno por parte por parte de los expertos de ambos paneles acerca de la necesidad de crear una seña de identidad a nivel de centro en materia de competencias. En este sentido, se considera de gran importancia el diseño de una propuesta de integración y desarrollo de las competencias de carácter global, que recoja una línea de trabajo común y consensuada entre todo el profesorado.

Hasta tal punto tiene relevancia este argumento entre las opiniones aportadas por los expertos universitarios y docentes, que llegan a determinar que el enfoque competencial no puede llegar a tener unos efectos positivos si no existe una propuesta de centro claramente definida.

Se pueden encontrar numerosas referencias en la literatura que refrendan esta idea. Así, en el estudio desarrollado por Piñana (2019), se alude a que la implementación del enfoque competencial requiere de la implicación por parte de toda la comunidad educativa, muy especialmente de los equipos docentes. En este sentido, sin una reflexión previa a nivel de centro, el claustro no conseguirá tener conocimiento, dar sentido y valorar la utilidad del enfoque competencial (Díaz, 2006, 2013). No se debe olvidar que tener una línea común de centro permitirá que el desarrollo de las competencias se realice desde todas las materias de una forma coherente, abriendo la ventana a la posibilidad de realizar propuestas colaborativas e interdisciplinares que den auténtico sentido al tratamiento de las competencias en el aula (Climent, 2010).

Es por ello que los centros educativos deben hacer el esfuerzo por convertir el enfoque competencial en una labor colaborativa, con implicación de todos los agentes que intervienen en el proceso educativo (Cabrerizo, Rubio, & Castillo, 2007).

Sin embargo, a la hora de valorar la aplicación real de propuestas de integración de las competencias a nivel de centro, los resultados obtenidos arrojan opiniones muy diversas, siendo más pesimistas los miembros del panel de expertos docentes que los expertos universitarios. En la discusión de la categoría 3: Las competencias y el cambio educativo, se amplía información relativa a este argumento. Precisamente, los estudios existentes acerca del grado de implantación de las competencias en los centros educativos, si bien son escasos, arrojan datos poco esperanzadores. A modo de ejemplo, en la investigación desarrollada por Vázquez-Cano (2016) se evidencia que un 87% de los centros educativos no incluye en sus documentos de centro un plan para contextualizar y desarrollar las competencias clave.

Esta necesidad de plantear las competencias desde un enfoque colaborativo se asocia a la idea de transversalidad. Así, se ha encontrado un consenso pleno en ambos paneles, a excepción de un experto docente, en relación al carácter transversal de las competencias. Se considera, por tanto, que el hecho de ser un elemento curricular básico y común a todas las materias, implica acuerdos interdisciplinares sobre la manera de enfocar su tratamiento. Este resultado obtenido coincide

con una de las conclusiones del estudio desarrollado por Heras (2012), en el cual se compilan y analizan las propuestas de desarrollo de las competencias más relevantes en nuestro país.

Esta naturaleza transversal es la que concede a este elemento curricular un papel protagonista como elemento vertebrador del proceso de planificación educativa (Bolívar, 2008a). Y es por ello que su aparición en el sistema educativo no debe concebirse como algo superfluo, al igual que otras muchas modificaciones que han ido apareciendo con los cambios legislativos en las últimas décadas. En realidad, se trata de un elemento sobre el cual gira un cambio de paradigma educativo, siguiendo la línea de convergencia educativa marcada por la Unión Europea (Heras & Pérez-Pueyo, 2012; Pérez-Pueyo & Casanova 2012).

A partir de la idea general extraída de la opinión de los expertos acerca de la necesidad de establecer una línea de trabajo consensuada para el tratamiento eficaz de las competencias en los centros educativos, en la investigación surgió la necesidad de conocer la naturaleza de las decisiones a tomar. En este sentido, se destacan dos tipos de decisiones fundamentales: (1) Decisiones relativas al proceso de programación, y (2) decisiones relativas al diseño de tareas.

En relación al primer tipo de decisiones, vinculadas al proceso de programación, se destaca sobremodo la importancia de establecer una gradación del nivel de desarrollo de las competencias. Esta opinión es defendida por 8 de los 9 miembros del panel de expertos universitarios, así como por la totalidad de miembros del panel de expertos docentes. Esta gradación se refiere a la determinación del nivel de aprendizaje de cada competencia por cursos y/o niveles, de forma que sirvan de referencia para el diseño de situaciones de aprendizaje y tareas competenciales, así como para su evaluación.

También se destacan, aunque de forma aislada y minoritaria, otras decisiones como puede ser el diseño de actividades complementarias y extraescolares, la estructura del diseño de tareas, el proceso de evaluación o la propia estructura del documento de programación de las áreas y materias; aspectos que destacan Pérez-Pueyo, et al. (2013a).

Recurriendo a la literatura científica se han encontrado numerosas referencias que confirman los resultados obtenidos. Centrando la atención en las decisiones vinculadas al proceso de programación, Álvarez, Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui (2014) consideran que la enseñanza por competencias exige numerosos cambios tanto a nivel curricular, en especial en el proceso de programación, como en los aspectos organizativos, tales como los espacios y los tiempos. Lo que parece innegable, a raíz del cambio curricular promovido por las diferentes leyes educativas desde 2006, es que la innovación que supone la enseñanza basada en competencias no puede llevarse a cabo con los modelos de programación tradicionales (Calderón et al., 2018). Autores como Hortigüela-Alcalá et al., (2017) y Pérez-Pueyo et al. (2013a) proponen un modelo de integración de las competencias deductivo, lo que implica tomar como punto de partida una gradación de los aprendizajes competenciales para todo el centro y, a partir de ella, que las materias establezcan en las programaciones didácticas cómo van a contribuir a su desarrollo de una forma coherente y coordinada. De esta manera, se ayuda a los equipos directivos a mejorar “la gestión de sus centros educativos a través de una mayor coordinación entre docentes, una mejora de su formación permanente, así como en las estrategias metodológicas y evaluativas empleadas por los docentes” (Hortigüela-Alcalá et al. 2017).

El segundo tipo de decisiones recogidas en los resultados de la investigación hacen referencia al diseño de propuestas de aula. Ésta implica la adopción de acuerdos e implicación del profesorado para el diseño proyectos interdisciplinares y tareas integradas. Esta idea ha sido plasmada por 13 expertos, de los cuales 6 pertenecen al panel de expertos universitarios y 7 al panel de expertos docentes. Se puede hablar, por tanto, de un acuerdo importante en relación a la valoración de las competencias como eje que permita dar el salto a nuevas formas de organizar los aprendizajes a

partir del trabajo colaborativo entre materias. Nos encontramos, por tanto, ante una de las premisas fundamentales para el éxito de las competencias en el sistema educativo. En el estudio de Ojeda et al. (2017) se confirma que los procesos de innovación asociados al modelo competencial no pueden quedarse en el plano teórico, a nivel de programación, sino que es necesario que se vean reflejados en el aula. Ahora bien, es preciso que los centros educativos interpreten el enfoque competencial como un elemento de innovación y como una mejora para el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que solo así se conseguirá una auténtica transformación de la práctica educativa (Foray & Raffo, 2012).

En este sentido, y aunque los autores especializados en la materia coinciden al afirmar que el cambio en la manera de entender el diseño de tareas es una variable esencial en el enfoque competencial, en la realidad no está produciendo. Investigaciones como las desarrolladas por Méndez et al. (2015) y Hortigüela-Alcalá et al. (2015) han evidenciado que en líneas generales los docentes están cumpliendo con la labor administrativa de integrar las competencias en las programaciones didácticas; sin embargo, no se están trabajando en el aula ni existen acuerdos en relación al diseño de tareas.

Además, de los resultados obtenidos en esta categoría, se destaca una idea en la que coinciden prácticamente la totalidad de los expertos universitarios, y esta es el impacto positivo que el enfoque competencial debería tener en el desarrollo de procesos de trabajo colaborativo entre el profesorado. Se han descrito algunos beneficios asociados a esta nueva manera de entender la labor docente, más allá de los relacionados con el aprendizaje del alumnado, entre los que destacan la mejora del ambiente de trabajo en los centros educativos y la mejora de la motivación del profesorado. Como afirman Aramendi (2010) y Mañana-Rodríguez (2013), es necesario que todo el claustro asuma la responsabilidad de trabajar conjuntamente en el desarrollo de las competencias y ello implica trabajar de un modo cooperativo y fomentar el trabajo en equipo.

Sin embargo, y en relación a la idea anterior, el panel de expertos docentes destaca de forma mayoritaria que esta necesidad de fomentar el trabajo colaborativo entre los docentes se convierte a su vez en una de las mayores dificultades o problemáticas del enfoque competencial. Destacan dos argumentos principales: el primero de ellos se refiere a la falta de costumbre en este tipo de dinámicas de trabajo, y el segundo a la falta de tiempos y espacios en el horario para desarrollar una buena labor de coordinación.

En este sentido, Tiana, Moya y Luengo (2011) señalan que en nuestro sistema educativo aún no se ha implementado esta forma de trabajo cooperativa y coordinada por parte de los docentes. Idea que es recogida también en las conclusiones del estudio desarrollado por Vázquez-Cano (2016), quien determina que el proceso de coordinación para la implementación de las competencias clave mediante un trabajo colaborativo y contextualizado presenta dificultades por la falta de coordinación interna entre los departamentos y los equipos de ciclo.

En relación a las dificultades relacionadas con los aspectos organizativos, señalada también por los expertos docentes, se encuentra el tiempo como principal factor limitante. Por tanto, puede considerarse la falta de tiempo para la coordinación docente y para la formación del profesorado como una de las variables que más incide en la adecuada implantación del modelo competencial (Lomba & Pino-Juste, 2017; Iglesias et al., 2018). Es por ello que Rocosa et al. (2018) plantean como solución la concienciación a las administraciones educativas de la necesidad de más recursos, tiempo y espacios que favorezcan la reflexión y el diálogo entre docentes y alumnado para lograr implementar el enfoque competencial.

Pero si hay que destacar una necesidad fundamental en relación a la implementación de las competencias, es la formación del profesorado, al ser una línea de opinión sobre la que se ha evidenciado un acuerdo mayoritario entre expertos universitarios y expertos docentes. La formación

inicial y permanente del profesorado constituye una de las variables más analizadas por la literatura científica. En relación a nuestra temática de estudio, existe un número importante de autores especializados que corroboran este resultado obtenido (Fernández, 2005; Gairín et al., 2010; Hernández & Medina, 2014; Iglesias et al., 2018; Lomba & Pino-Juste, 2017; Rocosa et al., 2018; Roselló & Muntaner, 2010; Sánchez & Murillo, 2010).

En este sentido, como conclusiones más relevantes se destaca la incidencia de la formación inicial académica y la formación específica referidas a las competencias son potentes condicionantes del trabajo competencial (Calderón et al., 2015). Sin embargo, estudios como el desarrollado por Vázquez-Cano (2016) demuestran que se trata de la existencia de una gran carencia en relación a esta dimensión, hasta el punto que el 87% de la muestra de profesores analizada reconoce no haber recibido ningún tipo de formación en relación a metodología y evaluación de las competencias, de ahí que se sea destacada como una de las principales necesidades para los centros educativos. En las recomendaciones del Consejo de la Unión Europea (2018), se propone como posible estrategia de apoyo a los docentes el intercambio de personal y el asesoramiento entre iguales para generar redes de colaboración entre docentes. En una línea similar, Ramírez (2011, 2016) destaca la necesidad de una formación basada en el enfoque competencial, basada en la creación de itinerarios polivalentes y la tutorización de los docentes.

VI.3.3.- Creación de contextos de aprendizaje

Los resultados obtenidos en esta variable guardan una estrecha relación con los datos recogidos en la primera categoría de estudio: las competencias, concepto y características.

De las opiniones aportadas por los expertos de ambos paneles, se han podido establecer una serie de acuerdos. Uno de los más relevantes y mayoritarios hace referencia a la creación de contextos de aprendizaje variados y que se ajusten lo máximo posible a la realidad. Solo de esta manera se conseguirá que el alumnado sea capaz de aprovechar y utilizar durante su vida las oportunidades que se le presenten y adaptarse a un mundo que se encuentra en continuo cambio. Autores como Moya (2018), Zabala y Arnau (2007) o Pérez-Pueyo et al. (2013a) hacen referencia a diferentes líneas estratégicas para la incorporación de las competencias en el currículo y en los centros educativos, y entre ellas destaca la diversidad de contextos de aprendizaje.

Precisamente esta manera de interpretar las competencias, como construcción y ampliación de aprendizajes en situaciones reales, refleja la superación de la tradicional concepción del centro educativo como único contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta idea ha sido recogida en el análisis de resultados como uno de los acuerdos más relevantes obtenidos en la investigación. En este sentido, como destacan explícitamente más de la mitad de los expertos de ambos paneles, la educación basada en competencias se refiere a muchos contextos como el familiar y el laboral, y el sistema educativo debe contemplarse como uno más.

Marchesi (2003) considera que el aprendizaje basado en competencias hace replantear la idea de situar el aprendizaje exclusivamente en el sistema educativo, poniendo en valor el aprendizaje no formal e informal. En definitiva, es necesario asumir que el nuevo enfoque que aportan las competencias hace trascender la educación más allá de la escolarización, no siendo una tarea que pueda llevar a cabo la escuela sin el apoyo constante de la sociedad (Martín, 2016). Por tanto, es necesario asumir que “ninguna institución, ni siquiera los centros educativos, pueden desarrollar por sí solas las competencias necesarias para afronta la gran transformación estructural del siglo XXI” (Martínez & Echeverría, 2018, p.132). Así lo manifiesta también el Consejo de la Unión Europea (2018), quien insiste en la colaboración entre los diferentes contextos vinculados a la educación, formación y aprendizaje, con el fin de garantizar una continuidad en la adquisición de com-

petencias en el alumnado a lo largo de su vida. Es por ello que el modelo educativo basado en competencias exige la transformación de una escuela fragmentada a una escuela conectada, donde se establezcan redes de colaboración con los ámbitos educativos no formales e informales, y se fomente la corresponsabilidad del aprendizaje (Álvarez, Pérez & Suárez, 2008).

En los datos obtenidos acerca de esta subcategoría, se han recopilado numerosos fragmentos de opinión de expertos de ambos paneles que identifican claramente la aportación mutua entre el modelo educativo basado en competencias y el mundo real.

Por un lado, se ha identificado la idea de que el contexto diario del alumnado ofrece al sistema educativo un referente para la configuración del modelo educativo competencial, gracias a la identificación de las habilidades y destrezas que la sociedad reclama en los diferentes ámbitos de la vida. Esta idea es refrendada desde la literatura por autores como Pagés y Santisteban (2010) o Guerrero y Miralles (2017), quienes consideran que en un mundo que avanza a un ritmo tan vertiginoso, el sistema educativo debe poner el foco de atención en el desarrollo de aprendizajes básicos y funcionales que permitan al alumnado incorporarse y participar de manera plena y eficaz en la sociedad. Por este motivo, Sancho (2017) pone en consideración la importancia de que los centros educativos asuman que la sociedad actual exige cambios que tienen que verse reflejados en la realidad del aula.

Por otro lado, la investigación desarrollada ha permitido evidenciar el acuerdo existente entre los expertos en relación a las oportunidades que el sistema educativo basado en competencias ofrece a la mejora de la sociedad. Estas aportaciones se refieren fundamentalmente a que los centros educativos actúen como soporte para el desarrollo de aprendizajes competenciales, de carácter funcional y sobre todo aplicado a situaciones de la vida real. Autores como Gonczi (2003), Coll (2007), Boadas et al. (2017) o la propia OCDE (2019) consideran que la educación basada en competencia se orienta hacia la funcionalidad de los aprendizajes, a partir de la movilización y utilización de los conocimientos para afrontar situaciones o problemas que se presentan en la vida real. Por ello, los cambios que se producen a nivel curricular y metodológico, como consecuencia de este nuevo enfoque educativo, debe ir encaminado a conseguir que las competencias sean transferibles a situaciones reales y cotidianas (Garagorri, 2007; Toribio, 2010; Vassiliou, 2012). En definitiva, y como ya mencionó Delors (1996), el desarrollo de las competencias debe permitir a las personas aprovechar y utilizar durante la vida cada oportunidad que se presente para enriquecer su saber y adaptarse a un mudo de constante cambio.

VI.3.4.- Superación del modelo de enseñanza tradicional

Tras la recogida de datos relativos a esta subcategoría, se obtuvieron resultados de interés que es preciso constatar con la literatura especializada.

Un primer resultado obtenido, en el que coinciden 17 de los 19 miembros que conforman los paneles de expertos, hace referencia a la idea de que la aparición de las competencias en el sistema educativo ofrece un nuevo enfoque al proceso de enseñanza y aprendizaje, que se desmarca claramente del modelo tradicional. Únicamente un experto universitario matiza aspectos relacionados con este nuevo enfoque, comentando que las competencias suponen la superación del modelo constructivista propio de leyes anteriores, y se acerca a un modelo ecológico. Este último se caracteriza por conceder una gran importancia al contexto y la repercusión que el proceso de enseñanza y aprendizaje pueden tener en la mejora social.

Resulta relevante la opinión aportada por 5 expertos docentes, quienes consideran que las competencias han ayudado en gran medida a definir las nuevas intenciones y finalidades del sistema

educativo, y con ello a generar un debate y una reflexión sobre el qué y el cómo desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se puede apreciar con este resultado, la incidencia y la preocupación que las competencias ha generado en los centros educativos, polarizando la atención del profesorado en un cambio de rumbo del sistema educativo para el que reconocen haber estado poco preparados desde el inicio. En cambio, no se han encontrado opiniones en relación a este argumento entre los expertos universitarios

Si recurrimos a la literatura sobre la temática, encontramos que la mayor parte de los autores especializados hacen alusión a este cambio de enfoque que supone la aparición de las competencias. Consideran que el enfoque competencial supone una ruptura con el modelo educativo existente hasta la aparición de las competencias como elemento curricular y, por tanto, las competencias deben actuar como eje de cambio hacia un nuevo paradigma educativo (Lizitza & Sheepshanks, 2020). Ahora bien, este proceso no debe producirse únicamente en el modelo curricular, sino que las competencias deben impulsar al profesorado para hacer efectivo este cambio de paradigma en la práctica, a través de la renovación de los procesos de enseñanza y de evaluación (Fernández-March, 2006).

Otro acuerdo mayoritario entre los expertos de ambos paneles hace referencia a que las competencias proporcionan al sistema educativo un enfoque globalizado, focalizando la atención en aquellos aprendizajes que resultan esenciales para la vía. Precisamente estas características justifican el cambio respecto a los enfoques educativos anteriores a la aparición de las competencias. Más concretamente, varios expertos de los dos paneles hacen referencia a la asociación entre las competencias y un tipo de aprendizaje estable, duradero y aplicable a contextos reales. Esto supera una de las características fundamentales del modelo de enseñanza tradicional, como es la adquisición memorística y mecánica de los conocimientos.

En la actualidad, y relacionado con los cambios legislativos que se han venido produciendo en los últimos años, se ha abierto un debate en torno a la educación basada en competencias versus educación basada en contenidos. En este sentido, parece existir una fuerte apuesta desde la actual ley educativa LOMLOE (2020) por desarrollar un currículo basado en competencias, quitando el foco de atención de los contenidos, que si bien siguen teniendo un papel importante, no actúan como eje del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En relación al cambio de paradigma educativo asociado a las competencias, queda evidenciado a través de los resultados obtenidos en la investigación el papel protagonista de la metodología y los aspectos organizativos. Hasta tal punto, que varios expertos de ambos paneles consideran que estos elementos deben ser el auténtico motor de cambio. Esto sitúa a los docentes en el foco de la transformación del sistema educativo.

La importancia de la metodología en el nuevo modelo educativo ha sido evidenciada por numerosos autores (Fullán 2002, 2010; Pérez-Gómez, 2008; Pérez-Pueyo et al., 2013; Escamilla, 2008; Gómez-Pimpollo, Pérez-Pintado & Arreaza, 2007; Moya & Luengo, 2009, 2011). En el estudio desarrollado por Escote, Goñi, y Vila (2007) mencionan tres componentes esenciales en el diseño de programas desde un enfoque competencial, siendo dos de ellos el uso de materiales y recursos novedosos y el cambio en los enfoques didácticos.

A pesar de este acuerdo en relación a la relevancia de la metodología en el modelo competencia, a la hora de concretar sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje se han registrado opiniones muy variadas. Sin embargo, tras su interpretación se han podido sintetizar en tres ideas fundamentales. La primera de estas ideas indica que el cambio en los métodos pedagógicos abarca una nueva manera de entender en el rol del profesor y de los alumnos, así como en la adopción de nuevas estrategias y recursos. En este sentido, si algo queda claro en los diferentes modelos teóricos para la integración de las competencias en los centros educativos es la importancia de

trasladar el foco del docente que enseña al alumno que se desempeña (Cázares-Aponte y Cuevas de la Garza, 2007). En definitiva, el cambio hacia un enfoque competencial implica una transición de un modelo basado en la enseñanza hacia un modelo centrado en el aprendizaje del alumno (Mora, 2003)

La segunda idea se refiere a la evolución hacia las metodologías activas, siendo estas la base sobre la que se construyen los modelos de enseñanza basados en el desarrollo de las competencias. Las metodologías activas, que se caracterizan por poner el foco en la participación real del alumnado en el aprendizaje y su implicación en la toma de decisiones, se presentan como la alternativa más afín al desarrollo de las competencias. En la investigación desarrollada por Vázquez-Cano (2016) acerca de las dificultades del profesorado para planificar, coordinar y evaluar las competencias clave, se concluye la importancia de implementar metodologías activas y funcionales para lograr un auténtico aprendizaje competencial. De la misma manera, De Miguel (2005) destaca que el enfoque competencial requiere una metodología que sea entendida como un conjunto de oportunidades y condiciones que posibiliten al estudiante activar y aplicar conocimientos para la resolución de problemas reales.

La transición hacia las metodologías activas también se destaca como una de las principales dificultades del nuevo enfoque educativo basado en competencias, debido entre otros factores a la falta de formación del profesorado. En esta idea coinciden estudios como los desarrollados por Roselló y Pinya (2014) o el Proyecto Atlántida (2014).

