



Las Competencias Clave





Las Competencias Clave

Un concepto en expansión dentro
de la educación general obligatoria

Eurydice

La red europea de información en educación

Este documento ha sido publicado por la Unidad Europea de Eurydice con la ayuda económica de la Comisión Europea (Dirección General de Educación y Cultura).

Disponible en inglés y francés.

D/2002/4008/13
ISBN 2-87116-346-4

Este documento está también disponible en Internet (<http://www.eurydice.org>).
Texto finalizado en octubre de 2002.

© Eurydice, 2002

El contenido de esta publicación puede reproducirse parcialmente, excepto con fines comerciales, siempre que se haga referencia a "Eurydice, la red europea de información en educación", seguida de la fecha de edición del documento.

Cualquier permiso para reproducir el documento completo debe solicitarse a la Unidad Europea.

EURYDICE

Unidad Española
General Oraá, 55
28006 Madrid
Tel. +34 917 45 94 00
Fax +34 917 45 94 37
Correo electrónico: eurydice@educ.mec.es
Página web: <http://www.mec.es/cide/eurydice>

EURYDICE

Unidad Europea
Avenue Louise 240
B-1050 Brussels
Tel. +32 2 600 53 53
Fax +32 2 600 53 63
E-mail: info@eurydice.org
Internet: <http://www.eurydice.org>



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Centro de Información y Documentación Educativa (C.I.D.E.)

Depósito Legal: M-54073-2003
N.I.P.O.: 176-03-276-5
I.S.B.N.: 84-369-3767-8

Preparar a los jóvenes para afrontar los desafíos de la sociedad de la información, así como para obtener el máximo beneficio de las oportunidades que ésta les ofrece, se ha convertido en un objetivo cada vez más explícito de los sistemas educativos europeos. Esto ha llevado a los responsables de las políticas educativas a revisar los contenidos curriculares y los métodos de enseñanza y aprendizaje. A su vez, ha elevado el interés por las competencias clave, es decir, aquellas competencias que se consideran indispensables para una participación satisfactoria en la sociedad a lo largo de la vida.

Numerosas iniciativas de ámbito europeo reflejan este interés creciente. En primer lugar, se encuentra el detallado programa de trabajo acerca de los objetivos futuros de los sistemas educativos y de formación hasta el año 2010. En este contexto, se considera necesario identificar un enfoque europeo común para definir y seleccionar las competencias que todos los ciudadanos deberían conseguir. En el verano de 2001, la Comisión Europea encargó a un grupo de trabajo, constituido por expertos nacionales, la tarea de definir el concepto de "competencias clave" y de proponer un número de ellas para que sean reconocidas por todos los países de la UE.

Con el fin de completar y enriquecer el debate actual, la red Eurydice ha llevado a cabo un estudio sobre las competencias clave, limitado al periodo que se extiende hasta el final de la enseñanza general obligatoria. El objetivo del estudio consiste en establecer, en cada uno de los países, si existe el concepto de "competencias clave" y cómo se define, cómo están desarrolladas estas competencias dentro de los requisitos del currículo y cómo se evalúan. Para tal fin, la Unidad Europea de Eurydice diseñó un cuestionario, el cual se envió a todas las Unidades Nacionales en marzo de 2002. Las contribuciones de los países se prepararon mediante el trabajo conjunto de las Unidades Nacionales y de los expertos de cada país, pertenecieran éstos o no a los respectivos ministerios de educación. A continuación, se envió la información a la Unidad Europea de Eurydice, donde fue analizada, lo que permitió alcanzar algunas conclusiones iniciales. Por lo tanto, esperamos que este estudio, que reúne información actualizada sobre las competencias clave en los Estados Miembros de la UE, constituya una referencia útil para todos aquellos que están interesados en el tema.

Patricia Wastiau-Schlüter,
Directora de la Unidad Europea de Eurydice
Octubre 2002

ÍNDICE

Prólogo	3
Índice	5
Glosario	7
Introducción	11
Gráfico 1: Duración de la educación obligatoria en Europa, 2001/200218	17
Gráfico 2: Participación de los Estados Miembros de la UE en estudios internacionales a gran escala sobre los resultados educativos desde 1960	24
Anexo 1	28
Conclusiones iniciales del estudio	29
Gráfico 3: Maneras en que los currículos de los Estados Miembros de la UE abordan el desarrollo de las competencias en la educación general obligatoria, año de referencia 2002	30
Gráfico 4: El concepto de la clave en la terminología de la educación general obligatoria en la UE, año de referencia 2002	32
Gráfico 5: Identificación de la clave en la educación general obligatoria en la UE, año de referencia 2002	34
Informes nacionales	41
Bélgica (Comunidad francesa)	43
Bélgica (Comunidad germanoparlante)	49
Bélgica (Comunidad flamenca)	55
Gráfico 6: La clave definidas por el proyecto piloto St.A.M.	60
Dinamarca	63
Alemania	69
Grecia	79
España	85
Gráfico 7: Diferencias principales entre los currículos mínimos de la Educación Secundaria Obligatoria establecidos en 1991 y 2000	88
Gráfico 8: Áreas del currículo mínimo para la Educación Primaria y las capacidades que se han de desarrollar curso 2001/02	90
Gráfico 9: Áreas del currículo mínimo para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y las capacidades que se han de desarrollar, curso 2001/02	91
Francia	95
Irlanda	99
Gráfico 10: desarrollo de las destrezas transversales en Educación Primaria, año de referencia 2002	99
Italia	105
Luxemburgo	111
Gráfico 11: Las materias obligatorias y las competencias que se deben fomentar, año de referencia 2002	113
Los Países Bajos	117

Austria	123
Portugal	129
Finlandia	135
Suecia	143
Reino Unido (Inglaterra / Gales / Irlanda del Norte)	151
Gráfico 12: Evaluación obligatoria de los alumnos de las <i>Key stages</i> 1, 2 y 3, curso 2001/02	157
Reino Unido (Escocia)	165
Gráfico 13: Las competencias esenciales y sus componentes en el sistema educativo escocés	165
Bibliografía	171
Agradecimientos	177

GLOSARIO

Códigos de países

EU	Unión Europea
B	Bélgica
B fr	Bélgica – Comunidad francesa
B de	Bélgica – Comunidad germanoparlante
B nl	Bélgica – Comunidad flamenca
DK	Dinamarca
D	Alemania
EL	Grecia
E	España
F	Francia
IRL	Irlanda
I	Italia
L	Luxemburgo
NL	Países Bajos
A	Austria
P	Portugal
FIN	Finlandia
S	Suecia
UK	Reino Unido
UK (E/W)	Inglaterra y Gales
UK (NI)	Irlanda del Norte
UK (SC)	Escocia

Abreviaturas nacionales en su idioma original y otras abreviaturas

ACCAC	<i>Qualifications, Curriculum and Assessment Authority for Wales</i>	UK
ALL	<i>Adult Literacy and Lifeskills Survey</i>	
ASDAN	<i>Award Scheme Development and Accreditation Network</i>	UK
BLK	<i>Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung</i>	D
CCEA	<i>Northern Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment</i>	UK
CEB	<i>Certificat d'Études de Base</i>	B
CES2D	<i>Certificat d'Enseignement Secondaire deuxième Degré</i>	B
CESS	<i>Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur</i>	B
CFK	<i>Centrale Kundskabs og Fardighedsemrader</i>	DK
CIDE	<i>Centro de Investigación y Documentación Educativa</i>	E
CIVED	<i>Civic Education Study</i>	
COMPED	<i>Computers in Education</i>	
CSPE	<i>Civic, Social and Political Education</i>	UK
DEB	<i>Departamento da Educação Básica</i>	P
DEPPS	<i>Diathematiko Eniaeo Plaesio Programmaton Spoudon</i>	EL
DeSeCo	<i>Definition and Selection of Competencies</i>	
EAL	<i>English as an additional language</i>	UK
ESO	<i>Educación Secundaria Obligatoria</i>	E
FIMS	<i>First International Mathematics Study</i>	
FISS	<i>First International Science Study</i>	
GAVE	<i>Gabinete de Avaliação Educativa</i>	P
GCSE	<i>General Certificate of Secondary Education</i>	UK
HAVO	<i>Hoger algemeen voortgezet onderwijs</i>	NL
IAEP	<i>International Assessment of Educational Progress</i>	
IALS	<i>International Adult Literacy Survey</i>	
ICT	<i>Information and communication technology</i>	
IEA	<i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i>	
INCE	<i>Instituto Nacional de Calidad y Evaluación</i>	E
IOLP	<i>Improving Own Learning and Performance</i>	UK
IPN	<i>Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften</i>	D
IT	<i>Information technology</i>	
KIMMOKE	<i>Kielenopetuksen monipuolistamis – ja kehittämishanke</i>	FIN
KMK	<i>Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland</i>	D
KOKU	<i>Koulu ja kulttuuri</i>	FIN
LATU	<i>Laatua opetukseen, tukea oppimiseen</i>	FIN
LEA	<i>Local Education Authority</i>	UK

LOGSE	<i>Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo</i>	E
LUMA	<i>Luonnontieteiden ja matematiikan opetuksen kehittämissuunnitelma</i>	FIN
MEC	<i>Ministerio de Educación y Ciencia</i>	E
MECD	<i>Ministerio de Educación, Cultura y Deporte</i>	E
NCCA	<i>National Council for Curriculum and Assessment</i>	IRL
NFER	<i>National Foundation for Educational Research</i>	UK
NLS	<i>National Literacy Strategy</i>	UK
NNS	<i>National Numeracy Strategy</i>	UK
OECD	<i>Organisation for Economic Cooperation and Development</i>	
PIRLS	<i>Progress in International Reading Literacy Study</i>	
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>	
POF	<i>Piano dell'Offerta Formativa</i>	I
PS	<i>Programmata Spoudon</i>	EL
QCA	<i>Qualifications and Curriculum Authority</i>	UK
RDG	<i>Rat der Deutschsprachigen Gemeinschaft</i>	D
RLS	<i>Reading Literacy Study</i>	
SCOTCAT	<i>Scottish Credit Accumulation Transfer</i>	UK
SCQF	<i>Scottish Credit and Qualifications Framework</i>	UK
SCRE	<i>Scottish Council for Research in Education</i>	UK
SEU	<i>Standards and Effectiveness Unit</i>	UK
SIMS	<i>Second International Mathematics Study</i>	
SISS	<i>Second International Science Study</i>	
SITES	<i>Second Information Technology in Education Study</i>	
SPHE	<i>Social, Personal and Health Education</i>	UK
SQA	<i>Scottish Qualifications Authority</i>	UK
SQC	<i>Scottish Qualifications Certificate</i>	UK
SQCF	<i>The Scottish Credit and Qualifications Framework</i>	UK
ST.A.M.	<i>Studiegroep Authentieke Middelbare School</i>	B nl
TIMSS	<i>Third International Mathematics and Science Study</i>	
TIMSS	<i>Trends in Mathematics and Science Study 2003</i>	
TIMSS-R	<i>Third International Mathematics and Science Study Repeat</i>	
VMBO	<i>Vorbereidend middelbaar beroepsonderwijs</i>	NL
VWO	<i>Vorbereidend wetenschappelijk onderwijs</i>	NL
WWO	<i>Working With Others</i>	UK
ZEP	<i>Zones d'Éducation Prioritaire</i>	F

INTRODUCCIÓN

Los acontecimientos que se han producido durante la segunda mitad del siglo XX han provocado cambios sociales y económicos sin precedente en Europa. La globalización y su manifestación en el campo cultural, político, económico y medioambiental ha sido el motor principal de esta transformación. El progreso científico y tecnológico, especialmente en la industria de las comunicaciones, ha promovido la integración y la cooperación internacional, pero también ha intensificado la competitividad internacional. Con el fin de dar respuestas rápidas a los retos de este nuevo orden económico, al tiempo que salvaguardar y mejorar sus niveles socio-económicos, los países europeos han reconocido al conocimiento como su recurso más valioso para alimentar el crecimiento económico. El incremento de la producción, la distribución y la aplicación de los conocimientos en todas sus formas son elementos primordiales para generar prosperidad económica y cultural. Se considera el conocimiento como la fuerza impulsora del desarrollo personal y profesional. Las personas que consiguen conocimientos, adquieren destrezas y transforman todo ello en competencias útiles, no sólo estimulan el progreso económico y tecnológico sino que también obtienen satisfacción y bienestar personal de sus esfuerzos.

A menudo se habla de la necesidad de aumentar la formación de los trabajadores para garantizar así un crecimiento sostenible de las economías basadas en el conocimiento, las cuales dependen cada vez más del sector servicios. Esta mejora se considera un proceso dinámico, que comienza con una sólida educación básica y se mantiene a través del aprendizaje a lo largo de la vida. El ritmo del progreso tecnológico hace que el conocimiento que se posee de un tema se quede obsoleto con gran rapidez. Se puede acceder también rápidamente al conocimiento de hechos importantes, los cuales se transfieren con ayuda de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Al mismo tiempo, la probabilidad de que una persona permanezca en el mismo trabajo, en el mismo sector económico o empleo remunerado durante todo el periodo de su vida activa es cada vez más remota.

Ante la ampliación de la UE, con una población que envejece, emigración en aumento, carreras profesionales cada vez más complejas y mayores niveles de desempleo, todo ello con el riesgo asociado de la exclusión social, los países europeos han empezado a observar más de cerca aquellas competencias clave que los adultos pueden necesitar en el futuro. Las acciones no se deben limitar a definir e identificar las competencias clave necesarias. Se deben ampliar hasta determinar también cómo y dónde se han de enseñar estas competencias para garantizar que todos los ciudadanos tengan acceso a su enseñanza. Existe una preocupación creciente en los países europeos de que sus ciudadanos identifiquen los conocimientos, las destrezas, competencias y actitudes que les permitirán tener un papel activo en esta sociedad regida por el conocimiento. En el ámbito nacional e internacional, se realizan esfuerzos para determinar cuáles son las características necesarias para participar de forma eficaz en la vida política, económica, social y cultural. Un punto de interés especial en este debate es la relación entre la economía y la educación básica. La eficacia de la última para preparar a los jóvenes para una integración económica y social apropiada está siendo cuestionada.

Algunas personas han expresado su preocupación por el hecho de que la reciente discusión sobre las competencias clave está demasiado centrada en el trabajo y no lo suficiente en su

importancia para lograr una vida personal satisfactoria. En este contexto, merece la pena recordar que los Estados Miembros están de acuerdo en promover el crecimiento y la estabilidad económica junto con un alto nivel de empleo, pero también en reforzar la cohesión social. En línea con este primer objetivo estratégico, se ha elaborado una Estrategia Europea de Empleo que pretende formar la mano de obra cualificada de alto nivel, la cual, como resultado de la movilidad profesional y geográfica, se adapta al cambio económico. Son los trabajadores con nivel educativo más bajo (es decir, inferior a la Educación Secundaria superior) los más vulnerables en esta situación. Representan una tasa de desempleo desproporcionadamente alta, al tiempo que suponen el índice más bajo de participación en la formación de adultos. En 2000, un 12,1% de los que poseen un nivel educativo bajo estaban registrados como en situación de búsqueda de empleo, comparado con un porcentaje total del 8,4%. Durante el mismo periodo, solamente un 6,1% de los que poseían una baja cualificación estaban recibiendo formación, en contraste con un total del 8% del conjunto de los trabajadores (*European Commission 2002a*).