Como última idea, se destacan algunos ejemplos de opciones metodológicas, en las que coinciden los expertos entre sí, como son el Aprendizaje cooperativo, el Aprendizaje basado en proyectos o el Aprendizaje servicio. En relación a esto último, destaca la opinión de un miembro del panel de expertos universitarios, quien considera que deben implementarse aquellas metodologías sobre las que existe evidencia científica. El campo de las estrategias metodológicas competenciales de aplicación al aula es uno de los temas sobre los que más se ha centrado la literatura especializada. Es posible encontrar referencias específicas a opciones metodológicas en publicaciones de autores como Zabala y Arnau (2007), Aránega (2010), Monterrey (2005), Cabrerizo, Castillo y Rubio (2007), Cañas, Martín-Díaz y Neida (2007), Huix, Isern y Seira (2013), Martín y Moreno (2007), Marina y Bernabeu (2007) o Tiana, Moya y Luengo (2011). En ellas se hace mención a una gran variedad de opciones metodológicas, las cuales coinciden en gran medida con las mencionadas por los miembros de ambos paneles de expertos en sus aportaciones.

VI.3.5.- Agentes implicados en el proceso de desarrollo de las competencias

Como se ha podido comprobar en las subcategorías de análisis expuestas anteriormente, los estudios relacionados con el modelo educativo competencial dejan patente que no es un proceso exclusivo de la educación formal, sino que requiere de la intervención de otros entornos de aprendizaje. Esto deja entrever que la participación de toda la comunidad educativa se convierte en una característica intrínseca al modelo educativo competencial (Pérez, 2008). En los últimos años ha aumentado el interés por los contextos educativos no formales, y prueba de ello es la gran cantidad de investigaciones que analizan la correlación de estos con el desarrollo de aprendizajes asociados a las competencias (Sánchez, 2012, 2014; Sánchez & Mesa, 2014; Friedman (ed.), 2019; Greca, Díez-Ojeda & García-Terceño, 2020)

Esta idea ha sido corroborada con los resultados obtenidos en la presente subcategoría, ya que se ha encontrado una opinión unánime de todos los expertos acerca de la importancia de la implicación de toda la comunidad educativa para alcanzar una integración eficaz de las competencias.

Del análisis del discurso de los miembros de ambos paneles, queda explicitado el papel esencial de dos agentes dentro del modelo competencial: el profesorado y el alumnado.

En relación al profesorado, se recoge como principales aportaciones la concreción de las competencias, el diseño de situaciones de aprendizaje o el cambio metodológico. La implicación del profesorado es crucial en todo el planteamiento de integración y desarrollo de las competencias. Los equipos docentes deben formar una red relacional, de forma que el trabajo colaborativo y consensuado haga que sus efectos lleguen a toda la en toda la comunidad educativa. Por tanto, “el profesorado es el responsable de organizar la respuesta educativa en el centro desde un aprendizaje en competencias (Blanchard & Muzas, 2005, p. 54).

Además, tal y como exponen Cano (2005) y Marchesi (2007), el nuevo enfoque que las competencias aportan al proceso de enseñanza y aprendizaje han provocado una transformación en el rol del docente. La transmisión del conocimiento ya no se considera la única y más importante labor del docente, sino que se abre paso un nuevo perfil como mediador y guía en los procesos de aprendizaje. Esto obliga al profesorado a poner en práctica no solo sus conocimientos técnicos y didácticos, sino también sus destrezas para planificar la intervención, para comunicar, para reflexionar sobre la práctica y, sobre todo, para trabajar de manera colaborativa con el resto del profesorado (Álvarez, Pérez & Suárez, 2008).

Junto al profesorado, el otro agente destacado por todo el panel de expertos es el alumnado. Dentro del enfoque competencial, el alumnado se presenta como eje de todo el proceso educativo, reclamando una implicación mucho más activa en la construcción de su aprendizaje (Espinós, 2002). De esta manera se supera el papel pasivo del alumnado propio de modelos más tradicionales.

Los equipos directivos también son mencionados en los resultados de la investigación como agentes con un impacto importante en la integración de las competencias en los centros educativos. Hasta tal punto que 4 expertos del panel universitario le consideran como el agente de mayor relevancia. De esta forma, son considerados los auténticos impulsores del desarrollo de las competencias, sobre todo por su labor en la coordinación de todos los agentes educativos y en la transformación metodológica de los centros (Pérez-Pueyo et al. 2013a).

Tal y como plantean autores como Hortigüela-Alcalá, Abella y Pérez-Pueyo (2014, 2015a, 2015b) y Álvarez, Pérez y Suárez (2008), el equipo directivo debe actuar como referente para promover un trabajo en términos de competencias. Su conocimiento acerca de la realidad del día a día, concretada en la normativa vigente, características del alumnado y las familias, proyectos que se desarrollan, recursos materiales y humanos con los que se cuenta, etc., le confiere la capacidad de establecer una línea clara de actuación, fomentando la participación y el diálogo de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones (Gimeno, 2008).

Como último agente implicado en el enfoque competencial, se destaca a las familias. Se han recogido numerosas referencias en ambos paneles de expertos enfatizando el cambio en el rol de las familias dentro del sistema educativo, que ha pasado de no contar con un papel activo a ocupar un primer plano dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, son múltiples los estudios existentes en la literatura científica acerca del papel de las familias en la educación (Grodnick & Slowiaczek, 1994; Maeztu, 2004; Pérez-Díaz, Rodríguez & Sánchez, 2001) y más concretamente en el nuevo paradigma educativo desarrollado por la aparición de las competencias (Torío, 2004; Sarramona, 2010; Sánchez, 2012). En todos ellos se corrobora la idea de que el nuevo enfoque competencial sitúa a las familias ante un papel mucho más relevante en el sistema educativo. En el estudio desarrollado por Sánchez (2012), sobre el papel de las familias en el actual marco educativo competencial, se obtuvieron las siguientes conclusio-

nes: (1) Existe una relación directa entre el rendimiento académico del alumnado y la participación de sus pares en el centro escolar; (2) la falta de atención de los padres en el proceso educativo de los hijos influye negativamente en el rendimiento académico; (3) el impacto de la familia en el rendimiento escolar del alumnado es muy alto, pudiendo condicionar su trayectoria académica; y finalmente (4) que la coordinación de los centros educativos y las familias inciden de manera positiva en el rendimiento académico.

VI.4.- Las competencias y el cambio educativo

Una de las líneas de análisis que se ha desarrollado en la presente investigación hace referencia al impacto que las competencias han tenido en el sistema educativo. Es por ello que se ha establecido una categoría denominada “Las competencias y el cambio educativo”.

En las últimas décadas han tenido lugar diferentes reformas educativas. Desde la aprobación de la LOGSE (1990), descrita por numerosos pedagogos como la reforma más importante del sistema educativo español, han sido numerosas las leyes que han regido la educación básica. Sin embargo, si algo ha caracterizado a estas leyes es que han sido diseñadas desde unas bases epistemológicas similares a la LOGSE (1990); de ahí que se considere que siguen una línea continuista de la misma.

La aprobación de la LOE (2006) supone un cambio educativo significativo al aparecer un nuevo elemento curricular: las competencias. Las leyes posteriores, LOMCE (2013) y LOMLOE (2020), no solo han mantenido este enfoque, sino que han propuesto modificaciones organizativas y estructurales orientadas a incidir en el desarrollo de las competencias. Por tanto, podría decirse que las competencias hacen su aparición en el sistema educativo español en un momento de continuo vaivén legislativo. Es por ello que se ha considerado de interés para la investigación el análisis del impacto real que las competencias han tenido en el modelo educativo.

En este sentido, la presente investigación ha aportado resultados relevantes. En primer lugar, se destaca un acuerdo mayoritario en torno a la idea de que las competencias en la educación formal implican algo más que la incorporación de un elemento curricular y, por tanto, suponen un avance importante respecto a la línea pedagógica marcada por las anteriores leyes. Así, consideran que las competencias presentan un potencial importante para generar un cambio significativo en el paradigma educativo. Egea, Masip, Flores y Barbeiro (2018) analizan el discurso de la competencia en educación y concluyen que ha recibido un fuerte apoyo entre el profesorado, incluidos los movimientos de renovación pedagógica. Esto es debido a que supone un cambio importante en el modelo educativo, al pasar de la cultura de la instrucción directa a la cultura del aprendizaje activo donde el alumno es protagonista y se persigue el desarrollo de todas sus capacidades.

Se han encontrado tres opiniones de expertos docentes que argumentan esta idea. El primero de estos argumentos indica que las competencias suponen un avance respecto al concepto de capacidad propuesto por la LOGSE (1990) al poner el foco en la atención a la diversidad. El segundo de estos argumentos hace referencia a que el cambio significativo en el paradigma educativo viene dado por el carácter aplicado y funcional que aporta el modelo competencial a los aprendizajes (ver discusión en el apartado IV.3.1. Orientación general del modelo educativo competencial). Y, por último, el tercer argumento se refiere al cambio en el foco de atención del propio sistema educativo. En este sentido, se considera que las competencias se han convertido en los nuevos

referentes para el aprendizaje, y esto hace que el cambio respecto al modelo educativo anterior sea significativo.

En la literatura podemos encontrar numerosas referencias que corroboran los argumentos señalados anteriormente. Así, por ejemplo, Merieu (2016) y Sánchez y Boronat (2014) destacan que la pedagogía de las competencias se presenta hoy como una innovación que debe potenciar unos aprendizajes más integrados, más prácticos y más transferibles, encontrando aquí su razón de ser en el sistema educativo. Por su parte, Perrenoud (2009), ante la disyuntiva de cómo situar el enfoque por competencias, afirma que se trata de “una tentativa de modernizar los planes de formación, de potenciarlos, de tener en cuenta, además de los saberes, la capacidad de transferirlos y movilizarlo” (p.46).

Adentrándose en la finalidad de las competencias en el sistema educativo, Solé (2020) considera que el discurso pedagógico en torno a las competencias supone una apuesta por un currículo que pretende favorecer el cambio de mentalidad que necesita la sociedad europea para adaptarse a los requerimientos del siglo XXI. Y son precisamente estas necesidades de la sociedad las que determinan el foco del nuevo modelo educativo basado en competencial. En este sentido, autores como Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) o Bisquerra, Pérez-González y García Navarro (2015) destacan que uno de los éxitos de las competencias en el sistema educativo ha sido la transformación de un currículo demasiado centrado en la inteligencia académica e intelectual hacia un currículo basado en tipo de capacidades.

Muntaner, Rosselló y De la Iglesia (2016) consideran que el discurso en torno a las competencias cuenta con unas bases psicopedagógicas, entre las que toman en especial consideración la atención a la diversidad. La intención es individualizar la enseñanza en función de las características personales del alumnado, de acuerdo a sus fortalezas y debilidades. En este contexto, el enfoque educativo basado en competencias implica un paso adelante hacia la escuela inclusiva, ofreciendo las mismas oportunidades para promover el talento de todos (Gardner, 2015).

En la línea contraria de opinión, dos expertos del panel docente consideran que las competencias han implicado cambios poco significativos, y por tanto suponen una continuidad en la línea educativa marcada por la reforma de la LOGSE (1990). De igual manera, dos expertos universitarios opinan que las competencias han incluido aspectos novedosos a nivel curricular, pero no han afectado de manera sustancial al modelo educativo. En este sentido, también consideran que las competencias dan continuidad al concepto de capacidad introducido por la LOGSE (1990), sobre el que se asienta esta ley educativa y todas las posteriores hasta la aprobación de la LOE (2006).

También destaca la opinión de un experto universitario que reconoce el cambio provocado por las competencias, pero en sentido de retroceso hacia planteamientos anteriores a la reforma de la LOGSE (1990). En este sentido, considera que el enfoque competencial ha llevado al sistema educativo a dar un paso atrás en el camino hacia una educación transformadora de la sociedad.

Esta línea de opinión recogida en los resultados de investigación, que no consideran que las competencias hayan realizado aportaciones para un cambio sustancial en el modelo educativo, es sustentada por la literatura especializada. Así, autores como Perrenoud (2000, 2009) o Tardif y Presseau (1998) consideran que este nuevo enfoque educativo basado en competencias, concebido o puesto mediocremente en marcha, puede agravar la desigualdad en la educación. Incluso bien concebido y realizado magníficamente no puede pretender acabar con el único sesgo del currículo. Desde un enfoque más crítico, Díaz-Barriga (2006) cuestiona al enfoque de competencias y considera que es un disfraz de cambio y no una alternativa real. Adelantándose a la implantación de las compendias en nuestro país, autores como Bernal (2003), Minte y Villalobos (2006) o Tobón et al. (2006) consideran que las competencias se han visto desprovistas de la parte pedagógica y didáctica, por lo que se generan importantes problemas para aterrizar el enfoque en el

actual sistema educativo. Una de las principales justificaciones a esta falta de éxito la sitúan en la falta de atención al cambio metodológico que es, en definitiva, lo que permite transformar la realidad (Ruiz, 2000). Por tanto, de nada sirve diseñar currículos basados en el desarrollo de competencias si no van de la mano de un cambio en el enfoque de la práctica docente.

Ahora bien, el hecho de que los resultados de la presente investigación y la literatura especializada conciban las competencias como un elemento con un potencial de cambio educativo importante, no implica que esta transformación se haya producido en la realidad. Es por ello que se consideró necesario, para alcanzar los objetivos de la investigación, profundizar en la percepción de los expertos en relación al impacto real que han tenido las competencias desde su aparición en el sistema educativo.

Entre los resultados obtenidos destaca que únicamente dos expertos universitarios consideran que la integración de las competencias ha provocado mejoras evidenciadas en el sistema educativo. En este mismo panel se han registrado opiniones de varios expertos que hacen referencia a la dificultad de conocer el impacto real de las competencias por la falta de investigación al respecto.

En resumen, el resultado más generalizado, en relación a esta temática, es una percepción negativa de los expertos a la hora de valorar la repercusión de las competencias en el cambio de modelo educativo. Puede comprobarse que no existe una diferencia apreciable en la opinión de los miembros de ambos paneles a pesar de la diferencia temporal en la que se ha realizado la consulta. Este dato resulta relevante, dado que, como ha quedado explicado en el apartado de metodología, la consulta al grupo universitario se realizó en el primer año de aprobarse el currículo de la LOMCE, mientras que la consulta del panel de docentes se realizó tras cuatro años de implantación de la misma y, por tanto, tras un margen suficiente de tiempo para que los centros hubiesen podido integrar sus propios modelos de desarrollo de las competencias.

Son muy escasas las investigaciones y publicaciones relacionadas con el grado de integración de las competencias en los centros educativos, así como el cambio que éstas hayan podido generar en el sistema educativo. Bolívar (2020) realiza un estudio sobre los diseños curriculares y el desarrollo de las competencias clave. En él presenta un análisis crítico de experiencias realizadas en distintos países que han rediseñado el currículo a partir del enfoque competencial. En relación a los resultados obtenidos de la experiencia en España, menciona las grandes dificultades existentes para integrar las competencias en los centros educativos debido a la estructura disciplinar del sistema educativo. Por ello, considera que un enfoque curricular por competencias es difícil de desarrollar en la práctica de nuestro país cuando la organización académica sigue girando en torno a las materias.

Por su parte, Valle y Manso (2013), coincidiendo con el inicio de la implantación de la LOMCE (2013), hace alusión a que los centros se encuentran en pleno proceso de cambio y que los profesores están mostrando importantes dificultades a la hora de implantar las competencias. Apenas 3 años más tarde, en los estudios desarrollados por autores como Vázquez-Cano (2016) o Polo (2015) se concluye que los centros educativos no han conseguido desarrollar procesos colectivos de desarrollo, implementación y evaluación de las competencias, lo que conlleva que en la práctica no ha habido ningún cambio en el modelo educativo. A esta misma conclusión llega Campollo (2019) en su investigación sobre las competencias clave en la educación primaria. Considera que los cambios hacia un enfoque competencial se han visto muy potenciados desde los diseños curriculares e incluso en el diseño de las programaciones, sin embargo, no se ha visto reflejado en la práctica educativa.

Este escaso y poco eficaz tratamiento de las competencias en el aula se debe en gran medida a la falta de nuevas formas de actuación docente, referidos especialmente a cambios metodológicos y evaluativos. Esta variable ha sido una de las más estudiadas por la investigación educativa en rela-

ción al tema de las competencias. Así, Méndez-Alonso, Méndez-Giménez y Fernández-Río (2015) consideran que, a pesar de que la mayor parte del profesorado de educación básica ha incorporado las competencias en sus programaciones, no ha llegado a modificar la metodología para su consecución ni la manera de evaluar. En el estudio desarrollado por Schleicher (2016), este concluye que el profesorado se siente más seguro en un modelo de enseñanza basado en contenidos, siendo una de las principales razones por las que no acaban de dar el salto a un auténtico enfoque competencial.

Tras comprobar que tanto los resultados obtenidos en la presente investigación, como los estudios desarrollados por autores especializados coinciden en que el modelo competencial no ha sido implementado de forma masiva y con éxito en los centros educativos, se decidió profundizar en el análisis de las causas que justifican este hecho. Los resultados obtenidos se han organizado en dos variables: por un lado, unas variables generales que se encuentran referidas a aspectos vinculados con la organización, estructura y gestión del sistema educativo y de los centros; y, por otro lado, unas variables vinculadas al profesorado.

En relación a las variables generales, destacan dos que son defendidas por una mayoría de los miembros de ambos paneles de expertos. La primera de ellas se refiere a la falta de un modelo de integración de las competencias definido por la administración y que pueda ser aplicado por los centros. Esto ha llevado a algunos centros a apostar por la implementación de modelos teóricos de integración de las competencias de autores especializados. Sin embargo, en realidad la mayor parte de los centros no han desarrollado ninguna propuesta, dejando que sean las materias o el profesorado a nivel particular los que decidan cómo implementar las competencias.

Esta idea es planteada por Pérez-Pueyo et al. (2013a) como una de las principales dificultades y limitaciones del enfoque competencial, provocando que su impacto en el sistema educativo sea muy limitado. Igualmente corroboran este argumento autores como Heras (2012, 2018) o Sancho (2018).

La segunda de las variables generales, en la que también se ha evidenciado un índice alto de acuerdo entre los expertos, se refiere la configuración del currículo, ya que se presenta muy poco adaptado a las exigencias del modelo competencial. En este sentido, un 50% de los expertos del panel docente consideran que ésta es una de las causas más significativas de la falta de integración de las competencias en la educación obligatoria. Precisamente, la estructura curricular es uno de los temas que más debate ha suscitado desde la aparición de las competencias con la LOE (2006). Calderón et al. (2018) consideran este uno de los factores limitantes del enfoque competencial, ya que exige una reestructuración del currículo que no se ha visto plasmada en la normativa. En esta misma línea, se posicionan autores como Tiana (2011), García (2018) y Gómez y Miralles (2018) quienes defienden que, a pesar de que las competencias deben integrarse en los currículos de las materias, la falta de conexión entre estas a nivel curricular dificulta enormemente el desarrollo de un auténtico enfoque competencial.

En relación a esta última variable, un número importante de expertos universitarios considera que la falta de éxito en la integración de las competencias se vincula en gran medida con una mala interpretación y aplicación del mismo desde la legislación y el desarrollo curricular. De esta manera, la excesiva atención que los currículos han dado a los contenidos, que se han erigido como el eje del proceso de enseñanza y aprendizaje, han dejado poco lugar al desarrollo competencial; es lo que Pérez (2013) denomina “currículo enciclopédico”, considerando que es incompatible con una enseñanza que busca el desarrollo de las competencias. Además, también influye la indeterminación que plantea el currículo sobre el tratamiento de las competencias, así como la variedad de planteamientos propuestos incluso por parte de las comunidades autónomas.

Además de estas variables en las que se ha encontrado un grado de acuerdo importante entre los dos paneles de expertos, también se destacan otras en las cuales no existe coincidencia.

Así, el grupo de expertos universitarios se refiere al escaso recorrido de las competencias en el sistema educativo español. En este sentido, parece evidente la existencia de una diferencia de opinión respecto al panel de expertos docentes, por la diferencia temporal de la consulta realizada en la investigación. A pesar de ello, llama la atención este resultado, dado que la consulta a los expertos universitarios se realiza tras 7 años de la aparición de las competencias en el sistema educativo español. Si bien, tras un análisis de la evolución curricular en los últimos años, se puede interpretar que la LOE (2006) únicamente sirvió para hacer una incorporación de las mismas como elemento curricular, siendo la LOMCE (2013) la que realiza un mayor énfasis en el enfoque curricular, aunque sin un cambio estructural importante. Será con la aprobación de la LOMLOE (2020) cuando de verdad se realice una modificación sustancial en la organización del modelo curricular con una clara orientación competencial.

En una línea argumental similar, los expertos docentes destacan otra variable como es la falta de una apuesta sólida desde la administración para el cambio educativo. Esto ha provocado que los centros, en general, y el profesorado, en particular, no estén preparados para la integración efectiva del modelo competencial. Esta crítica es compartida por autores como Sánchez y Murillo (2010) o Rocosa et al. (2018). En ambas investigaciones se concluye que desde la administración no ha existido un reconocimiento al profesorado que apoye su implicación activa en este proceso de cambio, por ejemplo, en forma de reducción horaria para labores de coordinación o participación en proyectos de innovación. De la misma manera, se determina que la administración no ha ofrecido facilidades organizativas, materiales y de formación para favorecer el desarrollo de modelos de integración de las competencias en los centros educativos.

Precisamente esta última crítica, relativa a la formación del profesorado, es otra de las variables destacadas por el panel de expertos docentes, más concretamente por un 70% de sus miembros. Estos consideran que el cambio de paradigma educativo asociado a las competencias requiere potenciar la formación inicial y permanente del profesorado, aspecto que no se ha producido. Hasta tal punto consideran importante esta variable, que algunos expertos proponen como alternativa la obligatoriedad de una formación específica sobre competencias. Así lo manifiesta el estudio sobre innovación educativa del IFIIE (2011), que recoge, entre otras medidas la necesidad de crear centros de formación y apoyo a la innovación, favorecer experiencias de intercambio entre docentes o potenciar mediante la formación permanente la relación entre la investigación y la innovación. De igual manera se recoge en la recomendación del Consejo Europeo (2018), quien propone como estrategia ofrecer apoyo al profesorado para la incorporación de planteamientos orientados a las competencias.

Si recurrimos a la literatura, se encuentran numerosas opiniones de autores especializados que critican la deficiencia en el sistema de formación del profesorado, y la falta acompañamiento pedagógico individualizado a los centros por parte de la inspección educativa (Liesa et al., 2018).