La segunda gran preocupación es el impacto que las competencias clave ejercen sobre la justicia social y económica. El hecho de que su adquisición no se realice de forma equilibrada se considera como la razón principal de la fractura social y la disparidad en los ingresos que conducen a la marginalización y, en último término, a la exclusión social. Si los países europeos desean desarrollar todo el potencial de sus recursos humanos, no se pueden permitir dividir la población entre ricos y pobres con respecto a las competencias. Esto también nos indica la necesidad de reconciliar la dimensión de la competitividad en una sociedad que promueve la excelencia, la eficiencia, la diversidad y la posibilidad de elección con la dimensión de la cooperación que respalda la justicia social y la igualdad de oportunidades, la solidaridad y la tolerancia. Estos dos extremos se reflejan también en algunas actitudes humanas que se potencian como competencias clave, tales como, por un lado, la confianza en sí mismo, aceptar riesgos, la iniciativa y el espíritu empresarial y, por otro, el trabajo en equipo, la consideración por los otros, la solidaridad, el diálogo y la ciudadanía activa.

Del conocimiento a la competencia

El Diccionario Inglés de Oxford⁽¹⁾ define el conocimiento como “el hecho de saber una cosa, estado, etc. o persona”. Define la destreza como el “conocimiento de saber cómo hacer una cosa en especial”. La literatura sobre el tema también menciona el “saber qué” para el conocimiento de hechos o información y al “saber cómo” para los conocimientos operacionales o destrezas.

Lundvall y Johnson (1994) distinguen cuatro tipos de conocimiento importantes para la economía basada en el conocimiento: el saber qué, el saber por qué, el saber cómo y el saber quién. El primero se refiere al conocimiento de hechos codificable que se transmite fácilmente. El segundo está relacionado con la comprensión científica y con el impacto de la ciencia en la humanidad. El tercero es la capacidad de llevar a cabo ciertas tareas. Finalmente, el cuarto se refiere a conocer qué personas poseen el necesario “saber qué”, “saber por qué” y “saber

(1) *The Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles*, 3ª edición. Oxford: Oxford University Press 1973.

cómo". La clasificación de los conocimientos en "codificado" y "tácito" es un tema recurrente en los documentos de las sociedades basadas en el conocimiento. Este tipo de conocimiento se puede expresar por el lenguaje o por símbolos y como tal se puede almacenar y/o comunicar. A su vez, se puede separar de su propietario, almacenar y compartir con otras personas u organizaciones. Normalmente, nos referimos a él como información. La expansión rápida de las TIC nos permite que la información esté disponible al instante y que se pueda transmitir codificada. Por otro lado, el conocimiento tácito permite que una persona seleccione, interprete y desarrolle el conocimiento codificado y que le dé un uso oportuno. Sólo si los que poseen el conocimiento tácito son conscientes de ello y desean compartirlo con otros, se convertirá éste en un conocimiento explícito. En el contexto educativo, el conocimiento codificado o explícito está representado en gran parte por el conocimiento de la materia, mientras que el conocimiento tácito se encuentra principalmente asociado a las competencias personales y sociales del estudiante.

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

Muchos expertos del campo de la sociología, educación, filosofía, psicología y economía han intentado definir el concepto de competencia. Sus esfuerzos han estado influidos por su formación educativa y cultural así como por sus orígenes lingüísticos. M. Romainville (1996, pp. 133-141) nos recuerda que la palabra francesa *compétence* se empleaba originariamente en el ámbito de la formación profesional, y se refería a la capacidad de realizar una tarea determinada. En décadas recientes, este término se ha introducido en el mundo de la educación general, donde a menudo expresa una cierta "capacidad" o "potencial" para actuar de manera eficaz en un contexto determinado. No son los conocimientos en sí los que cuentan sino el uso que se hace de ellos. Para F. Perrenoud (1997), la formación de una competencia permite a las personas que pongan en movimiento, apliquen e integren los conocimientos que han adquirido en situaciones diversas, complejas e impredecibles. Él sugiere la siguiente definición de competencia (p.7): *une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas* (una capacidad de actuar eficazmente en un número determinado de situaciones, una capacidad basada en los conocimientos pero que no se limita a ellos). Una vez analizadas muchas definiciones del concepto de competencia, F. E. Weinert (OECD, 2001b, p. 45) concluye que a través de las distintas materias "la competencia se interpreta como un sistema más o menos especializado de capacidades, competencias o destrezas que son necesarias o suficientes para alcanzar un objetivo específico". En el simposio del Consejo de Europa dedicado a las competencias clave, J. Coolahan (European Council, 1996, p. 26) propuso que la competencia y las competencias se deberían considerar como "la capacidad general basada en los conocimientos, experiencia, valores y disposiciones que una persona ha desarrollado mediante su compromiso con las prácticas educativas".

El concepto de las competencias clave

Independientemente de la influencia de la cultura y de la lengua, cualquier definición de las competencias clave está determinada por la formación científica y el papel que juegan en la sociedad de la/s persona/s que aporta/n esa definición. Un buen punto de partida podría ser la *World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs* (*World Conference on Education*, 1990). Aunque no se refiere de forma específica a las competencias clave, el artículo 1, párrafo 1, afirma: "Todas las personas —niños, jóvenes y adultos— se podrán beneficiar de las oportunidades educativas diseñadas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades se refieren a los instrumentos del aprendizaje (lectura, escritura, expresión oral, cálculo y resolución de problemas) y a los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos, destrezas, valores y actitudes) requeridos por los seres humanos para poder sobrevivir, desarrollar todas sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones debidamente informadas y continuar aprendiendo".

Los filósofos M. Canto-Sperber y J-P. Dupuy (OECD, 2001b, p. 75ss) se refieren a las competencias clave como las competencias indispensables para vivir bien. Aunque desde su punto de vista se puede vivir bien de maneras distintas, la característica principal es la capacidad de actuar de forma adecuada en casa, en la economía y en la política. En su opinión, estas competencias van más allá del conocimiento de las materias y constituyen formas de destrezas más que de conocimientos de algo. El antropólogo J. Godoy (OECD, 2001b, p. 182) escribe que "las competencias principales deben ser cómo pasar de la mejor manera el tiempo de trabajo y de ocio dentro del marco de la sociedad en que uno vive". La *European Round Table of Industrialists* (Mesa Redonda Europea de los Industriales) (2001), cuya mayor prioridad es reforzar la competitividad europea, espera que el "nuevo europeo" posea no sólo capacidades técnicas, sino también espíritu empresarial como trabajador y como ciudadano. En este contexto, el espíritu empresarial se ha de entender como el desarrollo de una capacidad para la creatividad, la innovación, la flexibilidad, el trabajo en equipo y la curiosidad intelectual.