Como última idea relacionada con esta categoría, destacar que el 50% de los miembros del panel universitario considera que no hay suficientes estudios sobre el tema como para poder evidenciar el grado de implantación de las competencias en los centros educativos. Además, consideran que es prioritario dar voz a los docentes para conocer el impacto real; de ahí que se haya decidido en la presente investigación conformar un segundo panel de expertos docentes para la segunda consulta. En este sentido, estudios como el desarrollado por Pepper (2011), Halasz y Michel (2011) o el informe de Gordon et al. (2009) resaltan las escasas muestras de una evaluación sistemática de los resultados del proceso de implementación de las competencias.

Además de las variables generales analizadas hasta el momento, los expertos de ambos paneles han destacado una serie de variables vinculadas al profesorado que también justifican la escasa implantación del modelo competencial. Entre estas variables se destaca sobremanera la falta de formación del profesorado acerca del tratamiento de las competencias. Esta formación se refiere tanto a aspectos relacionados con el proceso de programación, como con aspectos relacionados con el necesario cambio metodológico y evaluativo.

Son muchos los autores que destacan la formación del profesorado como una dimensión de gran trascendencia en la implantación de las competencias (Pagalajar, 2014; González-Vallinas, Oterino & San Fabián, 2007; García-Ruiz & Castro, 2012; Imbernón, 2019). Sin embargo, también se reconoce como una de las variables que más afectan a la falta de transformación del sistema educativo, en especial en la incorporación del enfoque competencial (Parra, Pérez, Torrejón & Mateos, 2010; Ramírez, 2015)

Otra variable vinculada al profesorado, que ha sido destacado por 11 de los 19 expertos, hace referencia a la actitud docente. En este sentido, consideran que el profesorado no muestra una tendencia favorable hacia el cambio en el enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje (Gimeno et al., 2008; Martínez & Fernández, 2019), aspecto que como se ha analizado en categorías anteriores supone uno de los principales puntos de inflexión para el éxito del modelo competencial (Lorenzo, Muñoz-Galiano & Beas, 2015).

Directamente relacionado con la idea anterior, destaca como última variable la dificultad del profesorado para romper con arraigos educativos. Durante años el modelo de enseñanza tradicional ha copado el mapa educativo, incluida la formación del profesorado tanto inicial como permanente. Este modelo tradicional ha estado muy alejado de los requerimientos que el modelo competencial supone para el profesorado, en especial el trabajo colaborativo y la búsqueda de acuerdos, lo que provoca una gran incertidumbre y reticencia al cambio (Viñao, 2013; Novoa, 2009; Arnaiz-Sánchez et al., 2021)

VI.5.- El proceso de programación de las competencias

Los resultados obtenidos en la presente categoría han sido organizados y estructurados en torno a tres subcategorías: (1) Influencia del proceso de programación en el desarrollo de las competencias, (2) pasos a seguir en la programación de las competencias, y (3) documentos implicados en el proceso de programación de las competencias. A continuación, se realiza la discusión de cada una de estas categorías.

VI.5.1.- Influencia del proceso de programación en el desarrollo de las competencias

En la presente categoría, se han obtenido resultados relativos al proceso general integración de las competencias en los centros educativos. Además, se han obtenido resultados más específicos relacionados con una las fases más significativas de dicho proceso como es la programación.

El proceso de programación de las competencias se ha convertido en uno de los grandes problemas a los que se han enfrentado los docentes. En este sentido, las escasas directrices aportadas desde la administración, no han ayudado a dar respuesta al problema de cómo incorporar las competencias en los diferentes documentos programáticos de los centros.

Un primer acuerdo unánime de los expertos de ambos paneles es la correlación positiva entre el proceso de programación y la integración eficaz de las competencias. En otras palabras, se considera que el proceso de programación de las competencias ejerce una influencia muy importante en el desarrollo de las mismas. Esta idea es corroborada por la mayor parte de los estudios relacionados con las competencias clave en la educación básica. Autores como Bolívar (2008), Pérez-Pueyo et al. (2013a), Sebastiani, Blázquez y Borrachina (2009) o Tiana (2011) consideran que la implantación de un auténtico enfoque competencial requiere el conocimiento exhaustivo de los elementos curriculares, pero también cómo organizarlos en los diferentes documentos programáticos del centro y qué tipo de decisiones es preciso adoptar en cada uno de los niveles de concreción curricular. En definitiva, es necesario el dominio de todas las variables implicadas en el proceso de programación (Pharo & Bridle, 2012). Sin embargo, sí se ha encontrado una diferencia notable en los argumentos aportados para justificar la influencia positiva del proceso de programación en el desarrollo general de las mismas.

Así, de la opinión mayoritaria de los expertos del panel universitario se han destacado cuatro argumentos:

- El primero hace referencia a que el proceso de programación, cuando se desarrolla de forma compartida entre el profesorado, permite determinar los aprendizajes básicos de carácter transversal que el centro considera más relevantes.
- Como segundo argumento, se destaca su importancia como medio para evitar la improvisación, lo cual resulta relevante al tratarse de un elemento curricular relativamente novedoso.
- El tercero de los argumentos se refiere a la posibilidad de realizar un trabajo más coordinado por parte de los profesores. De esta forma, cuando se realiza un proceso de programación compartido, se facilita la adopción de acuerdos y el diseño de propuestas de aula colaborativas.
- Finalmente, se destaca que el proceso de programación facilita la participación de todos los agentes de la comunidad educativa y con ello determinar el papel de cada uno de ellos en la implementación de las competencias.

Smeby y Heggen (2014) determinan que la coordinación docente entre el profesorado de las diferentes áreas a la hora de realizar la planificación de las competencias un aspecto clave, ya que permite poner el foco en aquellos aprendizajes que se consideran relevantes. En esta misma línea, McMillan y Tuner (2014) demostraron en su estudio que la programación coordinada entre áreas para el tratamiento de las competencias ayudó al profesorado a sentir más cómodo durante todo el proceso, aumentó la motivación del alumnado y con ello la eficacia del proceso.

Desde un enfoque más crítico, Pérez-Pueyo et al. (2013a, 2013b) destacan que la inclusión del enfoque competencial en los documentos programáticos del centro no implica que se esté implementando; sin embargo, existen formatos de programación que favorecen su desarrollo. Ahora bien, a pesar de llevar casi dos décadas desde la aparición de las competencias en el sistema educativo español, continúa siendo necesario mejorar los procesos de programación y ajustarlos al cambio que reclama el sistema educativo en relación al enfoque competencial (Calderón et al., 2018).

Por su parte, de la opinión de los expertos docentes se han recogido argumentos básicos que justifican la importancia del proceso de programación de las competencias, algunos de los cuales coinciden con las aportaciones realizadas por el panel de expertos universitarios.

- El primero de ellos, en el cual coincide el 50% de los expertos, hace referencia a la importancia de reflexionar y definir desde la programación el tratamiento que quiere hacerse de las competencias como paso previo que guíe la aplicación práctica en el aula. En este sentido, coinciden con la opinión aportada por autores especializados tales como Coll (2009), Bolívar (2009), Caena y Punie

(2019) o Maroy y Pons (2019), quienes consideran que las actuaciones en el aula son un reflejo de todas las decisiones previas determinadas en los procesos de planificación.

- El segundo de los argumentos incide en la repercusión que el desarrollo de una programación coherente proporciona a la hora de identificar y definir las señas de identidad y líneas de trabajo en relación a las competencias, ayudando a desarrollar un trabajo conjunto entre el profesorado. En este sentido, destacan que los equipos directivos ejercen un papel fundamental al ser los encargados de coordinar todo este proceso. Este rol fundamental de los equipos directivos, en relación con la integración del enfoque competencial, ha sido destacado por autores como Escamilla y González (2009) o Rodríguez (2010), considerándose una de las piedras angulares del éxito de las competencias en el sistema educativo.

En relación con esta idea, destaca la opinión de dos miembros del panel de expertos docentes relativa la importancia del desarrollo de ciclos de evaluación-acción. Consideran que debe formar parte del propio de la programación de las competencias y que debe convertirse en un elemento clave de mejora de la integración de las competencias (Herts & Assumpció, 2011; Braun, 2011).

VI.5.2.- Pasos a seguir en el desarrollo de las competencias

En la presente subcategoría, se han obtenido resultados relacionados con las fases o pasos a seguir para desarrollar el proceso de programación de las competencias.

La importancia e influencia que los miembros de ambos paneles de expertos conceden a este proceso dentro del éxito del desarrollo de las competencias, como ha quedado reflejado en la subcategoría anterior, ha llevado a abordar el análisis del tipo de decisiones y las fases a seguir en el proceso de programación.

De los resultados obtenidos en la investigación, destaca el acuerdo mayoritario de ambos paneles de expertos acerca de la idea de que el proceso de programación debe implicar una secuencia de decisiones en cascada, comenzando con aquellas que implican al centro para llegar a las decisiones propias de cada docente en el aula. En este sentido, el planteamiento general que proponen los expertos coincide en líneas generales con los modelos de carácter deductivo, entendiendo como tales aquellos que toman como punto de partida una serie de decisiones consensuadas a nivel de centro (Heras & Pérez-Pueyo, 2012).

En relación al proceso de programación y sus fases de desarrollo, los expertos han identificado sus propios itinerarios. Han podido extraerse unas líneas de acuerdo entre los miembros de ambos paneles, que han dado como resultado la definición de una serie de características o aspectos comunes de la programación de las competencias. Estas características son identificadas como las fases a seguir en el proceso de integración y desarrollo de las competencias en los centros educativos.

La primera de estas características hace referencia a la necesidad de establecer un referente común a todas las materias, como punto de partida del proceso de integración de las competencias. Pero esta definición del marco de partida debe surgir de la reflexión y decisión consensuada de los miembros de la comunidad educativa, en especial del profesorado.

Dentro del marco común a definir por el centro, existe un acuerdo entre los expertos consultados en la presente investigación acerca de la importancia de diseñar una gradación de las competencias, en las que se determine el nivel de aprendizaje que debe alcanzar el alumnado en cada uno de los ciclos o cursos que conforman la educación básica. Esta línea de planteamiento, ligada como se ha comentado anteriormente a planteamientos deductivos, es la base de modelos de desa-

rrollo competencial diseñados por autores especializados como por ejemplo Zabala y Arnau (2007), el Proyecto Atlántida (Bolívar & Moya, 2007; Moya, 2008), la propuesta del Gobierno del País Vasco (2009, 2014), el Proyecto iCOBAE (Trujillo, Ariza, Redondo & Ferreros, 2008), el Proyecto Azahara (Ortega & Vázquez, 2010; Vázquez & Ortega, 2010; 2011), y el Proyecto Incoba (Pérez-Pueyo et al., 2013a,b).

La segunda de las características, directamente relacionada con la idea anterior, es la necesidad de implicación de todas las materias. En este sentido, tener un referente común implica que todas las materias deben desarrollar sus programaciones en relación al mismo. Este compromiso de las materias resulta clave para el desarrollo de aprendizajes competencias coherentes y eficaces (Proyecto Atlántida, 2013; Méndez, Mañana & Sierra, 2012; Monarca & Rapport, 2013).

La tercera característica hace referencia a la necesidad de que, tomando como referencia la propuesta de centro, el profesorado que forma parte de una misma materia tome decisiones en torno a dos aspectos fundamentales: la selección de las competencias a las cuales se va a contribuir y cómo se va a desarrollar el tratamiento de cada una de las competencias. Por tanto, en esta tercera fase se adentra en las decisiones relativas a la materia. Son muchos los modelos de desarrollo de competencias que destacan esta fase como una de las prioritarias, en especial los modelos inductivos (Escamilla, 2008; Gómez-Pimpollo, Pérez-Pintado & Arreaza, 2007; Díez Hernando, 2008; el Plan de desarrollo de las Competencias en Zaragoza de Polo, 2010; o el Proyecto Combas del Ministerio de Educación, 2010, 2011, 2013). Sin embargo, los resultados obtenidos en la investigación no guardan relación con estos modelos, sí coinciden en el tipo de decisiones en la materia.

Como cuarta y última fase, se destaca la importancia de seleccionar metodologías y procesos de evaluación afines al desarrollo de las competencias, y todo ello relacionado con el diseño de tareas competenciales. El diseño de tareas ha sido abordado por la literatura de manera muy directa, por su especial relación con el tratamiento de las competencias en la práctica. Así, destaca la publicación de Moya y Luengo (2009), quienes realizan un análisis pormenorizado del proceso de diseño de tareas de carácter competencial.

Además de estos acuerdos generales, en los resultados obtenidos del panel de expertos docentes se han destacado otras dos ideas relevantes para el proceso de programación como. Por un lado, la necesidad del asesoramiento permanente por parte de los equipos directivos, y, por otro lado, la importancia de establecer relaciones consistentes entre las competencias o los demás elementos curriculares como son los criterios de evaluación o los contenidos de aprendizaje.

Pero si hay que destacar dos acuerdos mayoritarios que resumen la esencia de los itinerarios propuestos por los expertos de ambos paneles son: (1) la idea de la secuenciación, y (2) la importancia del método pedagógico.

(1) En relación esta idea, se ha encontrado un acuerdo prácticamente unánime en considerar la secuenciación de competencias como la estrategia más adecuada para la adecuada programación y tratamiento de las competencias. La secuenciación aporta los referentes necesarios a las materias y los docentes a la hora de diseñar sus programaciones y tareas competencias. En este sentido, de las propuestas de desarrollo de las competencias analizadas en el marco teórico de la presente investigación (apartado II.3.2.- Las competencias /clave desde la visión de autores especializados) es el proyecto Incoba (Pérez-Pueyo et al., 2013) el que defiende la necesidad de establecer una secuenciación de aprendizajes de cada competencia por curso o ciclo en cada una de las etapas educativas que conforman la educación.

Llegados a este punto y aprobada la LOMLOE (2020), esta ha permitido comprobar cómo esta consideración prácticamente unánime de los expertos y docentes ha sido corroborada por la nue-

va ley que ha secuenciado las competencias por etapas. Además, lo ha realizado a través de descriptores operativos que identifican en nivel y tipo de desempeño que se espera del alumnado a nivel competencial; desarrollo que coincide de manera casi exacta con la propuesta del Proyecto Incoba (Pérez-Pueyo & Casanova, 2010; Pérez-Pueyo, et al., 2013).

(2) Por último, se destaca la importancia del método pedagógico como un elemento esencial desde el punto de vista curricular y, en especial, para dar coherencia a la programación de las competencias. Esta característica es corroborada por la literatura especializada, siendo numerosas las referencias encontradas sobre la importancia de la adecuada selección metodológica para el adecuado tratamiento de las competencias (Fullán 2010; Pérez-Gómez, 2008; Moya & Luengo, 2009; 2011; Escotet, Goñi & Vila, 2007; Lozano, Boni, Peris & Hueso, 2012; Vermeulen, Castelijns, Kools & Koster, 2012).

VI.6.- El proceso de evaluación de las competencias

El proceso de evaluación ejerce una gran influencia en el aprendizaje del alumnado (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; Hortigüela-Alcalá, Abella. & Pérez-Pueyo, 2014), de ahí que se haya convertido en uno de los principales retos para la integración de las competencias en la educación obligatoria.

Es por ello que, en la presente investigación, y de acuerdo a los objetivos e hipótesis planteadas, se establecido una línea de consulta a los expertos relacionada con el proceso de evaluación de las competencias.

Como ha quedado recogido en el apartado IV.6.1. Explicación de las categorías generadas, se han establecido dos subcategorías que han facilitado el análisis y presentación de resultados. A partir de ellas se propone la discusión de los resultados obtenidos.

VI.6.1.- Características de la evaluación de las competencias

Se ha encontrado un primer acuerdo general en los expertos de ambos paneles sobre la influencia que la aparición de las competencias ha tenido en el cambio de paradigma de evaluación en la educación básica. Pero también se destaca la importancia que el proceso de evaluación presenta en el proceso de desarrollo de las competencias. En este sentido, cuatro expertos del panel docente consideran el cambio en la evaluación y el cambio metodológico como las piezas clave para que el modelo competencial se haga efectivo en el sistema educativo. Así lo destaca Lahn (2011), quien considera que la evaluación por competencias propone una transformación no sólo en el área misma de la evaluación, sino en todo lo que atañe al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Pero a su vez, un 50% de los expertos docentes destacan que está entrañando mucha dificultad al profesorado el cambio en los procesos de evaluación que exige el modelo competencial. Aluden a la falta de formación, la falta de pautas concretas de cómo desarrollar la evaluación en la actual normativa, y a las trabas que genera la propia estructura y organización del sistema educativo. Es por ello que consideran que no se está produciendo la necesaria transformación de los sistemas de evaluación implementados por el profesorado, siendo una de las claves que justifican el bajo impacto del modelo competencial en los centros educativos. Y es que, la puesta en práctica de modelos de evaluación innovadores, generan múltiples dudas en el profesorado (Barba, Hortigüe-

Ia-Alcalá & Pérez-Pueyo, 2020), provocadas fundamentalmente por la escasa formación inicial y permanente en torno a la temática (Ibarra & Rodríguez, 2010; Barba, 2019).

Una de las líneas de análisis importantes en la investigación ha girado en torno a las características del proceso de evaluación de las competencias. Es por ello, que se ha identificado en el discurso de los expertos sobre el proceso de evaluación de las competencias una serie de características definitorias del mismo. A continuación, se recogen los resultados obtenidos en forma de acuerdos por parte de ambos paneles de expertos, poniéndolo en relación con la literatura especializada.

Los primeros acuerdos giran en torno al carácter formativo y compartido de la evaluación de las competencias. Esto significa que la evaluación debe ponerse al servicio de la mejora del aprendizaje, pero además que no se debe presentar como un proceso unidireccional, sino como un proceso de diálogo que profesorado y alumnado comparten en relación a la evaluación (López et al., 2022). En este sentido, son numerosos los estudios que corroboran estos resultados, demostrando que la evaluación formativa y compartida es un modelo idóneo para el desarrollo de un aprendizaje competencial en el alumnado, que se asiente en él con firmeza y pueda desarrollar en el futuro (Hamodi et al., 2018; Asún-Dieste et al., en prensa; Martínez y Echeverría, 2009; Pérez & López, 2015; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo & González-Calvo, 2019; Alonzo, 2018; Heras, Herrán & Pérez-Pueyo, 2019).

Para profundizar en la investigación acerca del carácter compartido de la evaluación, se decidió establecer una línea de consulta específica donde los expertos opinaron acerca de los agentes implicados en la misma. Los resultados han evidenciado que los expertos conceden especial importancia a la implicación del alumnado en la evaluación, a través de procesos como la autoevaluación y coevaluación. Los estudios desarrollados sobre la temática (Hortigüela-Alcalá et al., 2019; Bou & Falchikov, 2007; López et al., 2011; o Barba, Hortigüela-Alcalá & Pérez-Pueyo, 2020) concluyen que la participación del alumnado en la evaluación es beneficiosa para la adquisición de aprendizajes competencial, y por tanto es necesario que participen con coherencia y responsabilidad.

Knust y Gómez (2009) y Bolívar (2008a) destacan que en el modelo competencial la evaluación debe convertirse en uno de los elementos fundamentales, involucrando a los estudiantes y promoviendo la reflexión, la autoevaluación y la autorregulación de las competencias aprendidas.

En esta misma línea, Jaimes y callejas (2009) señalan que se debe enseñar al alumnado a ser crítico con su propio desempeño, y así contribuir al desarrollo de una conciencia orientada a la autoevaluación. De esta forma, se consigue que el estudiante adquiera control de sus progresos en el aprendizaje, de sus fortalezas y debilidades, y en general de su capacidad para autorregularse y participar en la elaboración de planes de mejoramiento.

Además de la implicación del profesorado y del alumnado, en los resultados de la investigación también se recoge la alusión al papel importante que deben ejercer las familias y otros sectores de la comunidad, aportando información sobre aprendizajes competenciales en contextos de educación no formal e informal (Tejada y Ruiz, 2016). Sin embargo, los miembros del panel de expertos docentes consideran que en la mayoría de los casos esta participación no se está llevando a la práctica de manera real, debido a la dificultad que entraña y a la ausencia general de un cambio por parte del profesorado respecto a la manera de entender y llevar a la práctica la evaluación.

Corroborando esta idea encontramos la aportación de autores como Barroso (2015) o Ríos y Herrera (2017), quienes sostienen que la evaluación por competencias obliga a incorporar diferentes agentes educativos. Esto es debido a que los procesos que este tipo de evaluación reclama, tales como el diagnóstico, la retroalimentación, la contextualización, los registros, las evidencias, los

resultados, etc. implican la incorporación de docentes, estudiantes, directivos y otros agentes indirectos implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otra de las características en la que coinciden los expertos de ambos paneles es la necesidad de establecer una mejor coordinación entre el profesorado. Esto implica el establecimiento de consensos sobre las líneas generales de la evaluación competencial. Entre estos acuerdos se destaca especialmente la definición de unos referentes comunes para todas las materias, lo que enfatiza la idea de transversalidad y secuenciación de las competencias (ver apartados de resultados y discusión V.5.2. y VI.5.2. *Pasos a seguir en la programación de las competencias*).

El siguiente acuerdo mayoritario, más secundado por el panel de expertos docentes que por el panel de expertos universitarios, y que define otra característica del modelo de evaluación competencial, es el carácter integrado. Este se refiere a la importancia de obtener información del desarrollo competencial de los alumnos desde las propias situaciones de aprendizaje. Eso sí, entendiendo que dichas situaciones deben tener un carácter contextualizado, ser cercanas a la realidad y que permitan poner en acción los aprendizajes adquiridos. Esta idea guarda relación con uno de los resultados obtenidos en la subcategoría V.3.3. *Creación de contextos de aprendizaje*, en la que se destaca que el modelo competencial debe partir de la propuesta de situaciones de aprendizaje funcionales y aplicadas a la vida real (Garagorri, 2007; Toribio, 2010; Vassiliou, 2012; Boadas et al., 2017 o Guerrero y Miralles, 2017). Es por ello que el enfoque basado en competencias y su proceso de evaluación asociado requiere que el estudiante sea un sujeto práctico y promotor de sus propios aprendizajes en contextos auténticos para fomentar la toma de decisiones y la transferencia de los conocimientos (LAHN, 2011). En esta misma idea, autores como Jaimes y Callejas (2009), Bloxham y Boyd (2007) o Carless (2007, 2015) sostienen que dentro del enfoque competencial la evaluación no debe ser diseñada para tareas específicas, sino que debe valorar niveles de pensamiento y desafíos dentro situaciones de aprendizaje complejas que incluyan contextos similares a la realidad.

Directamente relacionado con la característica anterior se destaca la importancia del diseño de instrumentos de evaluación. En este sentido, es necesario que los instrumentos se adecúen a las situaciones de aprendizaje diseñadas, de forma que permitan recoger información objetiva de la adquisición de las competencias del alumnado. En relación a esta idea, destaca la opinión compartida por tres miembros del panel docente, quienes consideran que la eficacia de la evaluación de las competencias depende en gran medida de tres aspectos vinculados a los instrumentos de evaluación: (1) la variedad y diversidad de instrumentos empleados; (2) la especificidad de los mismos, de forma que permitan valorar aquellos aprendizajes competenciales para los que han sido diseñados; y (3) la visión compartida de los instrumentos de evaluación, implicando una disponibilidad plena por parte de los alumnos desde el inicio del proceso de aprendizaje

Este resultado coincide con la opinión de autores especializados (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; Hortigüela-Alcalá et al., 2019; Villa-Sánchez y Poblete-Ruiz, 2011), quienes señalan que es necesario disponer de instrumentos que valoren los aprendizajes competenciales del alumnado de forma objetiva, a partir de situaciones o problemas ajustados a los indicadores a evaluar.

Además de las características mencionadas anteriormente, la investigación desarrollada ha permitido obtener otros resultados con un menor nivel de acuerdo, pero que complementan las características generales del modelo de evaluación competencial propuesto por los expertos. Así, cuatro miembros del panel de expertos destacan la importancia del carácter criterial de la evaluación de las competencias. Si bien no existe acuerdo en relación a cuál debería de ser este criterio, destacándose diferentes opciones como los criterios de evaluación, indicadores extraídos directamente desde los criterios de evaluación, e indicadores surgidos de la secuenciación de las competencias.

Relacionado con esta idea, seis expertos de ambos paneles coinciden en la opinión de que la aparición de las competencias en el currículo ha ampliado el espectro de aprendizajes a valorar, y por tanto el tipo de información que es preciso obtener mediante la evaluación. Esto supone un impulso hacia la superación del modelo de evaluación centrado en la obtención de calificaciones numéricas, para dar el salto a una evaluación predominantemente cualitativa y procesual, donde la información sobre el aprendizaje del alumnado a lo largo del proceso adquiera mucha más relevancia.

VI.6.2.- Calificación de las competencias

Uno de los aspectos que más controversia ha generado en relación a la evaluación de las competencias es el proceso de calificación. Es los resultados obtenidos, no se ha encontrado un acuerdo entre los expertos, siendo uno de los aspectos investigados en los que más diversidad de opinión se ha encontrado.

Uno de los primeros problemas evidenciados se refiere al propio uso del término calificación. En este sentido, se ha comprobado que tanto los expertos universitarios como los expertos docentes hacen un uso indistinto de los términos evaluación y calificación, lo que evidencia una falta de unanimidad en torno a los dos procesos. Y es que se trata de uno de los temas de mayor impacto en las publicaciones especializadas sobre evaluación (López-Pastor, 2006, 2013; Fernández, 2013; García, Gallego & Gómez, 2015; Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo & González, 2019; Pérez-Pueyo, López-Pastor, Hortigüela-Alcalá & Gutiérrez, 2017; Santos, 2014). En esta línea, López-Pastor (2017) considera que la interpretación de los términos evaluación y calificación como sinónimos es uno de los principales problemas del sistema educativo. De esta forma, mientras no se consiga entender que se trata de procesos diferentes, con finalidades diferentes, será imposible avanzar en la práctica docente (López-Pastor, 2006; Pérez, Casado & Hortigüela-Alcalá, 2019).

Por todo ello, y ante una falta de directrices claras en la legislación acerca de la necesidad o no de calificar las competencias, se decidió establecer una línea de consulta específica en relación a este aspecto. En los resultados obtenidos se observan dos líneas claras de opinión, que se asocian a expertos de ambos paneles.

La primera de ellas es compartida 10 de los 19 expertos, quienes consideran que no deben calificarse las competencias. El argumento principal aportado hace referencia a que el desarrollo de las competencias tiene un carácter permanente, y por tanto no puede establecerse una calificación. Otro argumento importante hace referencia a que el propio modelo curricular se establece por áreas, y en este sentido no pueden ser calificadas hasta que exista una programación real por competencias.

La segunda línea de opinión, compartida por nueve expertos, es la que se posiciona a favor de la calificación de las competencias, justificando que es si se hace un proceso de programación y desarrollo de las mismas es necesario calificarlas.

Recurriendo a la literatura especializada, se han encontrado escasas referencias al proceso de calificación de las competencias. Las referencias más destacadas por la profundidad de las argumentaciones aportadas las encontramos en los estudios desarrollados por Heras (2018) y Heras y Pérez-Pueyo (2012). En ambos estudios se analiza en profundidad la validez de las diferentes propuestas de desarrollo de las competencias diseñadas en nuestro país, atendiendo a criterios establecidos a partir del análisis de la legislación. La conclusión principal a la que llegan es que únicamente en el desarrollo del proyecto Incoba (Pérez-Pueyo et al., 2013) se justifica la incoherencia de calificar las competencias desde el proceso de concreción curricular. Así, consideran que, si se

tiene en cuenta que las competencias son un elemento curricular más general que los objetivos de etapa, y éstos no se califican, no tiene sentido hablar de calificación de las competencias.

Atendiendo al análisis de la normativa educativa, se comprueba que las directrices nacionales no hacen indicación alguna de la necesidad de calificar o no las competencias. En cambio, desde los desarrollos curriculares de las normativas autonómicas encontramos una mayor diversidad de planteamientos. Tal es así, que algunas comunidades autónomas no hacen mención en sus currículos al término calificación en relación a las competencias, en cambio en otras plantean sistemas de carácter operativo para establecer la nota numérica de cada una de las competencias. Se observa, por tanto, una falta de unanimidad en relación a esta temática, que coincide con la falta de acuerdo entre los expertos obtenida en la presente investigación.

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES

El análisis y discusión de los resultados presentados permiten enunciar las conclusiones a las que se han llegado en esta tesis doctoral. Se establece una conclusión por cada objetivo planteado (apartado III.2) tomando en consideración la aceptación o rechazo de las hipótesis que derivan de cada uno de ellos³⁰.

El Objetivo 1 “Analizar y comparar el concepto de competencia en el contexto de la educación básica desarrollado por un grupo de expertos universitarios y un grupo de docentes de educación básica” estaba compuesto por tres hipótesis:

Hipótesis 1. Es posible identificar un acuerdo general dentro de cada panel de expertos en relación al concepto de competencia en el contexto de la educación básica.

Se rechaza la hipótesis, pues a pesar de existir puntos en común en las definiciones aportadas por los expertos de cada uno de los paneles, se han obtenido interpretaciones muy diversas del concepto de competencia.

Hipótesis 2. El grupo de expertos universitarios concibe las competencias desde una perspectiva holística, mientras que los expertos docentes aportan una visión del término más práctica y circunscrita al contexto educativo.

Se acepta esta hipótesis, pues a pesar de existir acuerdos entre los miembros de ambos paneles de expertos en relación a la visión de las competencias, se han evidenciado diferencias en relación al carácter de las mismas. En este sentido, la totalidad de los expertos docentes se refieren a las competencias únicamente desde una dimensión educativa, mientras que los miembros del panel universitario proponen un enfoque de las mismas más general, ahondando en otras dimensiones como son la social, la laboral o la humanista.

Hipótesis 3. Existe diferencia en relación a las características esenciales que ambos grupos de expertos aportan sobre el término competencia.

Se acepta parcialmente la hipótesis, pues a pesar de existir coincidencia en la opinión de los expertos de ambos paneles en relación a algunas características esenciales atribuidas a las competencias, también se han encontrado diferencias significativas. Estas diferencias se encuentran referidas fundamentalmente a la alusión de los expertos docentes a la dimensión educativa de las competencias. En este sentido, destacan como característica esencial la relación mutua entre sistema educativo y competencias, plasmando la relevancia de las competencias en el sistema educativo, así como la importancia del sistema educativo en el desarrollo de las competencias.

Estos hallazgos permiten enunciar la conclusión 1:

I.

La falta de unanimidad en la definición de las competencias se presenta como una evidencia de la complejidad del concepto y por tanto de su inclusión en el sistema educativo. Esta dificultad se ve incrementada por la propia diferencia en la interpretación que de las competencias hacen los expertos universitarios, encargados de diseñar e investigar acerca de modelos teóricos para su desarrollo en el contexto educativo, y los expertos docentes, encargados de implementar y trabajar desde un modelo competencial con el alumnado.

³⁰ Al igual que se ha hecho en el Capítulo III: Objetivos, en éste se omite la inclusión de abreviaturas con el fin de clarificar el mensaje para el lector.

Por tanto, se concluye que no existe un acuerdo entre el grupo de expertos universitarios y el grupo de expertos docentes en relación a la definición, interpretación y características de las competencias en la educación básica. Estas diferencias pudieran deberse al margen temporal existente entre la consulta de ambos grupos, que ha permitido una mayor consolidación de las competencias a nivel legislativo y curricular, así como una mayor experiencia por parte de los docentes en relación a su implementación en el aula.

El *Objetivo 2 “Identificar y analizar las características del modelo educativo basado en competencias a partir de la opinión de un grupo de expertos universitario y un grupo de expertos docentes de educación básica, valorando su incidencia potencial en relación al cambio educativo”*, estaba compuesto por cinco hipótesis:

Hipótesis 4. Los expertos universitarios valoran más positivamente la aparición de las competencias como elemento curricular en la educación básica que los expertos docentes.

Se rechaza la hipótesis, pues se ha comprobado la existencia de un acuerdo generalizado en los expertos de ambos paneles en relación al potencial y los beneficios asociados a la aparición de las competencias en el currículo de la educación básica. Además, se ha registrado la opinión de un experto universitario que muestra un rechazo a la presencia de las competencias dentro del sistema educativo, mientras que todos los expertos docentes han aportado una valoración positiva de las mismas.

Hipótesis 5. Existe diferencia de opinión entre el grupo de expertos universitarios y el grupo de expertos docentes en relación a la relevancia positiva de las competencias hacia un cambio de paradigma y finalidades del sistema educativo.

Se acepta parcialmente la hipótesis. La justificación se basa en que se ha registrado la opinión de dos expertos universitarios que consideran que la aparición de las competencias no ha aportado nada nuevo ni positivo al sistema educativo. En cambio, se ha evidenciado en el resto de expertos una línea de opinión común a favor de la relevancia positiva de las competencias hacia el cambio de modelo educativo. El alto porcentaje de expertos universitarios que coinciden en su opinión con el panel de expertos docentes es el que se ha determinado que la hipótesis sea aceptada pero no de forma absoluta sino de forma parcial.

Hipótesis 6. Existe una línea de opinión común de ambos grupos de expertos en relación a la manera de entender el proceso de integración de las competencias en los centros educativos, y por tanto al tipo de decisiones a adoptar para su desarrollo eficaz y coherente y los agentes implicados.

Se acepta la hipótesis, pues de los datos obtenidos en la investigación se evidencia un acuerdo pleno por parte de los dos grupos de expertos acerca de las decisiones más relevantes que se debe adoptar en un centro educativo para conseguir una integración efectiva de las competencias.

En ambos grupos de expertos se han recogido ideas con un grado de consenso minoritario, pero no se destacan como relevantes en relación a la formulación de la hipótesis.

Hipótesis 7. La metodología y la creación de contextos de aprendizaje se presentan como variables significativas en el tratamiento efectivo de las competencias en la educación básica.

Se acepta la hipótesis ya que dieciocho de los diecinueve expertos opinan que el modelo competencial debe entenderse como una construcción de aprendizajes en situaciones reales, y por tanto supone una superación del modelo tradicional de enseñanza. Este resultado trae consigo una serie de ideas asociadas, como es la importancia de diseñar situaciones de aprendizaje contextualizadas.

lizadas, la necesidad de un cambio a nivel metodológico y evaluativo, o la necesidad de diversificar los contextos de aprendizaje. Esta última idea implica llevar a una nueva interpretación del centro educativo, que ya no es concebido como el único contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que debe apoyarse en otros contextos de educación informal y no formal.

Hipótesis 8. La correcta integración y desarrollo de las competencias implica altos niveles de trabajo colaborativo y de consenso por parte de la comunidad educativa, en especial de los profesores de las diferentes áreas y materias

Se acepta la hipótesis, pues se ha evidenciado un acuerdo pleno entre los expertos de ambos paneles acerca de la importancia de establecer una propuesta consensuada a nivel de centro educativo para la integración de las competencias. Además, la totalidad de los expertos considera que resulta fundamental el diseño de propuestas de aula interdisciplinares, lo que exige un alto nivel de responsabilidad, compromiso y trabajo colaborativo por parte de los docentes.

Los resultados obtenidos permiten enunciar la conclusión 2:

2.

Las competencias son consideradas el elemento sobre el cual se construye un nuevo modelo educativo en la educación básica. En este sentido, aunque no se haya encontrado un acuerdo absoluto entre expertos universitarios y expertos docentes, se puede concluir que las competencias poseen el potencial para transformar el paradigma educativo existente en las últimas décadas, aportando importantes beneficios al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Además, se ha conseguido evidenciar un acuerdo en ambos paneles de expertos en relación a la manera de entender y desarrollar el proceso de integración de las competencias, y por tanto el tipo de decisiones que es preciso adoptar para su correcto tratamiento en los centros educativos. Entre las variables más significativas que afectan a la integración eficaz de las competencias se destacan la creación de situaciones de aprendizaje contextualizadas y ligadas a la realidad, el cambio en el enfoque metodológico y evaluativo, y el diseño de una propuesta consensuada a nivel de centro.

A partir del *Objetivo 3 “Conocer y analizar el proceso de programación desde la perspectiva de la integración y desarrollo de las competencias en la educación básica”* se plantearon dos hipótesis:

Hipótesis 9. El proceso de programación es considerado un elemento clave en la integración y desarrollo efectivo de las competencias en la educación básica.

Se acepta la hipótesis, ya que se ha encontrado un acuerdo mayoritario sobre la correlación positiva entre el proceso de programación y la integración eficaz de las competencias. En este sentido, los expertos de ambos paneles consideran que la programación ejerce una influencia muy importante en el desarrollo de las mismas.

En cambio, se han encontrado diferencias en los argumentos aportados por ambos paneles de expertos para justificar el papel que juega el proceso de programación dentro del proceso general de desarrollo de las competencias.

Hipótesis 10. Los modelos de concreción de las competencias de carácter deductivo se consideran más adecuados para garantizar el desarrollo competencial del alumnado, lo que implica un tratamiento transversal y acuerdos comunes a todas las áreas y materias.

Se acepta la hipótesis, ya que se ha registrado opiniones de prácticamente la totalidad de los expertos a favor de que las propuestas que se diseñen en los para la integración y desarrollo de las competencias partan de acuerdos y decisiones a nivel de centro.

Los datos encontrados permiten enunciar la conclusión 3:

3.

En relación a este objetivo se concluye que el proceso de programación tiene una repercusión importante en el desarrollo de las competencias, existiendo un acuerdo mayoritario en relación a los aspectos positivos que aporta para que dicho desarrollo sea eficaz. Entre estos aspectos se destaca que ayuda a la determinación de los aprendizajes que se consideran básicos y relevantes de cada competencia, permitiendo establecer una gradación de dichos aprendizajes para cada curso/ciclo. También facilita la coordinación y el trabajo colaborativo del profesorado a la hora de diseñar tareas competencias de carácter interdisciplinar.

Atendiendo a estas aportaciones se determina que los centros educativos, a la hora de diseñar sus propuestas de integración y desarrollo de las competencias, deben tomar como referencia los modelos de carácter deductivo. Estos modelos se caracterizan por partir de una propuesta global con acuerdos a nivel de centro, para posteriormente bajar a decisiones a nivel de materia y concluir con las decisiones propias de cada docente.

A partir del *Objetivo 4 “Conocer y comparar la opinión de expertos universitarios y expertos docentes en relación al grado de implantación de las competencias en la educación básica, y su influencia en la transformación y mejora del sistema educativo”* se lanzaron tres hipótesis:

Hipótesis 11: Existe diferencia en la valoración que los expertos universitarios y los expertos docentes hacen acerca de la implantación en la práctica del modelo educativo basado en competencias.

Esta hipótesis es rechazada ya que se ha evidenciado un acuerdo mayoritario en ambos paneles de expertos acerca del escaso y poco eficaz tratamiento de las competencias en los centros educativos. El resultado más generalizado que se ha encontrado referido a esta temática es una percepción negativa de los expertos hacia la implantación real del modelo competencial.

Hipótesis 12. Existe un acuerdo entre ambos grupos de expertos en relación a las variables que influyen en la integración y desarrollo de las competencias en los centros educativos.

La hipótesis se acepta parcialmente. La justificación se encuentra en que se ha verificado la existencia de un acuerdo general en ambos grupos de expertos en relación a algunas variables que inciden en la integración eficaz de las competencias, pero también se han encontrado otras variables en las cuales el grado de acuerdo es bajo e incluso diferenciado para ambos paneles de expertos.

Hipótesis 13. La labor del profesorado es considerada por ambos grupos de expertos como la variable más significativa y de mayor influencia en relación a la integración y desarrollo de las competencias.

Se acepta la hipótesis, dado que en el discurso aportado por cada uno de los expertos se encuentran continuas referencias a la labor docente y el impacto que este tiene en el desarrollo de las competencias. Entre todas ellas se destaca especialmente la adecuada formación del profesorado,

pero también se hace referencia a otros aspectos como son la actitud hacia el trabajo colaborativo, o el adecuado diseño de tareas competenciales.

Estos hallazgos permiten enunciar la conclusión 4:

4.

El estudio desarrollado ha permitido evidenciar un acuerdo mayoritario entre los expertos consultados acerca del bajo impacto que en la realidad ha tenido el modelo competencial en el sistema educativo. Por tanto, se concluye que en líneas generales no se ha producido una implantación de las competencias en los centros educativos, aspecto a puede justificarse por la influencia de diferentes variables.

No se ha encontrado un consenso en relación a las variables implicadas en la integración de las competencias. Se destacan algunas variables en las que se ha registrado acuerdos minoritarios, como por ejemplo el escaso recorrido que las competencias en el sistema educativo español o la falta de apoyo por parte de la administración. Pero también se ha evidenciado un acuerdo general en relación a variables como la necesidad de un modelo claramente definido por parte de la administración, la configuración de un currículo que se adapta a las exigencias del modelo competencial, la formación inicial y permanente del profesorado, la dificultad para romper con el arraigo de modelos educativos anteriores, y la labor del profesorado. Precisamente esta última se considera la más influyente en relación a la implantación y desarrollo de las competencias en los centros educativos.

Finalmente, del *Objetivo 5 “Analizar y comparar la percepción de expertos universitarios y expertos docentes sobre la evaluación educativa y su influencia en el conjunto del proceso de desarrollo de las competencias clave”* se establecieron tres hipótesis:

Hipótesis 14. Existe un acuerdo en ambos paneles de expertos acerca de la influencia que las competencias han tenido en el cambio de paradigma de evaluación, siendo una pieza clave del éxito del proceso de desarrollo de las competencias.

Se rechaza la hipótesis, dado no se ha obtenido un acuerdo mayoritario en relación a la idea de que la aparición de las competencias en la educación básica haya provocado un cambio en el modelo de evaluación por parte del profesorado. En este sentido, se han recopilado opiniones de expertos que consideran que en la práctica real no se ha producido el necesario cambio en el paradigma de evaluación, siendo esta una de las principales razones de la falta de éxito del modelo competencial en la educación básica.

Hipótesis 15. La evaluación de las competencias implica un proceso consensuado de los equipos docentes, y por tanto requieren de acuerdos previos y sistemas de referencia comunes.

Se acepta la hipótesis, pues se ha logrado un acuerdo mayoritario en torno a la importancia y a su vez la necesidad de establecer una mejor coordinación entre el profesorado. Esta coordinación implica el establecimiento de consensos sobre las líneas generales de la evaluación competencia, entre ellas el diseño de instrumentos comunes.

Hipótesis 16. Existe acuerdo entre los expertos universitarios y los expertos docentes acerca de la idea de que la evaluación competencial debe ir asociada a un modelo de evaluación formativa y compartida.

Se acepta la hipótesis, pues se han obtenido opiniones de dieciocho de los diecinueve expertos que hacen referencia al carácter formativo y compartido de la evaluación de las competencias.

Relativo al carácter compartido, se ha obtenido un acuerdo acerca de la especial importancia de la participación del profesorado y del alumnado en la evaluación. También se destaca la necesaria participación de otros agentes como las familias, y otros sectores de la comunidad.

Los resultados obtenidos permiten enunciar la conclusión 5

5.

La evaluación es considerada un elemento clave en el éxito de las propuestas de desarrollo de las competencias. Sin embargo, no se ha encontrado un consenso entre los dos paneles de expertos acerca de la influencia que la aparición de las competencias ha tenido en el cambio de paradigma evaluativo, prevaleciendo la idea de que en la práctica real el profesorado no ha cambiado su manera de entender y llevar a la práctica la evaluación.

Se destaca que el modelo competencial exige una transformación en los procesos de evaluación respecto a los planteamientos más tradicionales. En este sentido, los expertos coinciden en la necesidad de que la evaluación competencial se desarrolle de forma coordinada por parte del equipo docente y el equipo directivo, con el fin de darle coherencia y funcionalidad. En cambio, no se ha conseguido llegar a una idea común acerca de la calificación de las competencias, existiendo una dualidad a favor y en contra de la misma.

Como conclusión general, destaca el consenso mayoritario acerca de las características que deben regir el proceso de evaluación desde un enfoque competencial, el cual coincide con el modelo de evaluación formativa y compartida.

CAPÍTULO VIII: APORTACIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO. PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

El principal aporte de este estudio ha sido establecer una serie de acuerdos entre expertos universitarios y expertos docentes en relación al tratamiento de las competencias en la educación obligatoria. En este sentido, se han obtenido unas líneas de interpretación comunes sobre las competencias como elemento curricular, así como de su contribución a la transformación del modelo educativo.