La conclusión principal que se puede obtener del gran número de contribuciones a esta búsqueda de una definición es que no hay acepción universal del concepto de "competencia clave". A pesar de las diferentes concepciones e interpretaciones del término, la mayoría de los expertos parecen coincidir en que para que una competencia merezca el atributo de "clave", "fundamental", "esencial" o "básica", debe ser necesaria y beneficiosa para cualquier individuo y para la sociedad en su conjunto. Debe permitir que un individuo se integre apropiadamente en un número de redes sociales, al tiempo que permanece independiente y personalmente eficaz tanto en situaciones que le son conocidas como en otras nuevas e imprevisibles. Finalmente, puesto que todas las situaciones están sujetas a cambios, una competencia clave debe permitir a las personas actualizar sus conocimientos y destrezas constantemente con el fin de mantenerse al corriente de los nuevos avances.

Identificación de las competencias clave

Una vez establecido que las competencias clave son necesarias para que los individuos lleven una vida independiente, rica, responsable y satisfactoria; el siguiente paso es identificar las competencias individuales que cumplen este requisito. El primer criterio de selección es que las competencias clave sean potencialmente beneficiosas para todos los miembros de la sociedad. Deben ser relevantes para el conjunto de la población, independientemente del sexo, clase social, raza, cultura, entorno familiar o lengua materna. En segundo lugar, han de cumplir con los valores y convenciones éticas, económicas y culturales de la sociedad a la que afectan. El siguiente factor determinante es el contexto en que se van a aplicar las competencias clave. No se pueden tener en cuenta los estilos de vida particulares, sino aquellas situaciones más comunes y probables que los ciudadanos encontrarán durante sus vidas. La gran mayoría de los adultos serán, en algún momento de su vida, trabajadores, estudiantes, padres, cuidadores y participantes en un número de actividades políticas, culturales o de ocio. El reto consiste en hacer que todos los ciudadanos sean miembros activos de estas diferentes comunidades.

Durante mucho tiempo, ha existido un consenso general en Europa de que el dominio de las nociones de lectura, escritura y cálculo son condición necesaria pero insuficiente para una vida adulta con éxito. Estas destrezas se pueden considerar como el punto de partida para todo aprendizaje futuro, pero realmente son sólo parte de esas áreas de competencias básicas llamadas lectura y aritmética. El *Report on the Concrete Future Objectives of Education and Training systems* (Informe sobre los Futuros Objetivos Concretos de la Educación y los Sistemas de Formación) (European Commission, 2001b) afirma: "Asegurar que todos los ciudadanos alcanzan el dominio de la lectura, la escritura y del cálculo es una condición indispensable para garantizar un aprendizaje de calidad. Son la clave para todas las capacidades de aprendizaje posterior, así como para las posibilidades de empleo".

Según los *International Adult Literacy Surveys (IALS)*⁽²⁾ (OECD 2000 – Introducción, p. X), las **nociones de lectura y escritura** se definen como una capacidad especial y como un comportamiento, concretamente, "la capacidad de comprender y emplear la información escrita en las actividades diarias que son la casa, el trabajo y la comunidad para alcanzar los objetivos y desarrollar los conocimientos y el potencial propios". En PISA 2000⁽³⁾, el *Programme for International Student Assessment* (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (OECD 2001c, p. 21) se define la **lectura** como "la capacidad de comprender, usar y reflexionar sobre textos escritos para alcanzar los objetivos, desarrollar los conocimientos y el potencial propios, y ser parte activa de la sociedad". Mientras que la lectura se considera una competencia clave por derecho propio, es también una puerta de acceso a muchas otras competencias. No desarrollar un nivel suficiente de lectura se considera un gran obstáculo para la inserción social y económica. En el mercado de trabajo, un nivel bajo de

⁽²⁾ El IALS se realizó entre 1994 y 1998 en 20 países, empleando muestras representativas de población entre los 16 y 65 años.

⁽³⁾ La primera fase del estudio PISA se realizó en 2000, entre jóvenes de 15 años (esto es, jóvenes hacia el final de la educación obligatoria) en 32 países. Medía el nivel alcanzado por los alumnos en lectura, matemática y ciencias prestando atención especial a la lectura. El estudio se repetirá cada tres años centrándose cada vez en un campo distinto.

lectura lleva acarreado un sueldo también más bajo y se asocia a una mayor incidencia del desempleo. El informe *IALS (OECD 2000)* también hace notar la fuerte relación entre la destreza de la lectura y la escritura en un país y su rendimiento económico: cuanto mayor sea la proporción de adultos instruidos (con los conocimientos y las destrezas para comprender y usar información contenida en los textos), más alto será el producto interior bruto. En *PISA 2000 (OECD 2001c, p. 22)* las **nociones matemáticas** se definen como “la capacidad para identificar y comprender el papel que juegan las matemáticas, y hacer juicios bien fundados acerca de la presencia de las matemáticas en la vida presente y futura de los individuos, en su vida profesional, en la vida social con su entorno y sus familiares, y en tanto que ciudadano constructivo, preocupado y reflexivo ... Este término se emplea aquí para indicar la capacidad de dar a los conocimientos y competencias matemáticas un uso funcional en vez de dominarlas en tanto que materia del currículo.” Tanto la lectura y la escritura como el cálculo son también competencias transversales del currículo. El *Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL)*⁽⁴⁾ propone la siguiente definición para las **nociones matemáticas**: “el conocimiento y las destrezas que se requieren para manejar eficazmente las matemáticas en diversas situaciones.”

Un grupo de competencias que han atraído la atención enormemente en los últimos años es el de las **competencias genéricas**, también conocidas como competencias independientes de las materias o transversales. No están ligadas a ninguna disciplina sino que se pueden aplicar a una variedad de áreas de materias y situaciones. Para B. Rey (1996, p. 53), el término “transversal” no se refiere a los elementos comunes de las diferentes competencias específicas de las materias sino a los aspectos complementarios e independientes de las materias, que pueden ser utilizadas en otros campos. La posibilidad de ser transferidas y la flexibilidad de las destrezas genéricas las convierte en instrumentos muy valiosos para llevar a cabo acciones positivas en situaciones temporales cambiantes donde las competencias puramente relacionadas con las materias duran poco. Algunas de las destrezas genéricas más destacadas son la comunicación, la resolución de problemas, el razonamiento, el liderazgo, la creatividad, la motivación, el trabajo en equipo y la capacidad de aprender. Esta última en particular ha levantado mucho interés en años recientes dentro del contexto del aprendizaje a lo largo de la vida. En tiempos de profundos cambios económicos, políticos y sociales, los ciudadanos necesitan mantener y actualizar sus conocimientos básicos y competencias en función de las nuevas necesidades que van surgiendo. Esto presupone que ellos pueden saber cuándo sus conocimientos se están quedando obsoletos y también que poseen la iniciativa y la información necesaria para actualizarlos. Además, indica que pueden identificar los lugares apropiados para su aprendizaje y que están lo suficientemente motivados para invertir su tiempo y sus esfuerzos en el aprendizaje continuo. El aprendizaje voluntario, a iniciativa propia y autorregulado en todas las etapas de la vida se ha convertido así en la clave para el perfeccionamiento personal y profesional. En este contexto, la atención se centra ahora en el papel crítico de la competencia metacognitiva, la capacidad para comprender y controlar el pensamiento propio, y los procesos de aprendizaje. Esta competencia hace que las personas sean conscientes de cómo y por qué consiguen, procesan y memorizan diferentes tipos de

(4) Se pretende que el estudio *ALL* (realizado por el *Educational Testing Service*) ofrezca información sobre las capacidades y actitudes de los adultos entre 16 y 65 años de edad en las siguientes áreas: escritura y lectura de documentos, cálculo, razonamiento analítico/resolución de problemas, trabajo en equipo y TIC. 18 países han confirmado su participación hasta el momento.

conocimiento. De esta manera, están en posición de poder elegir el método y el medio más apropiado de aprendizaje y de adaptarlos cuando sea necesario. El aprendizaje se convierte en una experiencia gratificante y agradable con menor riesgo de abandono.

Junto con las destrezas y los conocimientos, las actitudes son la tercera característica que define una competencia. El Diccionario de Inglés de Oxford⁽⁵⁾ define la actitud como "una conducta estable o manera de actuar representativa de un sentimiento u opinión". En el contexto educativo, las actitudes están estrechamente asociadas con **competencias personales** tales como la curiosidad, motivación, creatividad, escepticismo, honradez, entusiasmo, autoestima, confianza, responsabilidad, iniciativa y perseverancia.

Las **competencias sociales** o **interpersonales** y su papel para facilitar la integración económica y social tienen interés especial para muchos investigadores educativos. Su importancia para una participación real en cualquier comunidad, especialmente en medios multiculturales y multilingües como la Unión Europea, es innegable. En las economías modernas, cada vez más basadas en los servicios, tales destrezas son también un indicativo importante de las posibilidades de empleo de las personas. Se refieren a la capacidad para desarrollar y mantener las relaciones privadas y profesionales mediante una comunicación eficaz, el trabajo en equipo, las competencias lingüísticas, y la toma de conciencia y el respeto hacia otras culturas y tradiciones. Un nivel alto de competencia social tiene el efecto añadido de promover competencias personales como la autoestima, motivación, perseverancia e iniciativa. Una competencia social especial, la llamada ciudadanía, es en la actualidad un tema de interés de ámbito nacional y europeo. Es considerada como la participación bien informada y activa de los individuos en la comunidad a que pertenecen. Los ciudadanos europeos son miembros de muchas comunidades de ámbito local, regional, nacional e internacional, cada una de las cuales les proporciona identidades separadas aunque complementarias. El compromiso de los ciudadanos se basa en el conocimiento de sus derechos y obligaciones en tanto que miembros de una determinada comunidad, pero también en la confianza y la responsabilidad necesarias para ejercer estos derechos y asumir sus obligaciones. Esto supone la conciencia y el respeto de las reglas y las instituciones que rigen la vida en sociedades plurales. Pero la ciudadanía activa también supone un compromiso con la sostenibilidad como signo de solidaridad con las generaciones futuras.

Hoy día, se le concede una importancia considerable a las TIC y a las lenguas extranjeras. Dependiendo del objetivo para el que se empleen, las competencias en estos campos se clasifican en académicas, técnicas, genéricas o sociales. Los adelantos en las telecomunicaciones y en la tecnología de los microprocesadores se han extendido e intensificado y alteran los modos en que las personas se comunican. Las TIC han revolucionado los negocios, la administración pública, la educación y el hogar. La magnitud de sus implicaciones económicas y sociales han hecho que el acceso universal a los ordenadores y a Internet sea una prioridad. Debido al gran volumen de información disponible en Internet, la capacidad de acceder, seleccionar y administrar datos relevantes es considerada como una competencia clave. Estar familiarizado con los ordenadores, en el sentido de hacer un uso constructivo y racional de

(5) *The Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles*, 3ª edición. Oxford: Oxford University Press 1973.

las TIC, es la clave para una participación positiva en la sociedad de la información. El dominio de las TIC también sirve de catalizador para la lectura, la escritura o el cálculo y para muchas competencias específicas de las materias del currículo. Conocer la práctica de la escritura de mensajes, el correo electrónico y los foros de debate es una competencia social para cualquier usuario del ciberespacio. La escasez de las conexiones y una competencia insuficiente en TIC por parte de la población podría tener repercusiones serias para la cohesión social al crear una fractura entre ricos y pobres con respecto a la información.

Hace tiempo que se considera la competencia en **lenguas extranjeras** como un recurso económico y social indispensable dentro, y más allá, de una Europa cultural y lingüísticamente diversa. La competencia en lenguas extranjeras no se limita al vocabulario técnico en una lengua determinada sino que también incluye la apertura hacia otras culturas y el respeto por los otros, y por sus capacidades y logros. Aprender otras lenguas fomenta un sentido más extendido de la identidad, haciendo que la gente se sienta parte de más de una comunidad lingüística y cultural. También aumenta las posibilidades de empleo de las personas así como las opciones educativas y de ocio, las cuales, a su vez, generan toda una gama de competencias personales, sociales y profesionales. La prevista ampliación de la Unión Europea no puede sino subrayar la importancia del aprendizaje de lenguas.

El dominio de los conceptos básicos de **ciencia y tecnología** también se cita a menudo como una competencia clave. *PISA 2000 (OECD 2001c, p. 23)* define la cultura científica “como la capacidad para usar los conocimientos científicos, identificar preguntas y sacar conclusiones basadas en hechos con el fin de comprender y ayudar a tomar decisiones acerca del mundo natural y de los cambios ocasionados por la actividad humana”. La ausencia de estas destrezas tiene serias repercusiones para continuar los estudios y para las posibilidades de empleo en muchos campos. Asimismo, la capacidad de comprender y aplicar los conceptos científicos fomenta el desarrollo de las competencias genéricas de resolución de problemas, razonamiento y análisis. Mediante la explicación de los efectos de la actividad humana sobre la naturaleza, también se fomenta la conciencia ecológica necesaria para una ciudadanía activa.

La adquisición de las competencias clave hasta el final de la educación obligatoria

Una vez identificados ciertos grupos de competencias clave, conviene examinar dónde, cuándo y cómo se deberían adquirir. Un clara elección es durante el periodo de la enseñanza obligatoria. Aunque el aprendizaje a lo largo de la vida se considera cada vez más una responsabilidad individual, la sociedad aún tiene la responsabilidad de establecer las bases y de equipar a los jóvenes con las competencias clave necesarias. Pero los centros escolares por sí mismos no pueden ofrecer a los jóvenes toda la gama de competencias clave. El aprendizaje informal a través de la familia, los amigos, los colegas, los medios de comunicación o las organizaciones juveniles, políticas y religiosas es igualmente importante cuando se trata de desarrollar las competencias cognitivas, sociales y personales. Los conocimientos y las destrezas que se obtienen a través de la enseñanza formal se pueden convertir en competencias cuando se transfieren a contextos informales. Lo mismo sucede con los conocimientos y des-

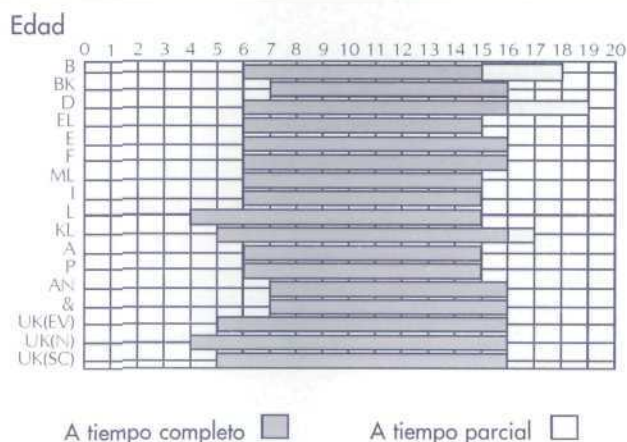
trezas que se aprenden fuera de los centros escolares, los cuales, cuando se aplican en el entorno escolar, se pueden transformar también en competencias. La interacción complementaria entre los centros escolares y las comunidades de su entorno es una de las piedras angulares de una preparación apropiada para la vida adulta.