Otro aporte importante de la tesis doctoral ha sido la determinación de las variables implicadas en la integración de las competencias en los centros educativos. Los acuerdos existentes en esta línea pueden ser una referencia importante para los centros educativos.

Otro aporte significativo ha sido comprobar cómo ambos grupos de expertos coinciden en la manera de interpretar el proceso de programación de las competencias. En este sentido, la determinación de unas líneas maestras de ese proceso de programación, con las decisiones fundamentales que es preciso adoptar atención a los diferentes niveles de concreción curricular, puede ayudar a equipos directivos y docentes a construir propuestas de desarrollo de las competencias consensuadas y eficaces.

Igualmente, se ha podido caracterizar el proceso de evaluación de las competencias atendiendo a la opinión de ambos grupos de expertos. Así, se han recogido acuerdos mayoritarios sobre la importancia de la evaluación dentro del proceso general de desarrollo de las competencias, así como la afinidad con el modelo de evaluación formativa y compartida.

Al igual que se han recogido los aportes más relevantes del estudio, también se han detectado algunas limitaciones que podrían tenerse en cuenta a la hora de definir futuras perspectivas y líneas de investigación:

- Relacionado con los resultados obtenidos en la categoría de análisis denominada “integración de las competencias en los centros educativos”, puede resultar de interés la realización de un estudio con una muestra mayor, analizando variables como la titularidad de los centros, la comunidad autónoma por las diferencias existentes a nivel curricular, o la etapa educativa.
- El cambio legislativo que estamos viviendo supone una apuesta importante por el modelo educativo competencial. A la vista de la reciente implantación de los nuevos currículos en la educación obligatoria, puede resultar de interés la replicación de la presente investigación. Además, la realización de la consulta a un mismo grupo de expertos en el momento actual y pasados unos años de implantación de los currículos, puede aportar una información muy relevante acerca del éxito y el impacto de la reforma educativa.
- A partir de los resultados obtenidos en la investigación, especialmente en las categorías relativas al proceso de programación y evaluación, una posibilidad interesante sería el diseño de una propuesta completa de integración de las competencias y desarrollar un estudio de caso en un centro educativo, valorando la viabilidad y el éxito de la misma.

CAPÍTULO IX: REFERENCIAS

IX.1.- Referencias normativas

IX.1.1.- Referencias normativas a nivel Europeo

- Bologna Working Group on Qualifications Framework (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Copenhague: Ministry of Science, Technology and Innovations. Recuperado de http://ecahe.eu/w/images/7/76/A_Framework_for_Qualifications_for_the_European_Higher_Education_Area.pdf
- Bologna Follow-up Group (2004). *BFGU meeting II*. Dublin. Recuperado de <http://www.ehea.info/cid102131/bfug-meeting.html>
- Bologna Working Group on Qualifications Framework (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Copenhague: Ministry of Science, Technology and Innovations. Recuperado de http://ecahe.eu/w/images/7/76/A_Framework_for_Qualifications_for_the_European_Higher_Education_Area.pdf
- Bologna Follow-up Group (2009). *Bologna Process Stocktaking Report 2009. Report from working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial conference in Leuven*. Louvain. Recuperado de https://conts.it/intern/ects/Informazioni_generali/stocktaking-report-2009-final.pdf
- Comisión de las Comunidades Europeas (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:ES:PDF>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com\(2005\)0548/com_com\(2005\)0548_es.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2005)0548/com_com(2005)0548_es.pdf)
- Comisión Europea (2006). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Comisión Europea (2012). *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*. Estrasburgo. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=ET>
- Comisión Europea (2010). *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52010DC2020>

- Comisión Europea (2014). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Balance de la Estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52014DC0130>
- Comisión Europea (2015). *Guía del uso de ECTS*. Oficina de publicaciones de la Unión Europea. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/763090>
- Comisión Europea (2016). *Monitor de la Educación y la Formación 2016*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de <https://pagina.jccm.es/europa/pdf/PUBLICACIONES/2016%20monitor%20educacion.pdf>
- Consejo Europeo (2000). *Informe del Consejo Europeo de Lisboa. Conclusiones Presidenciales*. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Consejo Europeo (2001). Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Estocolmo. Recuperado de http://europa.eu/rapid/press-release_PRES-01-900_es.pdf
- Consejo Europeo (2002). *Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Barcelona*. Recuperado de https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/PressData/es/ec/70829.pdf
- Consejo de la Unión Europea (2001). *Informe del Consejo “Educación” al Consejo Europeo. Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación*. Bruselas. Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3ac11049](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11049)
- Consejo de la Unión Europea (2002). Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa. En *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*. Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52002XG0614\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52002XG0614(01)&from=ES)
- Consejo de la Unión Europea (2004). *Educación y Formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*. Bruselas. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=celex%3A52003DC0685>
- Consejo de la Unión Europea (2009). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea de la educación y la formación (ET 2002). En *diario oficial de la Unión Europea* (2009/C 119/02). Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN).
- Consejo de la Unión Europea (2017). Conclusiones del Consejo sobre el papel del trabajo con los jóvenes para apoyar el desarrollo en los jóvenes de habilidades para la vida que faciliten su transición con éxito a la edad adulta, la ciudadanía activa y la vida laboral. En *Diario Oficial de la Unión Europea* (2018/C 189/06). Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018XG0608\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018XG0608(01)&from=ES).
- Consejo de la Unión Europea (2018). Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. En Diario Oficial de la Unión Europea (2018/C 189/01). Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=ES).
- Council of Europe (2001). Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Strasbourg: Language Policy Division. Recuperado de <https://rm.coe.int/16802fc1bf>.

- European Commission (1995). *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning – towards the Learning Society.* Recuperado de <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en>
- European Commission (2006). *Efficiency and equity in European education and training systems. Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament.* Brussels. Recuperado de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11095_en.htm
- European Commission (2012a). First European Survey on Language Competences. Executive Summary. *Education and Training.* Recuperado de http://www.surveylang.org/media/ExecutivesummaryoftheESLC_210612_001.pdf
- European Commission (2012b). Education and Training Monitor 2012. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Doi 10.2797/51172.
- European Higher Education Area (2001). *Ministerial Conference Prague 2001. Towards the European Higher Education Area. Comunicé of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education.* Recuperado de http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2001_Prague/44/2/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf
- European Higher Education Area (2003). *Ministerial Conference Berlin 2003. Realising the European Higher Education Area. Comunicé of the Conference of Ministers responsible for Higher Education.* Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf
- European University Association (2003). Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe. *Trends,* 1. Recuperado de <https://eua.eu/downloads/publications/trends%20iii%20progress%20towards%20the%20european%20higher%20education%20area.pdf>
- Eurydice (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria.* Madrid: Unidad Española de Eurydice.
- OCDE (2001). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Background paper. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>.
- OCDE (2005). La Definición y Selección de Competencias Clave. Resumen Ejecutivo. Recuperado de <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutesummary.sp.pdf>
- OCDE (2016). *Pisa 2015. Resultados clave.* Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006). Decisión 1720/2006/CE por la que se establece un programa de acción en el ámbito del Aprendizaje Permanente. En *Diario Oficial de la Unión Europea*, de 24 de noviembre de 2006, L, 327, 45-68.

IX.1.2.- Referencias normativas a nivel Estatal

- Ley Orgánica 1/1990 General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990. Boletín Oficial del Estado (BOE) de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). Boletín Oficial del Estado (BOE) de 24 de diciembre de 2002.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado (BOE) de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado (BOE) de 10 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado (BOE) de 30 de diciembre de 2020.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1992a). Materiales Curriculares. Transversales. Educación Primaria («cajas rojas»). Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1992b). Materiales Curriculares. Transversales. Educación Secundaria («cajas rojas»). Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2011). Programa de consolidación de las COMPETENCIAS como elemento esencial del currículo. Plan de formación: Proyecto COMBAS.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013a). *Guía para la formación en centros sobre las competencias y aplicación digital*. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial y Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013b). *Informe 2013: Objetivos educativos europeos y españoles. Educación y Formación 2020. Informe español 2013*. Madrid: Secretaría de estado de educación, formación profesional y universidades
- Orden ECD65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, nº25 de 29 de enero de 2015.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, nº293 de 8 de diciembre de 2006.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, nº5 de 5 de enero de 2007.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, nº52 de 1 de marzo de 2014.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, nº3 de 3 de enero de 2015.

IX.1.3.- Referencias normativas a nivel de la Comunidad de CyL

- Consejo Escolar de Euskadi (2009). *Las competencias educativas*. San Sebastián: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_curricul/adjuntos/14_curriculum_competencias_300/300003c_Pub_CEE_Competencias_c.pdf
- Decreto 97/2010, de 30 de marzo, por el que se modifica el Decreto que establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOPV, número 72 de 20 de abril de 2010.
- Decreto 69/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. DOCM número 116 del 1 de Junio de 2007.
- Gobierno de Navarra. (2012). *Orientaciones concretas para la evaluación de las COMPETENCIAS al término de la educación primaria y secundaria obligatoria*. Recuperado de http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/48/48100_Orientaciones_evaluacion_2010_Castellano_mar_.pdf
- Gobierno de La Rioja. (2012a). *Marco General. Finalidad, metodología y reto COMBAS - Pie COMPETENCIAS de La Rioja. Una propuesta de reflexión para la integración curricular de las competencias*. Recuperado de <http://competenciasbasicas.edurioja.org/moodle/Marco%20COMBAS-PIE.pdf>
- Gobierno de La Rioja. (2012b). *Plan PIE COMPETENCIAS, La Rioja. La integración curricular de las competencias*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/ceipdeautol/presentacion-plan-pie-competencias-la-rioja-16017119>
- Gobierno del País Vasco (2008). *Las competencias en el sistema educativo de la C.A.P.V.* Gobierno Vasco: Dirección de innovación educativa. Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dif10_curriculum_berria/es_5495/adjuntos/orientaciones_matayuda/G00C.pdf
- Gobierno del País Vasco (2009). *Las competencias educativas*. Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco. Recuperado de http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_curricul/adjuntos/14_curriculum_competencias_300/300003c_Pub_CEE_Competencias_c.pdf
- Gobierno del País Vasco (2014). Heziberri 2020. Marco del modelo educativo pedagógico. Departamento de Educación, Política lingüística y cultura. http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/heziberri_2020/es_heziberr/adjuntos/Heziberri_2020_c.pdf
- Proyecto de Decreto por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (Borrador 1, 10-05-2022). Recuperado de <https://www.adideandalucia.es/index.php?view=proyectos>

IX.2.- Bibliografía

- Abbis, J. (2009). Gendering the ICT curriculum: The paradox of choice. *Computer & Education*, 53, 343-354. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2009.02.011>
- Aguerrondo, I. (2009) Conocimiento complejo y competencias educativas. *Working papers on curriculum issues*, 8. IBE/UNESCO, www.ibe.unesco.org/en/services/publications/ibe-working-papers.html
- Akhyar, M. (2010). A model of vocational competency assesment of industrial engineering students of Vocational Hig Schools. *Journal of Education. Research in the Teory and Practise of Education*, 1, 2. Recuperado de <https://journal.uny.ac.id/index.php/joe/article/view/193>
- Akkermans, H. A., Bogerd, P., Yüccesan, E., & Van Wassenhove, L. N. (2003). The impact of ERP on supply chain management: Exploratory findings from a European Delphi study. *European Journal of Operational Research*, 146(2), 284–301. [https://doi.org/10.1016/S0377-2217\(02\)00550-7](https://doi.org/10.1016/S0377-2217(02)00550-7)
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. En J. Dolz & E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp.77-94). Bruxelles: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dolz.2002.01.0075>
- Allport, G. (1935). Attitudes. En Murchison (ed.), *Handbook of social psychology*. Clark University Press
- Álvarez, S., Pérez, A., & Suárez, Mª. L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/2576/01720082000075.pdf?sequenc e=1>.
- Álvarez, J. A., Rodríguez-Martín, A., & Álvarez-Arregui, E. (2014). Enfoque por competencias y resultados escolares. Estudio longitudinal en el Principado de Asturias. *Educatio Siglo XXI*, 32(3), 181-210.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2010). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. Organization for Economic Cooperation and Development.
- Aponte, G., Cardozo, M. Á., & Melo, M. (2012). Método Delphi: Aplicaciones y posibilidades en la gestión prospectiva de la investigación y desarrollo. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, 18(1), 41-52. Universidad Central de Venezuela Caracas, Venezuela. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/364/36424414003.pdf>
- Área, M. (2001). Las redes de ordenadores en la enseñanza universitaria: hacia los campus virtuales. En Ana García-Valcárcel (coord.), *Didáctica universitaria* (pp. 231-260). La Muralla.
- Área, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la Educación*. Ediciones Pirámide.
- Ayuso, R., Molina, Mª. C., & Medina, J. L. (2019). Estudio Delphi de las competencias pedagógicas del profesional de Enfermería en la escuela. *Metas de Enfermería*, 22(5), 49-58. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/179293>
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2791/160811>

- Baines, T. S., & Shi, V. G. (2015). A Delphi study to explore the adoption of servitization in UK companies. *Production Planning & Control*, (August), 1–17. <https://doi.org/10.1080/09537287.2015.1033490>
- Ballester, A., & Sánchez, J. (2010). *Competencias y currículo integrado: la estructura de tareas y trabajo por proyectos*. CPR Cartagena.
- Ballester, A., & Sánchez, J. (2011). La dimensión pedagógica del enfoque de competencias en educación obligatoria. *Ensayos*, 26, 17-34. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v26i0.69>
- Bandrés-Moro, C., Blanco-Requivila, E., Lázaro-del Pozo, C., García-Pérez, M., González-Gandarillas, G., González-González, R., & Ortiz-López, J. A. (2022). *Hacia un currículo LOMLOE. Orientaciones para su implantación*. Consejería de Educación y Formación Profesional de Cantabria. Dirección General de Innovación e Inspección Educativa. Recuperado de <https://feteugtcantabria.es/hacia-un-curriculum-lomloe-guia-para-programaciones/>
- Barrón, C. (2000). La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En M. Valle (Ed.), *Formación en competencias y certificaciones profesionales* (pp. 17-44). Ciudad de México: Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.
- Batista, P., Graca, A., & Matos, Z. (2013). Competencia: entre significado y concepto. *Contextos Educativos*, 10, 7-28. Doi: <http://dx.doi.org/10.18172/con.576>
- Bernal-García, M. I., Salamanca, D. R., Perez, N., & Quemba, M. P. (2020). Content validity by expert judgment of an instrument to measure physico-emotional perceptions in anatomical dissection practice. *Educacion Medica*, 21(6), 349-356. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.08.008>
- Blasco, J. E., López, A., & Mengual, S. (2010). Validación mediante método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e interés hacia las actividades acuáticas con especial atención al windsurf. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 12(1), 75-96. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3217522>
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston
- Bolívar, A. (2008a). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de docencia Universitaria (RedU)*, 6(2). <https://doi.org/10.4995/redu.2008.6268>
- Bolívar, A. (2008b). *Ciudadanía y competencias*. Fundación ECOEM.
- Bolívar, A. (coord.) (2010). *Competencias*. Wolter Kluwer.
- Bolívar, A. & Moya, J. (2007) (coords.). *Las Competencias: Cultura imprescindible para la ciudadanía*. Proyecto Atlántida.
- Bonet, C., Rodríguez, G., Mayorga, J., & Merino, A. (2006). Competencias Profesionales del Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. *European Journal of Human Movement*, 15. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2279561>
- Boyatzis, R. E. (2002). El desarrollo de competencias sin valores es como el sexo sin amor. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 18(2-3), 247-258. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Bravo, M. de L., & Arrieta, J. J. (2005). El método Delphi. Su implementación en una estrategia didáctica para la enseñanza de las demostraciones geométricas. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(7), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie3672962>

- Braslavsky, C. (2001). El cambio civilizatorio de comienzos de siglo: nuevos desafíos y respuestas curriculares. En L. Mª. Naya (coord.), *La Educación a lo largo de la vida, una visión internacional* (pp. 35-59). Erein.
- Breiner, S., Cuhls, K., & Grupp, H. (1994). Technology foresight using a Delphi approach: a Japanese-German co-operation. *R&D Management*, 24(2), 141–153. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9310.1994.tb00866.x>
- Briceño, M., & Romero, R. (2011). Aplicación del método Delphi para la validación de los instrumentos de evaluación del libro electrónico multimedia “Andrés quiere una mascota”. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 12 (1), 37-67. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/39721>
- Bruner, J. (2005). A Delphi Method of Teaching Applied Philosophy. *Teaching Philosophy*, 8(3), 207-220.
- Burke B. (1998). Evaluating for a change: reflections on participatory methodology. *New Directions for Evaluation*, 80, 43-56.
- Bustamante, G. (2002). La moda de las competencias. En G. Bustamante et al., (Eds.), *El concepto de competencia II: Una mirada interdisciplinar*. Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Cabero, J., & Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el Coeficiente de competencia experta. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 65(2), 25-38.
- Cabero, J., & Infante, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *Edutec*, 48, 1-16. <https://doi.org/10.21556/edutec.2014.48.187>
- Cabero, J., & Llorente, C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en educación*, 7(2), 11-22. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/tecnologiaedu/images/stories/jca107.pdf>
- Cabrera, G. (2007). Los orientadores Educativos Mexicanos ante la sociedad del conocimiento y la globalización. *Revista Mexicana de orientación educativa*, 40(10). Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v4n10/a06.pdf>
- Cabrera, G. (2005). Globalización: Sus efectos sobre la generación del Conocimiento y la Educación. *AMPO*, 74-78.
- Cabrérizo, J., Castillo, S., & Rubio, M.J. (2007). *Programación por competencias: formación y práctica*. Pearson Education.
- Calabuig, F.,& Crespo, J. (2009). Uso del método Delphi para la elaboración de una medida de la calidad percibida por los espectadores de eventos deportivos. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 15 (48), 18-24. Doi: <https://doi.org/10.21556/edutec.2014.48.187>
- Calderón, A., Arias-Esterro, J. L., Meroño, L., & Méndez-Giménez, A. (2018). Diseño y Validación del Cuestionario de Percepción del Profesorado de Educación Primaria sobre la Inclusión de las Competencias . *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 215-235. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52200>
- Cam, K. M., McKnight, P. E., & Doctor, J. N. (2002). The Delphi Method Online: Medical Expert Consensus Via the Internet. *Proceedings of the AMIA Symposium*, 990. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2244470/>

- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Canto-Sperber, M., & Dupuy, J. P., (2001). Competencies for the good life and the good society. En, D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 67-92). Hogrefe & Huber Publishers
- Cañibano, L. & Alberto, F., (2008). El control institucional de la información financiera: aplicación de un estudio DELPHI. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, 37(140), 795–829.
- Cañizares, E. L., & Suárez, K. E. (2022). El Método Delphi Cualitativo y su Rigor Científico: Una revisión argumentativa. *Sociedad & Amp. Tecnología*, 5(3), 530–540. <https://doi.org/10.51247/st.v5i3.261>
- Cardona, G. (2006). Tendencias educativas para el siglo XXI. Educación virtual, online y @elearning. Elementos para la discusión. *Edutec: Revista electrónica de Tecnología Educativa* (15). <https://doi.org/10.21556/edutec.2002.15.542>
- Carrera, D. (2015). Tareas integradas: características. La aportación desde el área de la educación física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 35, 161-175. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5391134.pdf>.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura*, Vol. 3. Fin de Milenio. Alianza.
- Castillo, S.E., & Canul, P.Y. (2015). Docente mediador en la formación de competencias en educación básica. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2(4). Recuperado de <http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/334>
- Center for Educational Research and Innovation (2004). *Innovation in the Knowledge Economy: Implications for Education and Learning*. OCDE. doi: 10.1787/19901259.
- Centro Riojano de Innovación Educativa (CRIE) (2022). *Orientaciones para entender los proyectos de Decreto de Educación Infantil y Primaria en La Rioja* [documento de descarga]. Recuperado de <https://www.larioja.org/edu-orden-academica/es/repositorio-curriculo-lomloe>
- Chacón-Beltrán, R. (2009), Learner autonomy and lifelong learning: Technological solutions in the European Higher Education Area. In M. L. Pérez Cañado (ed.), *English Language Teaching in the European Credit Transfer System. Facing the Challenge* (pp. 187-195). Berlín: Peter Lang.
- Charro, E. (2016). *La Educación para la salud en la formación del maestro de primaria. Un estudio con el método Delphi*. Tesis doctoral. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1226811#>
- Cheetham, G. & Chivers, G. (2005). *Professions, Competence and Informal Learning*. Edwards Elgar.
- Chomsky, N. (1966). *Lingüística cartesiana*. Gredos.
- Clayton, M.J. (1997): Delphi: A technique to arms expert opinion for critical decision-making tasks in education. *Education Psychology*, 17(4), 373-386. Doi: <https://doi.org/10.1080/0144341970170401>

- Climent, J. B. (2009). Reflexiones sobre la Educación Basada en Competencias. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 91-106.
- Colás, M. P. (2005). La formación universitaria en base a competencias. En P. Colás & J. de Pablos (coords.), *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia* (pp.101-123). Ediciones Aljibe.
- Colás, P., & de Pablos, J. (2005). *El Nuevo Espacio Europeo de Enseñanza Superior y su Impacto en la Docencia*. Aljibe.
- Coll, C. (1989). *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcanova.
- Coll, C. (1991). *Psicología y Currículum*. Cuadernos de Pedagogía-Paidós.
- Coll, C. (2007). Las competencias en educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, 161, 34-39.
- Coll, C. (2014). El sentido del aprendizaje hoy: un reto para la innovación educativa. *Aula de innovación educativa*, 232, 12-47.
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.
- Cruz, M. (2006). El Método Delphi en las investigaciones educacionales. *Informe Final del Proyecto de Investigación "Estadística para la Educación"*, 1-40.
- Cuba, A. (2016). Constructo competencia: síntesis histórico-epistemológica. *Educación*, 48. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032016000100001
- Dalkey, N. (1969). An experimental study of group opinion: The Delphi method. *Futures* (1), 408-426. <https://doi.org/10.1287/mnsc.9.3.458>
- Dalkey, N., & Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management Science*, 9, 458- 467. Dol: <https://doi.org/10.1287/mnsc.9.3.458>
- De Ketele, J. (2008). Enfoque sociohistórico de las competencias en la enseñanza. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3, 1-12.
- De la Orden, A. (2011a). El problema de las competencias en la educación general *Revista Bordón*, 63(1), 47-63. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28904>
- De la Orden, A. (2011b). Educación y competencias. *Revista Bordón*, 63(1), 9-12. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28912>
- De Miguel, M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Alianza Editorial.
- De Rivera J., Gordo López Ángel J., García-Arnau A., & Díaz-Catalán C. (2021). Los factores estructurales e interviniéntes de la socialización digital juvenil. Una aproximación mediante el método Delphi. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 415-426. <https://doi.org/10.5209/rced.70389>
- De Villiers, M.R., de Villiers, P.J., & Kent, A.P. (2005). The Delphi technique in health sciences education research. *Med Teach*, 27(7), 639-43. Doi: <https://doi.org/10.1080/13611260500069947>

- Del Pozo, M. M. (2009). El Proceso de Bolonia en las aulas universitarias: una perspectiva europea. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 55-73. Sevilla: Secretariado de publicaciones Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10017>
- Del Rey, A., & Sánchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas-XXI: Revista de Ciencias Sociales* 15, 233-246. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5968512>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana/UNESCO.
- Denyer, M., Furnémont, D., Poulaing, R., & Vanloubbeeck, P. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. Fondo de Cultura Económica.
- Diaz, A. (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 8 (111), 7-36.
- Díaz- Barriga, F., & Rigo, M. (2000). Formación docente y educación basada en competencias. en M. A. Valle *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 76–104). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díez Hernando, C. (2008). La competencia social y ciudadana en la LOE. *Avances En Supervisión Educativa*, (9). Recuperado a partir de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/338>.
- Díez, M.C., & García, J.N. (2010). Percepción de metodologías docentes y desarrollo de competencias al EEES. *Boletín de Psicología*, 99, 45-69.
- Díez, M.C., García, J.N., Martínez-Cocó, B., Robledo, P., Álvarez, M.L., Pacheco, D.I., Carbonero, M.A., Román, J.M., del Caño, M., & Monjas, I. (2009). Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto al uso de metodologías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES: datos de la Universidad de Valladolid. *Aula Abierta*, 37 (1), 45-56.
- Dorantes-Nova, J. A., Hernández-Mosqueda, J. S., & Tobón - Tobón, S. (2016). Juicio de expertos para la validación de un instrumento de medición del síndrome de burnout en la docencia. *Rai ximhai*, 12(6), 327-346. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194023>
- Drake, P. (2010). Grasping at methodological understanding: a cautionary tale from insider research. *International Journal of Research Method in Education*, 33(1), 85-99
- Egido, I. (2011). Las competencias clave como elemento central del currículo de la enseñanza obligatoria: un repaso a las experiencias educativas. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 239-262. Doi: DOI: 10.5944/reec.17.2011.7552
- Elam, S. (1971). Performance Based Teacher Education. What is the State of the Art?.*ERIC*, 1, 1-36. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED058166.pdf>
- Escalona, I. de C., & Fumero, A. (2021). Sistematización de los resultados científicos en la formación de docentes para la primera infancia. *Sociedad & Tecnología*. 4(2), 123–137. <https://doi.org/10.51247/st.v4i2.100>
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias: Claves y Propuestas para su desarrollo en los centros*. Grao.

- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2981181>
- Escudero, J.M. (2001). La Educación y la sociedad de la información: cuestiones de contexto y bases para un diálogo necesario. En F. Blázquez (coord.), *Sociedad de la información y educación* (pp. 31-59). Dirección General de Ordenación, Renovación y centros de Extremadura.
- Escudero, J.M. (2007). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de docencia Universitaria (RedU)*, 2(3). <https://doi.org/10.4995/redu.2008.6267>
- Escudero, J.M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria*, 2. Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/35231>.
- Espinós, J.L. (2002). Las competencias en la educación obligatoria. *Aula de Innovación Educativa*, 116, 71-76. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/88052>
- Esteve, F., Adell, J., & Gisbert, M. (2013). El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones en la educación del siglo XXI. *Actas de II Congreso Internacional multidisciplinar de investigación educativa (CIMIE)*. <https://docplayer.es/40614050-El-laberinto-de-las-competencias-clave-y-sus-implicaciones-en-la-educacion-del-siglo-xxi.html>
- Expósito, J., Olmedo, E. & Fernández, A. (2004). Patrones metodológicos en la investigación española sobre evaluación de programas educativos. *RELIEVE*, 10(2), 185-209. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_2.htm
- Fernández-March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio soglo XXI*, 24, 35-36. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- Fernández, M. (2005). La innovación como factor de calidad en las organizaciones educativas. *Educación XXI*, 8, 67-86. <https://doi.org/10.5944/educxx1.8.0.343>
- Fernández-Salinero, M. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, 7, 131-151. <http://dx.doi.org/10.15572/ENCO2006.07>
- Fernández, R., & Muñiz, J. (2011). Diseño de cuadernillos para la evaluación de las competencias . *Aula Abierta*, 39 (2), 3-34. Recuperado de http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/numeros_anteriores_hasta_2013/i16/03_Aula_Abierta_vol39_n2_mayo_2011
- Ferri, C. P., Prince, M., Brayne, C., Brodaty, H., Fratiglioni, L., & Ganguli, M. (2005). Global prevalence of dementia: A Delphi consensus study. *Lancet*, 366, 2112-2117. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(05\)67889-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(05)67889-0)
- Fine, S. A., & Wiley, W. W. (1971). *An Introduction to Functional Analysis*. W. E. Upjohn for Employment Research.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Foray, D., & Raffo, J. (2012). *Business-Driven Innovation: Is it Making a Difference in Education? An Analysis of Educational Patents*. OECD Education Working Papers, 84. OECD Publishing
- Irigoyen, P. (2009). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

- Gable, R.K., & Wolf, J.W. (1993). *Instrument development in the affective domain. Measuring attitudes and values in corporate and school settings*. Kluwer Academic.
- Gairín, J., Armengol, C., & Muñoz, J. L. (2010). La innovación educativa en las Comunidades Autónomas de Cataluña y Aragón. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 215-236. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20539>
- Gallego, M. (2000). Gestión humana basada en competencias. Contribución efectiva al logro de los objetivos organizacionales. *Revista universidad EAFIT*, 119, 65-73. Recuperado de <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1026>
- Garagorri, X. (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 47- 55. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281696>
- García, J.A. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Actualidades investigativas en educación*, 11(3), 1-24. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10225>
- García, M. (2009). Bologna Process Stocktaking Report 2009: an assessment and review. *@tic revista d'innovació educativa*, 2. Universitat de Valencia. Recuperado de <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/>
- García, F.F., & De Alba, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova*, XII (270). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/394.htm>
- García, V.; Aquino, S.P.; Guzmán, A., & Medina Meléndez, A. (2012). El uso del método Delphi como estrategia para la valoración de indicadores de calidad en programas educativos a distancia. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1). Doi: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v3i1.439>
- García, M.T., & Bueno, T.R. (2010). Hacia un método unificador de innovación docente en el Espacio Europeo de Educación Superior. En J. Sierra & J. Sotelo, *Métodos de innovación docente aplicados a los estudios de Ciencias de la Comunicación*, 575-580. Fragua. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3328823>
- García, J. L., & Egido, I. (Coords.) (2006). *Aprendizaje permanente*. EUNSA.
- García, M. E., & Lena, F. J. (2018). Aplicación del método Delphi en el diseño de una investigación cuantitativa sobre el fenómeno FABLAB. *EMPIRIA, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 40, 129–166. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/43992/41597>
- García-Manso, A., & Martín-Cabello, A. (2013). Aplicando el EEES en la Universidad española: un estudio de caso sobre la utilización de metodologías 2.0 en las nuevas titulaciones de grado. *Historia y Comunicación Social*, 18, 603-613. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.43992
- García, M., & Sánchez, J. (2011). La dimensión pedagógica del enfoque de competencias en educación obligatoria. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 26, 17-34. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v26i0.69>
- Gauchet, M. (2009). *A democracia contra ela mesmo. Tradução do francés La démocratie contre elle-même*. Radical Livros.

- George, C. E., & Trujillo, L. (2018). Aplicación del Método Delphi Modificado para la Validación de un Cuestionario de Incorporación de las TIC en la Práctica Docente. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 11(1). <https://doi.org/10.15366/rie2018.11.1.007>
- Gil-Gómez, B., & Pascual-Ezama, D. (2012). La metodología Delphi como técnica de estudio de la validez de contenido. *Anales de psicología*, 28 (3), 1011-1020. <https://doi.org/10.6018/analeps.28.3.156211>
- Gimeno-Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (coord.) (2008). *Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Morata
- Gómez, I.M., Ruíz, M., Ortega, D., García-Valero, B.E., Penalva, J.J., Segrelles, J.A., & Formosinho, M.D. (2017). Propuestas transmedia y gamificación aplicadas al EEEs: nuevas metodologías activas para implementar las competencias en Ciencias Sociales y en Literatura. En R. Roig-Vila (coord.). *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria* (pp. 2433-2437). Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Gómez del Río, G. (2017). *Tesis: ejemplos de redacción del problema de investigación*. Recuperado de <http://www.tesiscomosehace.com/2017/06/tesis-ejemplosde-redaccion-problema.html>
- Gómez-Pimpollo, N., Pérez-Pintado, M., & Arreaza, F. (2007). *Programación, desarrollo y evaluación de las Competencias*. Consejería de Educación de la Junta de Castilla La Mancha.
- González, J.M., Arquero, J.L., & Hassall, T. (2014). Consolidación de la formación por competencias en la universidad española: estudio de caso. *Educación XXI*, 17(2), 145-168. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70630580008.pdf>.
- González, T., & Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: tipos de análisis y proceso de codificación (II). *Nure Investigation*, 45, 1-10. Recuperado de <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/485>
- González, V., & González, R.M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a09.pdf>.
- González, J., & Wagenaar, R. (2006). Tuning educational structures in Europe. *Informe final. Fase 2. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Universidad de Deusto.
- Gordon, T., & Pease, A. (2006). RT Delphi: An efficient, «round-less» almost real time Delphi method. *Technological Forecasting and Social Change*, 73(4), 321-333. <http://dx.doi.org/10.1016/j.techfore.2005.09.005>
- Gordon, T. J. (1994). *The Delphi method*. United Nations University.
- Green, R. A. (2014). The Delphi technique in educational research. *SAGE Open*, 4(2), 1-8. <https://doi.org/10.1177%2F2158244014529773>
- Gresvi, S., & Cuba, A. (2014). *¿Objetivos vs competencias? Análisis histórico y epistemológico de los constructos curriculares: objetivo educacional y competencia*. Danny's Graff EIRL.

- Guarro, A. (2008). Competencias: currículum integrado y aprendizaje cooperativo. *Revista de Investigación en la Escuela*, 66, 29-42. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/60836>.
- Guevara, G.P., Verdesoto, A.E., & Castro, N.E. (2020). Metodologías de investigación educativa descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción. *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\)](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3))
- Habermas, J. (1989). Notas sobre el desarrollo de la competencia interactiva. En J. Haberlas (Ed.), *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra.
- Hallowell, M., & Gambatese, J. (2010). Qualitative Research: Application of the Delphi Method to CEM Research. *Journal of Construction Engineering & Management*, 136(1), 99-107. [http://dx.doi.org/10.1061/\(ASCE\)CO.1943-7862.0000137](http://dx.doi.org/10.1061/(ASCE)CO.1943-7862.0000137)
- Harper, A. (2014). *Teacher Guide. Using Project-Based Learning to Develop Students' Key Competences*. Brussels: European Schoolnet
- Helmer, O. (1966). *The use of the Delphi Technique in problems of educational innovations*. Santa Monica, CA: The RAND Corporation.
- Hernández, E., & Medina, R. (2014). Análisis de los obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centros de secundaria: un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 499-512. <https://doi.org/10.6018/rie.32.2.172041>
- Helmer-Hirschberg, O. (1967). *Analysis of the Future: The Delphi Method*. Santa Mónica, CA: RAND Corporation, 1967. <https://www.rand.org/pubs/papers/P3558.html>.
- Heras, C. (2012). Las competencias como resultado de la convergencia europea. Análisis documental de su programación y evaluación [Diploma de Estudios Avanzados, Universidad de Valladolid]. Valladolid.
- Heras, C. & Pérez-Pueyo, A. (2012). Las competencias en el marco del proyecto educativo europeo comenius: propuesta de secuenciación y desarrollo. *Revista Española de Educación Física y Deportes* 398, 35-58. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i398.161>
- Heras, C. (2018). Estudio de las competencias clave en el ámbito educativo a través de un método Delphi. En J. Díaz-Cuesta (coord.), *Proyecciones de la investigación actual universitaria* (pp. 227-241). Tecnos
- Heras, C., Pérez-Pueyo, A., & Casado, O.M. (2013). Estudio sobre las propuestas de desarrollo de las competencias en la Educación Obligatoria. Análisis del grupo de trabajo internivelar e interdisciplinar "Actitudes". En S. Castillo (coord.), *Reflexiones, análisis y propuestas sobre la formación del profesorado en Educación Secundaria*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia.
- Hernando, A., Hortigüela, D., & Pérez-Pueyo, A. (2016). *Caracterización de los aspectos metodológicos empleados en la materia de educación física en centros públicos de secundaria con sección bilingüe en inglés de Castilla y León*. Tesis Doctoral. Repositorio Institucional de la Universidad de Burgos.
- Hozian, D. (2009). Key competences for the development of lifelong learning in the European Union. *European Journal of Vocational Training*, 46, 196-207. Recuperado de <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>

- Hortigüela-Alcalá, D. (2014). *Estudio sobre el proceso de implantación y seguimiento de Competencias en los centros educativos de Educación Secundaria de la ciudad de Burgos. Análisis desde la perspectiva de los equipos directivos y de los docentes de Educación Física.* Tesis Doctoral. Repositorio institucional de Universidad de Burgos
- Hortigüela-Alcalá, D., Abella, V., & Pérez-Pueyo, Á. (2015a). ¿Se han implantado las competencias en los centros educativos? Un Estudio Mixto sobre su programación como herramienta de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), p. 177-192. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2982>
- Hortigüela-Alcalá, D., Abella, V., & Pérez-Pueyo, Á. (2015b). Percepciones de directivos y profesorado de Educación Físicas sobre las competencias. *Enseñanza & Teaching*, 33(1), 83-103. <http://dx.doi.org/10.14201/et201533183103>
- Hortigüela-Alcalá, D., Abella, V., & Pérez-Pueyo, Á. (2014). ¿Trabajamos para evaluar las Competencias ? Estudio sobre la percepción del profesorado sobre la implantación en los centros educativos. *REVALUE: Revista de evaluación educativa*, 3(1)
- Hsu, C., & Standford, B.A. (2007). The Delphi Technique: Making sense of Consensus. *Practical Assessment, Research, and Evaluation* 12(10), 1 – 8. <https://doi.org/10.7275/pdz9-th90>
- Hung, H. L., Altschuld, J. W., & Lee, Y. (2008). Methodological and conceptual issues confronting a cross-country Delphi study of educational program evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 31, 191-198. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2008.02.005>
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, 9, 13-37. Universidad Nacional de Colombia.
- Hyrkäs, K., Appelqvist-Schmidlechner, K., & Oksa, L. (2003). Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel. *International Journal of nursing studies*, 40 (6), 619 - 625.
- Iglesias, M. J., Lozano, I. & Roldán, I. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 13-34.
- Illeris, K. (2009). *International Perspectives on Competence Development*. Routledge.
- Irigoyen, Jiménez, & Acuña (2011). Competencias y educación superior. *Scielo*, 16(48), 243-266.
- Jiménez, D. (2016). *Guía para la elaboración de la tesis o investigación en ciencias sociales y médicas (Antología)*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/danieljimenezcornejo/gua-para-la-elaboracion-de-tesis-22516087>
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S., & Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 3, 667-696.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 12(3). Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41518>.
- Joint Qualitive Initiative informal Group (2004). Shared “dublin” descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Thrid Cycle Awards. Recuperado de http://www.aqu.cat/doc/doc_24496811_1.pdf

- Kizawa, Y., Tsuneto, S., Tamba, K., Takamiya, Y., Morita, T., Bito, S., & Otaki, J. (2012). Development of a nationwide consensus syllabus of palliative medicine for undergraduate medical education in japan: a modified delphi method. *Palliative medicine*, 26(5), 744–752. <https://doi.org/10.1177/0269216311410346>
- Kluzer S., & Pujol, L. (2018). DigComp into Action - Get inspired, make it happen. A user guide to the European Digital Competence Framework. In S. Carretero, Y. Punie, R. Vourikari, M. Cabrera & W. O'Keefe (Eds.), *JRC Science for Policy Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2760/112945>
- Konow, I. & Pérez, G. (1990). *Métodos y técnicas de investigación prospectiva para la toma de decisiones*. Funturo Universidad de Chile
- Kramer, B. S., Walker, A. E., & Brill, J. M. (2007). The underutilization of information and communication technology-assisted collaborative project-based learning among international educators: A Delphi study. *Educational Technology Research and Development*, 55(5), 527–543. Doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-007-9048-3>
- Lacey, A., & Murray, C. (2015). *Rethinking regulatory environment of competency-based education*. Washington: American Enterprise Institute. Recuperado de <https://www.luminafoundation.org/files/resources/rethinking-the-cbe-regulatory-environment.pdf>
- Landeta, J. (1999). *El método Delphi: una técnica de previsión para la incertidumbre*. Ariel.
- Landeta, J. (2002). *El método Delphi: una técnica de previsión del futuro*. 2^a Ed. Ariel
- Landeta, J. (2006). Current validity of the Delphi method in social sciences. *Technological Forecasting and Social Change*, 73(5), 467-482.
- Landeta, J., & Barrutia, J. (2011). People consultation to construct the future: a Delphi application. *International Journal of Forecasting*, 27(1), 134-151.
- Laval, Ch. (2003). *La escuela no es una empresa*. Pai.
- Lee, Y. F., Altschuld, J. W., & Lee, L. S. (2012). Essential competencies for program evaluators in a diverse cultural context. *Evaluation and Program Planning*, 35(4), 439-444. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2012.01.005>
- Levy-Leboyer, C. (2009). *La gestión des compétences*. Group Euroilles.
- Listone, H. & Turoff, M. (1975). *The Delphi method. Techniques and applications*. Addison-Wesley.
- Linstone, H. & Turoff, M. (2011). Delphi: a brief look backward and forward. *Technological Forecasting and Social Change*, 78, 1712-1719.
- Llorente, J. (1998). Introducción a las competencias. ¿Por qué son lo que hay que tener? *Capital Humano*, 122, 12-14.
- Löfgren, K., & Karran, T. (2009). Using assesment with ECTS: untangling the knots". In M.L. Pérez Cañado (ed.), *English Language Teaching in the European Credit Transfer System. Facing the Challenge* (pp.207-226). Peter Lang.
- Lomba, L., & Pino-Juste, M. R. (2017). Dificultades de los docentes en procesos de cambio y mejora en escuelas. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 5, 132-137.