La educación formal

En tanto que servicio público, la enseñanza obligatoria se esfuerza por dotar a todos los jóvenes de un cierto grupo de edad con el mismo conjunto de competencias, con el fin de prepararlos para una inserción apropiada en la vida fuera de los centros escolares. La demanda cambiante de competencias en una sociedad basada en el conocimiento ha llevado a los países europeos a prestar mayor atención a la duración de la enseñanza obligatoria así como a los contenidos y a los métodos pedagógicos. En todos los Estados Miembros, el final de la enseñanza obligatoria depende de la edad del alumno y no del nivel alcanzado en las competencias clave.

En la Unión Europea, la enseñanza obligatoria se extiende durante un periodo que oscila entre los 9 y los 13 años. En algunos países, la enseñanza a tiempo completo cambia a tiempo parcial durante el/los último/s año/s. En general, la enseñanza obligatoria comienza a la edad de 6 años, excepto en Luxemburgo e Irlanda del Norte donde los niños empiezan la enseñanza obligatoria a los 4 años. En resumen, todos los niños de la Unión Europea entre los 7 y los 15 años reciben enseñanza a tiempo completo. Según el país, algunos niños habrán asistido ya a algún tipo de institución de pre-primaria antes de empezar la enseñanza obligatoria. Al final de la enseñanza primaria, los alumnos de Alemania, Austria y Luxemburgo pueden optar por una rama o tipo de enseñanza secundaria específica.

GRÁFICO 1: DURACIÓN DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN EUROPA
2001/2002



Fuente: Eurydice (basado en la información de *Key Data on Education in Europe 2002*).

Los objetivos educativos incluyen los conocimientos, las destrezas y las competencias que se supone que han adquirido los jóvenes al llegar a cierta edad o nivel educativo. Los currículos traducen estos objetivos en contenidos de enseñanza, los cuales se distribuyen en materias o disciplinas. Perkins y Salomon (en *Transfer at Risk*) afirman que “la educación sufre lo que se podría llamar un “currículo desconectado”. Ciertas materias se enseñan de forma aislada de las demás y completamente separadas de la vida de los estudiantes fuera de los centros, por no mencionar sus vidas después de la enseñanza obligatoria. En parte, es un problema de transferencia, pero también en parte, el currículo desconectado refleja las tradiciones tan arraigadas en la práctica educativa”. El reto consiste en organizar el currículo de manera que demuestre la interrelación entre el contenido de las distintas materias y temas. Al mismo tiempo, deberían transmitir a los alumnos la relación entre los contenidos de una materia y la vida real, con el fin de mostrar la utilidad de la enseñanza.

El objetivo final de la escolarización es la preparación de los estudiantes para que actúen de forma eficaz fuera del contexto escolar. Esto supone la adquisición de conocimientos, destrezas y competencias que se puedan transferir a situaciones reales de la vida. Sin embargo, la investigación demuestra que muchos individuos no consiguen aplicar los conocimientos y las destrezas aprendidas en un contexto determinado a otras situaciones nuevas. La ausencia de esta destreza impide que incluso los alumnos más instruidos se conviertan en adultos competentes.

Los investigadores educativos intentan encontrar respuestas a varias preguntas: ¿Cuánto énfasis se debería poner en la adquisición de competencias transversales, en la enseñanza de los conocimientos de una materia determinada y en las competencias específicas de las materias? ¿Se puede enseñar una competencia o depende de los estudiantes el desarrollarlas mediante la combinación de una actitud correcta con los conocimientos y destrezas que se enseñan? ¿Se pueden enseñar las destrezas transversales como materias separadas o, por su propia naturaleza, se deben enseñar como parte de otras materias y, de ser así, cuáles? ¿Se deberían enseñar los conocimientos específicos de una materia por el valor que poseen por sí mismos o se deberían emplear únicamente como un vehículo para desarrollar las competencias generales transferibles? ¿Qué métodos de enseñanza facilitan y animan la transferencia necesaria para que los individuos se hagan cargo de sus vidas?

Durante la primera mitad del siglo XX, el conductismo era el enfoque dominante en la enseñanza y el aprendizaje. Dicho enfoque definía el aprendizaje como una modificación de la conducta inducida por estímulos externos. La enseñanza transfiere los conocimientos y las destrezas del profesor al alumno. El refuerzo positivo favorece que el alumno responda de la manera deseada. Durante la década de 1960, este modelo fue reemplazado gradualmente por el enfoque cognitivo y el constructivismo, que poseen similitudes fundamentales al igual que diferencias importantes. El enfoque cognitivo analiza los procesos mentales que conducen a la adquisición de los conocimientos. Considera la mente humana como un procesador de información, visión fomentada por la aparición de los ordenadores durante ese mismo periodo. La información de entrada se convierte en símbolos que se procesan y se almacenan de manera coherente. La enseñanza debe, por lo tanto, crear contextos de aprendizaje y

desarrollar estrategias de aprendizaje que sirvan para optimizar este proceso. Según el constructivismo, los alumnos construyen representaciones simbólicas de los conocimientos y de los conceptos mentales. El aprendizaje no se considera como una simple suma de nuevas representaciones a los conocimientos y convicciones ya existentes sino como una reorganización de los conocimientos anteriores con el fin de integrar nuevos elementos y, por consiguiente, construir estructuras cognitivas nuevas y almacenarlas en la memoria. Las experiencias previas de las personas varían, al igual que la forma de unir los conocimientos ya adquiridos con los nuevos. La enseñanza anima a los alumnos a interpretar el mundo que les rodea de una manera activa y a construir sus conocimientos y convicciones personales fomentando el pensamiento crítico y el aprendizaje independiente. El constructivismo social es una de las escuelas de pensamiento dentro del constructivismo que acentúa la importancia del contexto cultural y social del aprendizaje. Los alumnos descubren e interpretan el mundo que les rodea mediante la participación activa y la interacción con el mismo. Los profesores no controlan ahora los procesos de aprendizaje sino que los facilitan.

La enseñanza encaminada a que se produzca esta transferencia exige un desplazamiento en los métodos de enseñanza, desde aquellos que se centran en el profesor a los que se centran en los alumnos. Los profesores ya no imparten conocimientos a los alumnos para que los memoricen sino que les ayudan en sus procesos de construcción de competencias. A partir de los conocimientos y experiencias previas, enseñan los conocimientos específicos de las materias pero también fomentan el pensamiento creativo y crítico, y la capacidad de aprender mediante la implicación de los alumnos en el trabajo del aula. La adquisición de las competencias requiere la implicación del alumno. El papel del profesor consiste en guiar a los alumnos en su esfuerzo por aplicar los conocimientos y las destrezas a situaciones nuevas de manera que se conviertan en ciudadanos competentes.

Contextos informales

Aunque los centros docentes son el contexto formal en que se enseñan y aprenden las competencias, también ofrecen numerosas oportunidades de aprendizaje informal. Muchas competencias clave, especialmente las sociales y personales, se pueden adquirir, practicar y reforzar fuera de las horas de clase. Las actividades extraescolares juegan un papel importante en estos contextos. Los deberes de casa sirven para fomentar no sólo las competencias específicas de las materias sino también las personales como la resolución de problemas, el razonamiento, el análisis, la motivación y la perseverancia. La vida familiar es una de las situaciones más favorables para la adquisición y el refuerzo de las competencias clave. Snow y Tabors (1996), en su análisis de la transferencia de la competencia de la lectura y la escritura entre generaciones, concluyen que la influencia de los padres en esta competencia es múltiple y varía en función de las distintas fases de desarrollo del niño. También recuerdan el papel de los padres en la simple transferencia de conocimientos de lo que está impreso, en el desarrollo de las destrezas orales y en la motivación para proseguir los estudios.