- Loo, R. (2002). The Delphi method: a powerful tool for strategic management. *Policing: An International Journal of Police Strategies and Management*, 25(4), 762-769. Doi: <http://dx.doi.org/10.1108/13639510210450677>
- Looney, J., & Michel, A. (2014). *Keyconet's conclusions and recommendations for strengthening key competence development in policy and practice. Final report*. Brussels: European Schoolnet. Recuperado de http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=78469b98-b49c4e9a-a1ce-501199f7e8b3&groupId=11028.
- López, J. A. (2010). Educación de calidad y en competencias para la competitividad o para la cooperación. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 107-122.
- López-Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XXI*, 21(1), 17-40. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20169>
- López-Pastor, J.M., & Pérez-Pueyo, A. (coords) (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León, Secretariado de Publicaciones.
- Ludwig, B. G. (1996). U.S. Extension systems—Facing the Challenge to Internationalize. *Journal of Extension*, 34 (2). Recuperado de <https://archives.joe.org/joe/1996april/rb3.php>
- Ludwig, B. G. (1997). Predicting the future: Have you considered using the Delphi methodology?. *Journal of Extension*, 35 (5). Recuperado de <https://archives.joe.org/joe/1997october/tt2.php>
- Luengo, F., Hernández-Ortega, J., Clavijo, M., & Gómez, J.A. (2021). Fortalezas y debilidades de la propuesta curricular LOMLOE. Proyecto Atlántida. Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de la Educación de España, 35. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.723>
- Luengo, J.J., Luzón, A., & Torres, M. (2011). Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-10. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20483>
- Luna, P., Infante, A., & Martínez, F. J. (2006). Los Delphi como fundamento metodológico predictivo para la investigación en sistemas de información y tecnologías de la información (IS/IT). *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 26, 89-112. Recuperado de https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/8272/Los_delphi.pdf?sequence=2
- Luna, G., & Porras, L. (2014). Validación de un modelo instruccional centrado en el diseño de materiales digitales de aprendizaje. *Investigación en Educación Médica*, 3(11), 123-130. Recuperado de <https://www.elsevier.es/en-revista-investigacion-educacion-medica-343-sumario-vol-3-num-11-S2007505714X72431>
- Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35(6), 382-385. <https://doi.org/10.1097/00006199-198611000-00017>
- Madrid, D., & Hughes, S. (2009). The implementation of the European Credit Transfer System in initial foreign language teacher training. In M. L. Pérez Cañado (ed.) *English Language Teaching in the European Credit Transfer System. Facing the Challenge* (pp. 227-244). Berlín: Peter Lang

- Mager, R. F. & Beach, K. M. (1972). *Enseñanza de los oficios en la escuela vocacional*. Centro de Ayuda Técnica.
- Makkonen, M., Hujala, T., & Uusivuori, J. (2016). Policy experts' propensity to change their opinion along Delphi rounds. *Technological Forecasting and Social Change*, (109), 61–68. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.05.020>
- Marcelo, C., Mayor, C. & Gallego, B. (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 111-134. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42187>
- Marchena (1990). El método Delphi. *Documentación Administrativa*, 223. <https://doi.org/10.24965/da.v0i223.5195>
- Marchena (2008). *¿Cómo trabajar las competencias?* Fundación ECOEM
- Marchesi, A. (2003). Indicadores de la educación en España y el cambio educativo. *Revista de Educación*, 330, 13-34. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publivenza/detalle.action?cod=11213>
- Marqués, P. (2008): El impacto de las TIC en la enseñanza universitaria. DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia, 11. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/87133>
- Marqués, P., Dorado, C., Bosco, A., & Santiveri, N., (2006). *Las TIC como instrumentos de apoyo a las actividades de los docentes universitarios y de sus alumnos en el marco de la implantación de los créditos ECTS. Las claves del éxito.* Recuperado de <http://www.peremarques.net/ectstic2.htm>
- Martín, X. (2006). *Investigar y aprender. Cómo organizar un proyecto.* Horsori.
- Martín, E., & Coll, C. (Eds.) (2003). *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza.* Edebé
- Martínez, E. (2003). La Técnica Delphi como estrategia de consulta a los implicados en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 449-463. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99311>
- Martínez, M. (2007). El nuevo papel del profesor universitario de lenguas extranjeras en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo. *Porta Linguarum*, 7, 31-43. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/15764>
- Martínez, I., Padilla, M. T., & Suárez, M. (2018). Aplicación de la metodología Delphi a la identificación de factores de éxito en el emprendimiento. *Revista De Investigación Educativa*, 37(1), 129-146. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.320911>
- Martínez, P., & Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *RIE. Revista De Investigación Educativa*, 125-147. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/94331>
- Martínez-Cocó, B., García, J.N., Robledo, P., Díez, C., Álvarez, M.L., Marbán, J.M., de Caso, A.M., Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., Pacheco, D.I., & Rodríguez, C. (2008). Valoración Docente de las Metodologías Activas: un Aspecto Clave en el Proceso de Convergencia Europea. *Aula Abierta*, 35(1, 2), 35-48. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2780898.pdf>
- Martínez-López, F.J. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las competencias en educación. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 2(3), 15-26. <http://dx.doi.org/10.25115/ecp.v2i3.877>

- Martínez-Usarralde, M.J., Lloret-Catalá, C., & Céspedes, M. (2017). Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrante: indicadores de buenas prácticas Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, 29, (41-54). https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.29.03
- Martino, J. P. (1993). *Technological Forecasting for Decision Making*. McGraw-Hill, New York.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0034092>
- McClelland, D.C. (1998). Identifying competencies with behavioral event interviews. *Psychological Science*, 9, 331-339. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/1467-9280.00065>
- McClelland, D.C., & Winter, D. G. (1969). *Motivando el logro económico*. NY: Prensa libre.
- McGartland, D. Berg, M., Tebb, S. S., Lee, E. S., & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: *Conducting a content validity study in social work research*. *Social Work Research*, 27(2), 94-104. <https://doi.org/10.1093/swr/27.2.94>
- Mc Lagan, P. (1997). Competencies: the next generation. *Training & Development*, 55(5), 40-47. Recuperado de <https://link.gale.com/apps/doc/A20766511/AONE?u=anon~e218cab&sid=googleScholar&xid=6f0c73ce>
- Meijering, J. V., Kampen, J.K., & H. Tobi. (2013). Quantifying the development of agreement among experts in Delphi studies, Technological Forecasting and Social Change. 80(8), 1607-1614. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2013.01.003>
- Méndez, M. del C. (2012). Los pilares metodológicos de la educación superior en la universidad europea. *CIAN-Revista De Historia De Las Universidades*, 15(1), 46-60. Recuperado a partir de <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/CIAN/article/view/1541>
- Méndez, A., Sierra, B., & Mañana, J. (2013). Percepciones y creencias de los docentes de Primaria del Principado de Asturias sobre las competencias. *Revista de Educación*, 362, 737-761. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2013/re362/re362-27.html>
- Méndez, D., Méndez, A. & Fernández-Río, F.J. (2015). Análisis y valoración del proceso de incorporación de las Competencias en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 233-246. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.183841>
- Mérida, R., Serrano, A., & Tabernero, C. (2015). Diseño y validación de un cuestionario para la evaluación de la autoestima en la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (1), 149-162., <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.182391>
- Meoño, J. (2018). *Gestionando una evaluación por competencias: plan de acción*. Tesis Doctoral. Reòsitorio Universidad Cesar Vallejo. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/10695>
- Merlinsky, G. 2006). La Entrevista como Forma de Conocimiento y como Texto Negociado. *Cinta moebio* 27, 248-255
- Meroño, A.L., & Ruiz, C. (2006). Estrategias de adaptación al espacio europeo de educación superior a partir del conocimiento y actitud del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2). Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/97701>

- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos*. Montevideo, Uruguay: Cinterfor/OIT. Recuperado de <https://www.oitcinterfor.org/publicaci%C3%B3n/competencia-laboral-sistemas-surgimiento-modelos>.
- Milana, M. (2008). *El discurso post-Lisboa sobre el desajuste de las habilidades y la mejora de las competencias*. Escuela Danesa de Educación. Universidad de Aarhus
- Monereo, C., & Pozo, J.I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*, 370, 12-18.
- Montero, M. (2010). El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9, 19-37. Recuperado de <https://tejuelo.unex.es/article/view/2451>
- Moya, J. (coord.) (2008). *De las competencias al currículo integrado*. Madrid: Proyecto Atlántida. Recuperado de <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/wp-content/uploads/2015/01/Competencias.pdf>
- Moya, J. (2008). Las competencias en el diseño y desarrollo del currículum. *Revista Qurriculum*, 21, 57-78. Recuperado de https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/14117/Q_21 %282008%29_03.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moya, J. & Luengo, F. (2009). Las competencias en la práctica. Proyecto Atlántida. Recuperado de <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/wp-content/uploads/2016/01/Las-Competencias-B%C3%A1sicas-en-la-pr%C3%A1ctica.pdf>
- Moya, J.,& Luengo, F. (coords.) (2011). *Teoría y práctica de las competencias*. Editorial Graó.
- Mulder, M. (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista Europea de Formación Profesional*, 20(1), 5-24.
- Mulder, M., Weigel, T., & Collins, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56712875007.pdf>
- Munch, L. (2007). *Escuelas, proceso administrativo, áreas funcionales y desarrollo emprendedor*. Pearson Educación.
- Murua, I., Cacheiro, M. L., & Gallego, D. J. (2014). Las cibercomunidades de aprendizaje (cCA) en la formación del profesorado. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 45, 52–80. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3542.3848>
- Naranjo, Á.M., Celis, L., & Blandón, O.M. (2017). Las competencias docentes profesionales: una revisión del sentido desde diferentes perspectivas. *Revista de Educación & Pensamiento*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6178588.pdf>.
- Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Publicaciones de la Universidad de La Rioja
- Nussbaum, M. C. (2011). Creating Capabilities: The Human Development Approach. *Harvard University Press*. <https://doi.org/10.2307/j.ctt2jb31>

- Núñez, N., Vigo, O.L., Palacios, P., & Arnao, M.O. (2014). *Formación universitaria basada en competencias. Currículo, estrategias didácticas y evaluación*. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
- Ojeda, M., Pino-Juste, M. y González-Peiteado, M. (2017). Validación de instrumentos para medir resistencias del profesorado al cambio metodológico. *Paideia, Revista de educación*, 61, 13-33.
- Okoli, C. & Pawlowski, S. D. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information & management*, 42(1). <https://doi.org/10.1016/j.im.2003.11.002>
- Olmedo, E. M. (2013). Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodología docente: Evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 411-429. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.133501>
- Oñate, N., Ramos, L. & Díaz, A. (1988). Utilización del Método Delphi en la pronosticación: Una experiencia inicial. *Economía Planificada*, 3 (4), 9-48. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=43748>
- Orozco, B. (2000). De lo profesional a la formación en competencias: giros conceptuales en la noción de formación universitaria. En M. A. Valle. *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 105-139). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ortega, R. (2008). Competencias para una educación cosmopolita. *Andalucía educativa*, 66, 27-30. Recuperado de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/264>.
- Palés-Argullós, J., Nolla-Domenjó, M., Oriols-Bosch, A., & Gual, A. (2010). Proceso de Bologna (I): educación orientada a competencias. *EDUC MED*, 13(3), 127-135. Viguera Editores. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132010000300002.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14(1), 67-80. Recuperado de https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587967.pdf
- Pawloski, S. D., & Okoli, C. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42, 15–29. <https://doi.org/10.1016/j.im.2003.11.002>
- Pedraz, V. (2011). Escuela y educación física en el contexto de la enseñanza por competencias. *Reflexiones genealógicas desde la pedagogía crítica. CCD*, 18(6), 161-170
- Penciner, R., Langhan, T., Lee, R., McEwen, J., Woods, R.A. & Bandiera, G. (2011). Using a Delphi process to establish consensus on emergency medicine clerkship competencies. *Med Teach*, 33(6), 333-339. Doi: <https://doi.org/10.3109/0142159X.2011.575903>
- Pérez-Cañado, M.L. (2012). CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341. doi: 10.1080/13670050.2011.630064.
- Pérez-Gómez, A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias y sus aplicaciones pedagógicas*. Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación.
- Pérez-Gómez, A. I. (2008): ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno-Sacristán (comp.), *Educar en competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Morata.

- Pérez-Pueyo, A. (2018). ¿Es posible poner de acuerdo al coyote y al correcaminos? Cómo generar aprendizaje auténtico partiendo de la autorregulación, la secuenciación de las competencias y la evaluación formativa. En V. Arufe (Coord.), *Actas del Iº Congreso Mundial de Educación. Innovación e Investigación Educativa EDUCA*. Universidad de A Coruña.
- Pérez-Pueyo, A. & Casanova, P. (Coord) (2009). Competencias en los Centros Educativos: Programación y secuenciación. Editorial CEP S.L.
- Pérez-Pueyo, A. & Casanova, P. (coord.) (2010). La Programación de las Competencias en la Educación Secundaria Obligatoria: propuesta de secuenciación por cursos. Editorial CEP, S.L.
- Pérez-Pueyo, A. et al. (2013a). *Programar y evaluar competencias en 15 pasos*. Graó.
- Pérez-Pueyo, A., et al. (2013b). *Qué son las competencias y cómo se trabajan en España. Diferentes maneras de llevarlas de la teoría al aula. Hacia el proyecto INCoba*. Actitudes Profesionales.
- Pérez Pueyo, A. & Tabernero, B. (coords.) (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en escena. *Revista de Educación* (347), 435-451
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Casado-Berrocal, O. M., Heras-Bernardino, C., & Herrán-Álvarez, I. (2022). Análisis y reflexión sobre el nuevo currículo de educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 436(2), 41-58
- Pérez-Pueyo, A. & Casado-Berrocal, O. M. (2022). Nueva versión V2 Secuenciación 2021 de las Competencias Clave tras la aprobación de la LOMLOE (agosto 2022) [documento de descarga] www.grupoactitudes.es
- Pérez-Pueyo, A., Casado-Berrocal, O., & Hortigüela-Alcalá, D. (2021). Orientaciones y ejemplificación para el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje del alumnado. En J. Moya, & F. Luengo, *Educar para el siglo XXI. Reformas y mejoras. LOMLOE* (pp. 293-306). Grupo Anaya.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?. *Revista de docencia universitaria*, 6(2). <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2008.6270>
- Pill, J. (1971). The Delphi method: Substance, context, a critique and an annotated bibliography. *Socio-Economic Planning Sciences*, Elsevier, 5(1), 57-71. [https://doi.org/10.1016/0038-0121\(71\)90041-3](https://doi.org/10.1016/0038-0121(71)90041-3)
- Piñana, E. (2019). *La implementación de las competencias clave en educación primaria. un estudio de casos múltiple*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/688595>
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de sociolingüística*, 3(1), 1-42. Recuperado de https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Rraigada_AnálisisContenido_2002_EstudiosSociolinguisticaUVigo.pdf
- Polo, I. (2010a). Las rúbricas como instrumentos de apoyo. La evaluación de las competencias en educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, XI (32).
- Polo, I. (2010b). La evaluación de las competencias. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 12. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/440>

- Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1). <https://doi.org/10.35362/rie3512870>
- Pozo, M.; Gutiérrez, J., & Rodríguez, C. (2007). El uso del Método Delphi en la definición de los criterios para una formación de calidad en animación sociocultural y tiempo libre. *Revista de Investigación educativa, RIE*, (25), 2,351-366. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/96831>
- Price, B. (2005). Delphi survey research and older people. *Nursing Older People*, 17(3), 25-31. <http://dx.doi.org/10.7748/nop2005.05.17.3.25.c2373>
- Quevedo, R., Quevedo, V.J., Téllez, M. & Buela, G. (2011). La tarea integrada como herramienta para mejorar los procesos cognitivos en tareas e aprendizaje. En R. Quevedo & V.J. Quevedo (coords), *Actas del IX Congreso Nacional de Psicología Clínica. Situación actual de la psicología clínica*. Asociación Española de Psicología Conductual
- Ramírez, A. (2011). Conocimiento de las competencias y valoración del profesorado de Educación Primaria de la orientación recibida sobre las mismas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(3), 329-346. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.3.2011.11285>
- Ramírez, A. (2016). Evaluación de las competencias en educación primaria: una mirada desde la óptica docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 20(1), 243-264. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18586>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata
- Real Academia Española (s.f.). Competencia. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/competencia>
- Rebollo, M. A. (2005). Experiencias en la aplicación del crédito europeo. En. P. Colás & J. de Pablos (coords.), *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia* (pp.125-153). Ediciones Aljibe.
- Reguant-Álvarez, M. & Torrado-Fonseca, M. (2016). El método Delphi. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en en Educació*, 9(1). <http://dx.doi.org/10.1344/reire2016.9.1916>.
- Ribeiro, B. E., & Quintanilla, M. A. (2015). Transitions in biofuel technologies: An appraisal of the social impacts of cellulosic ethanol using the Delphi method. *Technological Forecasting and Social Change*, 92, 53–68. <http://dx.doi.org/10.1016/j.techfore.2014.11.006>
- Rieger, W. G. (1986). Directions in Delphi developments: Dissertations and their quality. *Technological Forecasting and Social Change*, 29, 195-204. [https://doi.org/10.1016/0040-1625\(86\)90063-6](https://doi.org/10.1016/0040-1625(86)90063-6)
- Riera (2000). Educación y Globalización: misión de la educación en un mundo globalizado. *Educación*, IX (17), 5-26. Recueprado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056803>
- Rioja, A. M. (2006). El proyecto Tuning, una propuesta directriz del cambio. En M. A. Muraga & M. P. Quicios (coords.): *La reforma de la Universidad: cambios exigidos por la nueva Europa*, Dykinson (pp.29-38).
- Robles, P., & del Carmen, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de*

- Lenguas*, (18), 103. Recuperado de https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf
- Roca, B., Sangrà, A. y Cabrera, N. (2018). La organización escolar y el desarrollo de la competencia de Aprender a Aprender: Un enfoque globalizador singular. *REXE: Revista De Estudios y Experiencias En Educación*, 2(1), 31-51. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6361385>
 - Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECL.
 - Rodríguez, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revisita Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 15 (1), 145-165. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.ox?id=90915108>
 - Rodríguez, M. (2011) Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias Pedagógicas*, 17. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3653734>
 - Rodríguez-Laguía, F.J., Herráiz, M., & Martínez, A. (2010). *Las competencias y la programación didáctica*. Colección Espacios para la cultura y la educación, 19. Cuenca: CEP Cuenca
 - Román, A. (2010). La nueva metodología docente prevista en el Espacio Europeo de Educación Superior. Las tecnologías de la información y de la comunicación como soporte de esta nueva docencia: ventajas e inconvenientes. En *Actas de las I Jornadas sobre Innovación Docente y Adaptación al EEES en las Titulaciones Técnicas* (pp.241-248). Granada: Godel Impresores Digitales, S.L.
 - Romero, C. & Salicetti, A. (2009). La contribución del trabajo grupal de los estudiantes como estrategia docente en la formación del maestro especialista en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie4982040>
 - Rosas, S. R.,& Kane, M. (2012). Quality and rigor of the concept mapping methodology: A pooled study analysis. *Evaluation Program Planning*, 35(2), 236-245. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2011.10.003>
 - Rosselló Mª. R. y Muntaner, G. (2010). La innovación: Eje de la docencia y el aprendizaje. *Profesorado: Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, 14(1), 275-288. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART14.pdf>
 - Ruiz, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
 - Ruiz, J.I. e Ispizua, M.A. (1989): *La descodificación de la vida cotidiana*, Universidad de Deusto.
 - Rychen, D.S., & Salganik, L.H. (2002). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations: strategy paper. Neuchatel: Swiss Federal Statistical Office. Recuperado de <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A9408>.
 - Sáenz, C. (2014). *Contextualización de las competencias : del marco europeo a las aulas en los centros educativos de España*. [Trabajo de Fin de Grado. Universidad de León]. León. Recuperado de <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/4206/Cristina%20Sanz%20de%20Rioja.pdf?sequence=1>
 - Sáenz, C. (2015). *Propuestas de desarrollo de las Competencias y su enfoque desde el área de Educación Física*. [Trabajo de Fin de Máster. Universidad Internacional de La Rioja]. Logroño.

Recuperado de
https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3199/23851_396_04062015131245_Trabajofindemaster.CristinaSaenzRioja.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Sala, J. & Arnau, L. (2014). *El planteamiento del problema, las preguntas y los objetivos de la investigación: criterios de redacción y checklist para formular correctamente*. Departamento de Psicología Sistemática y Social. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Salganik, L.H., Rychen, D.S., Moser, U., & Konstant, J.W. (1999). Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual. Neuchatel: Oficina Federal de Estadística de Suiza. Recuperado de <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.59225.downloadList.58329.DownloadFile.tmp/1999.proyectoscompetencias.pdf>.
- Salo, A., & Cuhls, K. (2003). Technology foresight. Past and future. *Journal of Forecast*, 22(2-3), 79–82. <https://doi.org/10.1002/for.846>
- Sampedro, B. E. (2015). Las Tic y la educación social del siglo XXI. *Edmetic: Revista de Educación Mediática y TIC*, 5(1), 8-24. Recuperado de <http://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/4014/3842>
- Sánchez, J. (2012). Del concepto a las estructuras: implicaciones organizativas del enfoque de competencias en educación. *Bordón*, 64(1), 127-140. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/21982>
- Sánchez-Taraza, L., & Ferrández-Berrueco, R. (2022). Aplicación del método Delphi en el diseño de un marco para el aprendizaje por competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 219-235. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.463611>
- Sánchez, M. & Murillo, P. (2010). Innovación educativa en España desde la perspectiva de Grupos de Discusión. *Profesorado: Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, 14(1), 171-189. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42194>
- Sanjurjo, V.A. (2012). *El proceso de Bolonia: mito o realidad*. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 5, 121-146. <https://doi.org/10.24310/REJIE.2012.v0i5.7798>
- Santos, J.I., Galán, J.M., Izquierdo, L.R., & Del Olmo, R. (2009). Aplicaciones de las TIC en el nuevo modelo de enseñanza del EEES. *Dirección y Organización*, 39, 5-11. Recuperado de <https://new.revistadyo.com/index.php/dyo/article/view/22/22>
- Sanz, R. (2011). Sentido y finalidad de la educación secundaria en la sociedad española del siglo XXI. *Sinéctica*, 37, 141–152. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=37&art=37_11
- Sarramona, J. (2004). *Las Competencias en la Educación Obligatoria*. CEAC
- Sarramona, J. & Pinto, C. (2000). Identificación de las competencias en la enseñanza obligatoria. *Educar*, 26, 101-125. Recuperado de <https://educar.uab.cat/article/view/v26-sarramona-pinto/253>
- Schwartzman, V. (2004). *El modelo de gestión por competencias*. Recuperado de http://www.ucipfg.com/Repositorio/MIA/MIA-06/Gestio_uen_por_comptetencias.pdf
- SCANS - Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (1991). What Work requires of schools. A SCANS report from America 2000. ERIC, 1, 1-60. Washington, D.C. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED332054.pdf>

- Sekayi, D., & Kennedy, A. (2017). Qualitative Delphi method: A four round process with a worked example. *The Qualitative Report*, 22(10), 2755–2763. <http://dx.doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2974>
- Serrat, N. (2015). Metodologías participativas y Facebook en el ámbito universitario. *Innoeduca: International Journal of Techlonogy and educational innovation*, 1(1), 25-32. <https://doi.org/10.20548/innoeduca.2015.v1i1.104>
- Skjøng, R. & Wentworth, B. (2000). Expert Judgement and risk perception. Recuperado de <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>
- Škrinjarić, B. Competence-based approaches in organizational and individual context. *Humanit Soc Sci Commun* 9, 28. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01047-1>
- Skulmoski, G.J., Hartman, F.T., & Krahn, J. (2007). The Delphi Method for Graduate Research. *Journal of Information Technology Education: Research*, 6(1), 1-21. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/111405/>.
- Soler, P., & Enrique, A.M. (2012). Reflexión sobre el rigor científico en la investigación cualitativa. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 1.
- Stephen, R.S. (2009). AMEE guide Nº 14: Outcome-based education: Part 2- Planning, implementing and evaluating a competency-based curriculum. *Medical Teacher*, 21(1). <https://doi.org/10.1080/01421599979978>
- Spencer, L., & Spencer, S. (1993). *Competence at work: a model for superior performance*. New York: Wiley.
- Spiby, J. (1988). Advances in medical technology over the next 20 years". *Community Medicine*, 10(4), 273-278. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/45156758>
- Steurer, J. (2011). The Delphi method: an efficient procedure to generate knowledge. *Skeletal Radiol*, 40, 959- 961. <https://doi.org/10.1007/s00256-011-1145-z>
- Summers, B., Williamson, T., & Read, D. (2004). Does method of acquisition affect the quality of expert judgment? A comparison of education with on-the-job learning. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 77(2), 237-258. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1348/096317904774202162>
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 12(3). Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41516>.
- Taylor, F. W. (1911). *The Principles of Scientific Management*. Harper & Brothers.
- Tena, M. J. F. (2018). Aprendendo ao longo da vida. *Journal of Human Sciences*, 15(1), 163-170. Recuperado de <https://j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/5200>
- Tezanos, J.F. (2001): *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Biblioteca Nueva
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón* 63(1), 63-75. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28905>
- Tiana, A., Moya, J., & Luengo, F. (2011). Implementing Key Competences in Basic Education: reflections on curriculum design and development in Spain. *European Journal of Education*, 46 (3), 307-322. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01482.x>

- Tobón, S. (2002). *Modelo pedagógico basado en competencias*. Funorie. Medellín.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. & Fernández, J. L. (2004). *Saberes para vivir plenamente en familia*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tobón, S., Pimienta, J. & García-Fraile, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson.
- Torrado, M. C. (2002). Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En D. Bedoya et al (comp.), *Competencias y Proyecto Pedagógico*. Universidad Nacional de Colombia. Colombia (pp. 46, 47).
- Turney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied developmental science*, 6(4), 203-212. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_7
- Trier, U. P. (2001). *Summary report for the United States on the DeSeCo Country Contribution Process*. OCDE.
- Trier, U.P. (2003). Twelve countries contributing to DeSeCo: A summary report. En D.S. Rychen, L.H. Salganik, & M.E. McLaughlin (Eds.), *Contributions to the second DeSeCo symposium* (pp. 27–64). Oficina Federal Suiza de Estadísticas.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco, Jossey-Bass
- Trujillo, F., Ariza, M.A., Redondo, M., & Ferreros, J. (2008). Proyecto iCOBAE (innovación en competencias). Recuperado de <http://edu.jccm.es/cpr/competenciascuenca/documentos/icobae/innovacion.pdf>
- Unigarro, M.A. (2017). *Un modelo educativo Crítico con enfoque de competencias*. Bogotá: Universidad cooperativa de Colombia.
- US War Department (1921). *Education for Citizenship*. Washington, DC: Government Printing.
- Valle, J.M. (2019). Algunas luces y muchas sombras en la implantación de políticas educativas supranacionales: el caso de las competencias clave en España. En A. de la Herrán, J.M. Valle y J.L. Villena (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación* (pp.13-33). Octaedro
- Valle, J., & Manso, J. (2013). Competencias Clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, 12-33. DOI: [10.4438/1988-592X-RE-2013- EXT-255](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013- EXT-255)
- Vallerand, R.J. (1994). *Les fondements de la psychologie sociale*. Gaëta Morín
- Varela-Ruiz, M., Díaz-Bravo, L., & García-Durán, R. (2012). Descripción y usos del método Delphi en investigaciones del área de la salud. *Investigación en educación médica* (1), 2, 90-95. Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-articulo-descripcion-usos-del-metodo-delphi-X2007505712427047>
- Vázquez, P., & Ortega, J.L. (2010). Integración de las competencias en el currículo escolar de centro. Junta de Andalucía. Recuperado de

<http://redescepalcal.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/I%20CONGRESO%20INSPECCION%20ANDALUCIA/downloads/ortegaosuna.pdf>.