Además de los centros escolares y la familia, existen otras vías abiertas para que los alumnos adquieran conocimientos, destrezas y competencias. Muchos jóvenes pertenecen a clubes

deportivos, a círculos religiosos y políticos, a otras organizaciones juveniles o se hacen socios de una biblioteca. El número creciente de canales de televisión y de conexiones a Internet disponibles para los alumnos en sus domicilios, les ofrece muchas posibilidades de aprendizaje. Internet contribuye de manera sustancial al refuerzo de las competencias. También fomenta el pensamiento crítico al exigir que seleccionen, a partir de una gran cantidad de información, sólo aquello que necesitan realmente. Esto hace que los alumnos mejoren sin cesar su capacidad de aprender y, como consecuencia, sus competencias en términos de auto-aprendizaje. Las autoridades educativas deben examinar con mayor atención el nivel de interacción y cooperación entre los centros escolares y los numerosos lugares que ofrecen oportunidades de aprendizaje informal, y realizar la evaluación y correspondiente certificación de las competencias adquiridas en contextos extraescolares.

El aprendizaje en contextos no formales depende en gran medida de la motivación personal y de la capacidad de aprender del estudiante. Depende de él adquirir determinados conocimientos necesarios para encontrar la comunidad de aprendizaje más apropiada. Además, este tipo de aprendizaje exige y desarrolla la competencia social del que está aprendiendo puesto que debe establecer y mantener las relaciones necesarias con la comunidad educativa. Así, se puede afirmar que el aprendizaje no formal presenta mayor potencial que la educación formal para desarrollar las competencias personales y sociales.

Evaluación y certificación de las competencias clave

Tras la Segunda Guerra Mundial y el boom económico de las décadas de 1950 y 1960, los países europeos han sido cada vez más conscientes del capital humano (el conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes y competencias de todos los ciudadanos) como factor principal para fomentar el crecimiento económico y la prosperidad nacional. La recesión económica y la subsiguiente escasez de recursos financieros públicos durante la década de 1980, ha forzado a esos países a concentrarse más en la calidad y en la rentabilidad de la oferta educativa. Debido a la creciente demanda de justificación, el nivel alcanzado por los alumnos se ha empezado a utilizar como indicador de la eficacia de un centro para ofrecer a las nuevas generaciones los conocimientos, destrezas y competencias necesarias. Los resultados de la evaluación sirven para distintos objetivos. Las autoridades educativas los emplean para inspeccionar la calidad de la oferta educativa, para reconocer y posiblemente certificar el trabajo de los alumnos, y como indicador de si se han alcanzado los objetivos o los niveles educativos. Los empleadores potenciales se apoyan en la certificación de las competencias clave a la hora de seleccionar los candidatos que han de contratar y para elegir los que participan en la formación continua. Por lo que respecta a los alumnos, la certificación o la selección basada en los resultados de los exámenes ejerce un poder considerable en sus vidas, al influir en sus perspectivas con respecto al mercado de trabajo y en la continuación de sus estudios. Los resultados de la evaluación sirven también como criterio para que los individuos, los centros escolares y los sistemas educativos pueden medir el rendimiento de los alumnos en relación con el de sus compañeros.

Algunos autores resaltan los puntos débiles de los sistemas tradicionales de exámenes. A menudo, las pruebas están demasiado orientadas a la memorización de la información y a

la producción de respuestas “correctas”, más que a la aplicación de los conocimientos mediante la reflexión crítica y creativa. Puesto que los profesores y los alumnos tienen una idea razonable de las posibles preguntas del examen, existe el peligro de que la enseñanza y el aprendizaje se limiten a esos aspectos del currículo más susceptibles de ser evaluados en un examen. El resultado no deseado de esta situación es que los conocimientos de hechos se aprende y se memoriza con el fin de aprobar un examen, y no para que sean de utilidad en la vida adulta. Los diplomas y las certificaciones que se conceden sobre la base de estos exámenes únicamente recompensan la memorización de conocimientos en un momento determinado, o certifican la finalización de un nivel educativo determinado. El tipo de evaluación que se realiza, por lo tanto, influye en el contenido y la metodología empleada en la enseñanza y el aprendizaje.

Para poder ser evaluados, los alumnos deben demostrar los conocimientos, destrezas o competencias que poseen mediante su nivel de rendimiento, y este rendimiento se debe poder medir. Según M. Romainville (2000), evaluar una competencia significa fundamentalmente determinar la capacidad de deducción del alumno. El evaluador tiene que suponer, a partir del rendimiento de un alumno, la probabilidad de que éste haya desarrollado una competencia determinada. M. Kalika (*Institut de la Méditerranée* 1998, p.122) distingue entre *compétences potentielles* (competencias potenciales) y *compétences constatées* (competencias constatadas). Únicamente se puede evaluar y constatar el último grupo mientras que del primer grupo sólo es posible afirmar el potencial de un individuo para desarrollar sus competencias. Debido a estas dificultades, los exámenes tienden a concentrarse en la evaluación de los conocimientos como forma más sencilla de medir el rendimiento de los alumnos.

En las sociedades basadas en el conocimiento, la educación se considera como uno de los factores principales para el progreso económico y social. De donde se deriva que mejorar, o al menos mantener, los niveles educativos es una prioridad de las políticas educativas. Para alimentar el debate sobre cómo mejorar los resultados escolares manteniendo los costes, los países han empezado a prestar más atención a las prácticas de otros países dentro o fuera de Europa. Se está llevando a cabo un número cada vez mayor de estudios comparados entre países sobre los conocimientos de los alumnos en las materias principales y sobre las competencias clave bajo los auspicios de la *International Association for Educational Achievement* (IEA) y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Indicadores y puntos de referencia

Los indicadores educativos están destinados a ofrecer a los políticos algunas indicaciones para comprender mejor los aspectos más significativos de los sistemas educativos. Para que las estadísticas u otros datos sirvan como indicadores, éstos se deben comparar con algunos puntos de referencia (como los niveles educativos, la evaluación previa del aspecto en cuestión, o los resultados de otros centros o sistemas educativos). La valoración final de la eficacia de la educación obligatoria con respecto al desarrollo de las competencias clave dependerá de que su transferencia a contextos distintos a los del centro educativo se realice de manera adecuada. Los centros pueden evaluar los conocimientos y destrezas de los alumnos pero no necesariamente sus competencias. Por lo tanto, los resultados de los exámenes no se

deberían considerar como una valoración absoluta sino más bien como un indicador de la adquisición de competencias clave. Es la actuación individual en el lugar de trabajo y en la vida privada la que ofrecerá finalmente la prueba innegable de la eficacia de los canales de formación formal e informal.

Debido a la importancia que se le da y la calidad y la rentabilidad de la educación, los indicadores siguen alimentando el debate y la toma de decisiones sobre las reformas educativas en todos los Estados Miembros. Constituyen instrumentos poderosos en manos de los responsables políticos. Se deben interpretar con cuidado, teniendo en cuenta todas las variables de entrada (por ejemplo, las características de los alumnos) y las variables de los procesos (por ejemplo, los métodos de enseñanza) que influyen en los resultados. Los indicadores y los puntos de referencia suscitan la toma de conciencia, ofrecen un centro de atención y estimulan a los alumnos, profesores, centros escolares y sistemas educativos para mejorar los rendimientos.