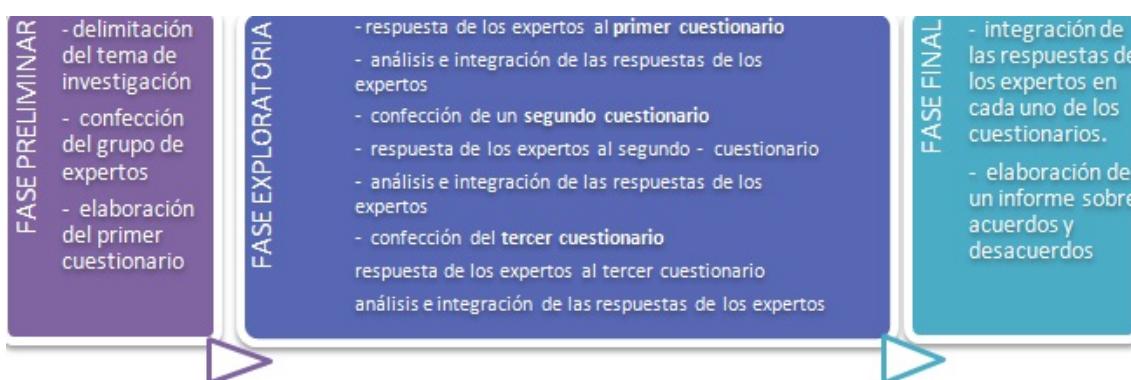
- Vázquez, P., & Ortega, J.L. (2011). *Competencias: desarrollo y evaluación en educación secundaria obligatoria*. Editorial WoltersKluwer.
- Vázquez-Cano (2016). Dificultades del profesorado para planificar, coordinar y evaluar competencias claves. Un análisis desde la Inspección de Educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1061-1083. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47400
- Vélaz de Medrano, C. (2006). Presentación. Una visión integral de las evaluaciones PISA (OCDE). con especial atención a la participación de España. *Revista de Educación, Nº extra 1*, 11-12.
- Verón, E. (1969). Ideología y comunicación de masas. La semantización de la violencia política. En E. Verón (Comp.), *Lenguaje y comunicación social*. Nueva Visión. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1b453b15-d720-4470-b2ce-ebcd21110dc/re2006-pdf.pdf>
- Viljoen, C.A., Millar, R.S., Manning, K., & Burch, V.C. (2020). Effectiveness of blended learning versus lectures alone on ECG analysis and interpretation by medical students. *BMC Med Educ.* 3, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02403-y>
- Villa, A., & Poblete, M. (2004). Prácticum y evaluación de competencias. *Profesorado: revista de currículum y formación de profesorado*, 8(2), 1-19. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART2.pdf>
- Vitorino, L., & Medina, Mª. G. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México. *Ide@s CONCYTEG*, 39, 97-114. Recuperado de http://mibibliotecatec.weebly.com/uploads/5/4/5/7/54577939/edu_basada_competencias_proyecto_tuning.pdf
- Weaver, W. T. (1971). The Delphi Forecasting Method. *The Phi Delta Kappan*, 52(5), 267–271. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/20372868>
- Weinert, F.E. (2004). Concepto de competencia: una aclaración conceptual. En D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp.94-127). Fondo de Cultura Económica
- Wen, J.R. & Shih, W.L. (2008). Exploring the information literacy competence standards for Elementary and high school teachers. *Computer & Education*, 50(3), 787-806. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.08.011>
- Windle, P.E (2004). Delphi technique: assessing component needs. *J Perianesth Nurs*, 19(1): 46-7. <https://doi.org/10.1016/j.jopan.2003.11.005>
- Wittman, H., Beckie, M., & Hergesheimer, C. (2012). Linking Local Food Systems and the Social Economy? Future Roles for Farmers' Markets in Alberta and British Columbia. *Rural Sociology*, 77(1), 36–61. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ974607>
- Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de las competencias. *Educatio XXI*, 24, 17-34. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/151>
- Zabalza (2011). Metodología docente. *Revista de docencia universitaria*, 9(3), 75-98.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2007). *Como aprender y enseñar competencias*. Graó.

- Zawacki-Richter, O. (2009). Research areas in distance education: a Delphi study. International Review of Research in Open and Distance Learning, 10 (3).
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i3.674>

ANEXOS

Anexo I. Cuestionario de la primera ronda de consulta

El presente cuestionario forma parte de la investigación de la *tesis doctoral* titulada: *Las competencias: "acuerdos y desacuerdos sobre su concepto, programación y evaluación a través de un panel de expertos"*. Como ya ha sido informado o informada se va a emplear una *metodología Delphi*, técnica que permite recoger y decantar el conocimiento del grupo de expertos sobre el tema que se ha escogido a través del uso de cuestionarios o entrevistas. En la presente investigación se ha optado por realizar un total de tres cuestionarios, siguiendo la estructura o secuencia que se muestra en el gráfico. En todo el proceso de desarrollo de la investigación se garantiza el anonimato de cada uno de los expertos



Este primer cuestionario lo forman **PREGUNTAS DE CARÁCTER ABIERTO**, DONDE NO SE HA ESTABLECIDO NINGÚN LÍMITE ESPACIAL Y TEMPORAL, y donde se pretende **una reflexión personal** de cada uno de los expertos sobre aspectos esenciales del problema a investigar: *¿Es posible establecer acuerdos y desacuerdos, entre un grupo de expertos, acerca del concepto, programación y evaluación de las competencias?*

Pongo a su disposición mi dirección de correo electrónico y mi número de teléfono para el envío del cuestionario o para realizar cualquier tipo consulta: carlosherasbernardino@gmail.com.

Agradeciendo nuevamente su colaboración, reciba un cordial saludo

CUESTIONARIO INICIAL

Cuestión 1

Debido a la alta producción científica sobre competencias nos encontramos con múltiples definiciones. Con el fin de clarificarla. ¿Podría decirnos que entiende por competencia básica en este momento?

Por favor, escriba aquí su respuesta (sin límite de espacio)

Cuestión 2

¿En qué han mejorado las competencias la educación obligatoria?

Por favor, escriba aquí su respuesta (sin límite de espacio)

Cuestión 3

Uno de los aspectos esenciales de las competencias como elemento curricular es su proceso de programación. Explique cómo debería desarrollarse el proceso de programación y concreción de las competencias para su aplicación práctica en los centros educativos.

Por favor, escriba aquí su respuesta (sin límite de espacio)

Cuestión 4

En su opinión, ¿cuáles son las características del proceso de evaluación de las competencias?

Por favor, escriba aquí su respuesta (sin límite de espacio)

Anexo II. Cuestionario de la segunda ronda de consulta

El presente cuestionario forma parte de la investigación de la **tesis doctoral** titulada: **Análisis del tratamiento educativo del concepto, programación y evaluación de las competencias en educación básica**". En primer lugar, queremos agradecer su participación en esta Tesis Doctoral como miembro del grupo de expertos.

El estudio que estamos realizando está basado en la metodología Delphi que consiste en un procedimiento encaminado a establecer predicciones en torno a determinadas cuestiones. Su finalidad radica en extraer un conjunto de acuerdos y desacuerdos entre los integrantes del panel de expertos en relajación a los temas tratados en la investigación. Para conseguirlo, se trabaja en oleadas o fases de preguntas. La metodología Delphi se basa en la confidencialidad: ningún participante conoce las contestaciones individuales de los demás.

En esta segunda fase, teniendo en cuenta las respuestas proporcionadas por los miembros del panel de expertos en la fase anterior, se solicita la respuesta a una serie de preguntas. Solicitamos su colaboración y garantizamos en todo momento el anonimato y la confidencialidad de sus respuestas utilizando los datos únicamente con intenciones académico-científicas.

Dada la extensión del cuestionario, y para adaptarlo a diferentes condiciones temporales, existe la posibilidad de editar las respuestas ya enviadas. Esto permite no tener que contestar al cuestionario de una sola vez. Para ello, cada vez de trabajar sobre el cuestionario deberá ir a la última página y pinchar en el botón de ENVIAR. Aparecerá una nueva pantalla, en la cual deberá pinchar en el botón MODIFICAR RESPUESTA. Aparecerá una nueva página con una URL que deberá copiar y que le dará acceso al cuestionario ya iniciado para poder modificarlo.

Ante cualquier duda o problema pueden consultar a través de:

Email: carlosherasbernardino@gmail.com

Pongo a su disposición mi dirección de correo electrónico y mi número de teléfono para el envío del cuestionario o para realizar cualquier tipo consulta: carlosherasbernardino@gmail.com.

Agradeciendo nuevamente su colaboración, reciba un cordial saludo

SEGUNDO CUESTIONARIO

Nombre y Apellidos:

Correo electrónico:

PRIMER BLOQUE: Definición del concepto de COMPETENCIAS

Del análisis combinado de las respuestas de los expertos a las dos primeras preguntas del cuestionario, se han identificado dos consensos casi prácticamente generalizados:

- El primero se refiere a las características que definen al concepto competencia.
- Y el segundo se refiere al hecho de que las competencias se presentan como un elemento generador de cambio educativo.

Sin embargo, no existe un acuerdo unánime en relación a la función que ejercen en la educación secundaria obligatoria, a su valor formativo y a la naturaleza del cambio que pueden propiciar en el sistema educativo. Así, encontramos una mayoría de expertos que vinculan las competencias al desarrollo de la capacidad del alumnado para actuar con éxito en la vida real, y por tanto, al desarrollo de personas autónomas y a la integración social. Por el contrario, otros expertos consideran que el propio concepto de competencia básica, que encuentra su origen en las “key competences”, lleva asociada como función prioritaria la formación para la exigencia del mundo laboral.

En base a estas argumentaciones, y teniendo en cuenta las características propias de nuestro sistema educativo, se plantean las siguientes cuestiones:

Cuestión 1

Referida a las posibilidades de las competencias como elemento curricular: ¿Las competencias deben ser entendidas...?

- Desde un modelo educativo centrado en la formación integral del alumnado.
- Desde un modelo educativo al servicio de la preparación de las personas para el mundo laboral.
- Desde un modelo que integre ambas posturas, dado que la formación integral debe implicar como consecuencia una preparación para la inserción laboral
- Otras opciones

Por favor, explique las razones de su elección:

Cuestión 2

En relación a las competencias y la línea continuista de anteriores leyes educativas: ¿Debe considerarse la incorporación de las competencias en el currículo como un intento de dar continuidad a la reforma iniciada por la LOGSE (1990)?

- Las competencias deben ser consideradas como sinónimo del concepto de capacidad incorporada por primera vez por la LOGSE (1990).
- La incorporación de las competencias en el sistema educativo implica cambios poco significativos, pudiendo ser entendidos como una continuidad o evolución del concepto de capacidad

- Las competencias implican un cambio significativo en el modelo educativo planteado por reformas educativas anteriores.
- Otras opiniones

Por favor, explique las razones de su elección:

SEGUNDO BLOQUE: Valoración de las competencias en la mejora educativa

Analizadas las aportaciones de los expertos a esta segunda cuestión, encontramos un nuevo hilo argumental común entre un porcentaje alto del panel, si bien no puede considerarse un acuerdo mayoritario.

Así, consideran que en el plano teórico las competencias ofrecen un nuevo enfoque educativo renovador que pueden repercutir en la mejora de calidad educativa. Sin embargo, lo más destacable reside en que ningún experto considera de manera fehaciente que el cambio se haya visto reflejado de manera importante o generalizada en el plano práctico, y por tanto, que hayan llegado a propiciar una mejora en la realidad de la educación de los centros de enseñanza obligatoria

Ante esta situación de no acuerdo y de incertidumbre general en relación a la cuestión formulada, se plantean las siguientes preguntas del presente cuestionario:

Cuestión 3

¿Qué razones justifican el hecho de que la incorporación de las competencias en la Educación Secundaria Obligatoria no haya propiciado un cambio y mejora generalizada de la realidad educativa?

- Las posibilidades reales de cambio que ofrece el actual sistema educativo debido a su estructura, organización, modelo educativo, etc.
- Los modelos teóricos de desarrollo de las competencias no se han visto afirmados con nuevas formas de actuación docente, y por tanto
- El sistema educativo no ofrece un modelo definido de incorporación de las competencias a nivel curricular, recayendo dicha responsabilidad en los centros educativos y el profesorado en virtud de su autonomía pedagógica.
- La incorporación de las competencias a la educación obligatoria es aún reciente, y por tanto el cambio educativo no es una realidad completa en los centros educativos.
- La ausencia de investigación al respecto hace imposible realizar afirmaciones concluyentes al respecto.
- Otras razones (explicitar cuales)

Por favor, explique las razones de su elección:

Cuestión 4

De los siguientes aspectos vinculados al profesorado, ¿cuáles considera que pueden ser argumentos que justifican la ausencia de integración de las competencias en los centros escolares?

- La autonomía pedagógica del profesorado le permite, más allá de los cambios legislativos, no incorporar modificaciones en su labor docente
- Traducen las competencias como una continuidad de las reformas educativas anteriores, y por lo tanto algo que ya hacen en sus clases.
- La falta de formación al respecto de cómo realizar un tratamiento en las aulas les permite justificar su falta de actuación al respecto
- Otros argumentos

Por favor, explique las razones de su elección:

TERCER BLOQUE: El proceso de programación y concreción de las competencias

Dada la variabilidad de respuestas encontradas, ha sido necesario realizar una categorización que permita realizar un análisis de acuerdos y desacuerdos más exhaustivo. Así, han sido seleccionadas las siguientes categorías:

- El proceso de programación de las competencias es fundamental en la implantación de las mismas y en la mejora de la calidad de la educación.
- Establecimiento de una concreción de las competencias en los diferentes documentos programáticos del centro.
- El tratamiento de las competencias es una cuestión individual o implica el trabajo colectivo (colaborativo o cooperativo).
- Establecimiento de algún tipo de secuenciación o proceso de concreción de las competencias
- Incorporación de consideraciones metodológicas para su implementación práctica.

Del análisis realizado en base a estas categorías, encontramos una serie de desacuerdos que suscitan nuevas preguntas de debate.

Cuestión 5

De los siguientes miembros de la comunidad educativa y órganos implicados en la organización del centro escolar, ¿quiénes considera fundamentales para la adecuada implantación de las competencias en los centros escolares?

- Familias
- Alumnado
- Profesorado
- AMPA
- Asociaciones y organizaciones locales
- Otros (especificar)

Por favor, explique las razones de su elección:

Cuestión 6

¿Considera que una buena integración de las competencias en los centros escolares puede depender en alguna medida de las decisiones previas establecidas durante el proceso de programación? Por favor, justifique su respuesta.

Cuestión 7

¿De los siguientes documentos programáticos del centro, en cuales considera que deberían incluirse decisiones referidas al tratamiento de las competencias?

- Proyecto Educativo de Centro
- Programación Didáctica
- Programación de Aula (uudd's)
- Reglamento de Régimen Interior
- Plan de Convivencia

Por favor, explique las razones de su elección:

Cuestión 8

¿Considera que el tratamiento eficaz y funcional de las competencias en los centros educativos implica necesariamente una toma de decisiones colectiva o consenso por parte del claustro de profesores?

En caso afirmativo, ¿qué tipo de decisiones colectivas considera fundamentales?

Cuestión 9

¿Considera necesario el establecimiento de una secuenciación de las competencias como estrategia de concreción para su tratamiento coherente y funcional?

En caso afirmativo: ¿Qué carácter debe tener dicha secuenciación? Seleccione una respuesta

- Carácter de centro, de manera consensuada por todo el equipo de profesores.
- Carácter de área y materia, de manera consensuada por parte de los profesores que forman cada departamento didáctico a partir del currículum establecido para sus áreas.
- Carácter individual de cada profesor, sin necesidad de consenso con los demás profesores.
- Otro

Por favor, explique las razones de su elección:

Cuestión 10

¿Es el método pedagógico un elemento curricular importante en el tratamiento de las competencias?

Por favor, justifique su respuesta

CUARTO BLOQUE: El proceso de evaluación de las competencias

Para realizar un mejor análisis de las respuestas de los expertos y por consiguiente extraer los acuerdos desacuerdos más importantes, hemos decidido realizar la siguiente categorización:

- La evaluación de las *competencias* debe ser un proceso consensuado por todos los profesorado.
- Se vinculan las competencias con los criterios de evaluación, de manera que éstos sean el referente para su evaluación.
- Las competencias requieren algún tipo de desarrollo o concreción para poder ser evaluadas
- ¿Se deben calificar las competencias?

Del análisis realizado en base a estas categorías, encontramos una serie de desacuerdos que suscitan nuevas preguntas de debate.

Cuestión 11

Algunos expertos coinciden en considerar como aspecto fundamental la coordinación entre el profesorado a la hora de realizar la evaluación de las competencias. ¿Considera que la evaluación de las competencias debe ser un proceso consensuado por parte de los profesores que conforman los equipos docentes?

Cuestión 12

De los siguientes miembros de la comunidad educativa, ¿quiénes deben estar implicados en el proceso de evaluación de las competencias?

- El Profesorado
- El alumnado
- Las familias
- Otros (especificar)

Por favor, explique la implicación de cada una de las respuestas señaladas

Cuestión 13

De la aportación de un experto del panel en relación a la última pregunta del primer cuestionario, surge una nueva cuestión de debate: ¿Deben ser calificadas las competencias? Por favor justifique su respuesta.

Gracias por su colaboración

Anexo III. Modelo de Cuestionario de la primera ronda de consulta



Muy estimado/a:

Mi nombre es Carlos Heras Bernardino y actualmente me encuentro realizando los estudios de doctorado en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid, en la fase de desarrollo de la Tesis Doctoral.

El título de la Tesis es “**Análisis del tratamiento educativo del concepto, programación y evaluación de las competencias en la educación obligatoria**”, y está siendo dirigida por los Doctores Ángel Pérez Pueyo (Universidad de León) y David Hortigüela Alcalá (Universidad de Burgos). Se trata de una continuación del Trabajo de Investigación Tutelado denominado “*Las competencias básicas como resultado de la convergencia europea. Análisis documental de su programación y evaluación*”, que fue defendido para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Además, se encuentra avalado por los trabajos desarrollados por el grupo de Trabajo Internivelar e Interdisciplinar “*Actitudes*”, desde el cual llevamos varios años con una línea de investigación abierta que gira, precisamente, en torno a la programación y evaluación de las Competencias Básicas

La investigación gira en torno a las siguientes preguntas temáticas

- ¿Es posible establecer una serie acuerdos generales acerca del concepto, programación y evaluación de las competencias entre un grupo de expertos universitario y un grupo de expertos docentes de la educación obligatoria?
- ¿Es posible caracterizar el modelo educativo competencial, a partir de la opinión de diferentes expertos, y que sirva de referencia para ayudar en el tratamiento y desarrollo del mismo en los centros educativos?

Para el desarrollo del estudio hemos decidido emplear el *Método Delphi*, metodología que se basa en el análisis de opiniones de un panel de expertos en la temática de la investigación, y se desarrolla mediante cuestionarios que son enviados periódicamente a cada uno de los miembros del panel. En nuestro caso, se comenzará con un primer cuestionario de preguntas abiertas, cuyo análisis permitirá generar el siguiente cuestionario. Dicho proceso se repetirá tres veces, de manera que al final se redactará un informe de resultados con los acuerdos y desacuerdos del panel de expertos en relación a los objetivos de la investigación.

Consideramos, tras analizar la bibliografía especializada, que *usted es un experto de reconocido prestigio* en la temática, y es por ello que queremos *pedir su colaboración en este proyecto* ilusionante que estamos comenzando y, entendemos, tiene interés para la comunidad científica y profesional de nuestro país y de fuera de él.

Deseamos, además, poder hacerle partícipe de los resultados que pudieran obtenerse y de la difusión que de éstos pudiera realizarse a través de diferentes canales como puedan ser ponencias, comunicaciones, artículos, etc.

Agradeciendo desde este momento su amable atención, reciba un cordial saludo.

Carlos Heras Bernardino