El sistema de puntos de referencia como instrumento para mejorar la calidad ha entrado recientemente en el área de los servicios públicos. Se desarrolló en el mundo de los negocios, donde las compañías empezaron a investigar las prácticas de los competidores que obtenían mejores resultados con el fin de conocer aquellas prácticas que les permitía tener ese éxito mayor. El *European Benchmarking Code of Conduct* define estos puntos de referencia como "el proceso que consiste en identificar y aprender de las mejores prácticas de otras organizaciones". En educación, es normalmente la autoridad pública responsable la que, con la ayuda de los indicadores, identifica las buenas prácticas tanto en el país como fuera de él, aplicando criterios que responden a exigencias específicas. La etapa siguiente será analizar cómo otros han sido capaces de conseguir esas buenas prácticas y si los mismos procesos se pueden trasladar a nuestro caso. La etapa final consistirá en crear las condiciones necesarias para llevar a cabo la evaluación de los resultados. Pero rellenar ese hueco no significa el final de la práctica de los puntos de referencia. La identificación de buenas prácticas debe permanecer como un proceso permanente.

Acciones de ámbito internacional

En sus respuestas al estudio, muchos países mencionaron que su enfoque del diseño curricular y su consideración de las competencias clave han estado influidas por las acciones de ámbito europeo e internacional. En marzo de 2000, en el Consejo Europeo de Lisboa, la Unión Europea fijó el nuevo objetivo estratégico de convertirse en "la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de un crecimiento económico sostenible acompañado de una mejor cualidad y cantidad de empleo y de una mayor cohesión social" (*European Council 2000*, párrafo 5). En febrero de 2001, en la línea de este mandato, el Consejo de Educación adoptó el informe *The concrete future objectives of education systems* (Los objetivos futuros concretos de los sistemas de educación) (*European Commission 2001b*) que identifica tres objetivos específicos y otros 13 objetivos asociados para los próximos 10 años (para más información, consultar el Anexo 1). En febrero de 2002 (Consejo de la Unión Europea 2002), se adoptó un programa de trabajo detallado para la puesta en práctica de estos objetivos.

El Consejo de Lisboa también invitó a los Estados Miembros, al Consejo y a la Comisión a que establecieran un marco europeo que definiera "las nuevas destrezas básicas del aprendizaje a lo largo de la vida: las tecnologías de la información, las lenguas extranjeras, la cultura tecnológica, el espíritu empresarial y las destrezas sociales" (*European Council 2000*, párrafo 26). El Consejo Europeo de Estocolmo de marzo de 2001 confirmó la importancia de estos temas y definió la mejora de las destrezas básicas, las TIC y las matemáticas, las ciencias y la tecnología como áreas prioritarias. La Comisión formó un grupo de trabajo de expertos designados por los Estados Miembros para cada una de las tres áreas prioritarias mencionadas anteriormente. Después de una serie de reuniones en el otoño de 2001 y la primavera de 2002, el grupo que trabajaba en las destrezas básicas propuso los siguientes ocho campos de las mismas (*European Commission 2002c*):

- La comunicación en lengua materna,
- la comunicación en lenguas extranjeras,
- las TIC,
- el cálculo y las competencias en matemáticas, ciencia y tecnología,
- el espíritu empresarial,
- las competencias interpersonales y cívicas,
- el aprender a aprender, y
- la cultura general.

El Consejo Europeo de Barcelona de marzo de 2002 reiteró el llamamiento de la Unión Europea para que se tomaran otras acciones en el área de las destrezas básicas. Se señalaron las lenguas extranjeras y la cultura digital como dos competencias que merecían mayor atención. En especial, el Consejo anunció su apoyo a la enseñanza de lenguas extranjeras desde una edad temprana y la introducción general de un certificado de usuario de Internet y de ordenadores para los alumnos de enseñanza secundaria. Además, invitaba a fomentar la dimensión europea en la educación y su inclusión en los trabajos sobre las destrezas básicas para el 2004.

Simultáneamente, numerosos documentos, programas y acciones de la UE trataban la identificación y la promoción de las destrezas clave. Como resultado de la estrecha relación entre la educación y la formación, y el empleo, las acciones en el campo de las destrezas clave son parte integral de la cooperación europea en educación y de la política comunitaria en materia de empleo. Uno de los primeros documentos fue el *White paper on education and training* (Libro blanco sobre la educación y la formación) (*European Commission 1996*), el cual, entre sus objetivos primeros para la sociedad del aprendizaje, proponía la creación de un sistema europeo que permitiera comparar y difundir las definiciones de "destrezas clave" y las formas más apropiadas de adquirirlas, evaluarlas y certificarlas. Suponía un reto a la utilización comúnmente aceptada de los títulos para acreditar la adquisición de un conjunto de com-

petencias al final de la educación general. Sugería completar este sistema con una posible certificación de competencias individuales o parciales. El *Memorandum on Lifelong Learning* (European Commission 2000b) (Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente), en su Mensaje Clave nº 1, reclamaba nuevas destrezas básicas para todos. Se las definió como aquéllas que se requieren para una participación activa en la sociedad y en la economía del conocimiento. Aunque el Memorándum llamaba la atención sobre las nuevas destrezas básicas, como se evidenció en las Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa, también resaltó la importancia de las destrezas básicas tradicionales que son la escritura, la lectura y el cálculo. Se presentó la educación básica de calidad como la base fundamental para una participación sostenida en la sociedad del conocimiento, con referencia especial a la competencia de “aprender a aprender”.

Las destrezas en las TIC están en el centro de la iniciativa *eLearning* que hasta ahora ha tenido como consecuencia dos planes de acción. El principal objetivo de *eEuropa 2002* (Council of the European Union 2000) es conectar todos los centros educativos a Internet y mejorar el acceso a los recursos multimedia. El plan de actuación *eEuropa 2005* (European Commission 2002b), adoptado recientemente, va más allá del problema del acceso y tiene como objetivo mejorar los niveles de cultura digital con la ayuda de los servicios públicos en Internet, incluyendo la educación.

Los esfuerzos europeos por desarrollar una política de empleo coordinada ha tenido como resultado la creación de una Estrategia de Empleo basada en los “procesos” de Luxemburgo, Cardiff y Colonia. Supone la coordinación de estrategias nacionales de empleo bajo la forma de directivas de empleo publicadas anualmente. Las del 2001 (Council of the European Union 2001) dicen lo siguiente en relación con el desarrollo de las competencias para el nuevo mercado laboral en el contexto del aprendizaje a lo largo de toda la vida: “Se invita a los Estados Miembros a mejorar la calidad de los sistemas educativos y de formación, así como los currículos, ..., con el fin de ofrecer a los jóvenes las destrezas básicas apropiadas para el mercado laboral y necesarias para participar en el aprendizaje a lo largo de la vida; reducir el analfabetismo de jóvenes y adultos ...”.

El *Commission Action Plan on Skills and Mobility* (European Commission 2002a) pide a los sistemas educativos y de formación que respondan a las necesidades del mercado de trabajo. Recomienda el acceso gratuito de todos los ciudadanos a las competencias clave, incluyendo la lectura, escritura y el cálculo, así como las matemáticas, la ciencia y tecnología, las lenguas extranjeras, “aprender a aprender”, la sensibilidad cultural, las competencias sociales/personales, el espíritu empresarial, y la cultura tecnológica (incluyendo las competencias relativas a las TIC).

Dentro de un contexto internacional más amplio, la *International Association for Educational Achievement* (IEA) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha ejercido una fuerte influencia en la definición y la evaluación de las competencias (clave). En las sociedades del conocimiento, se considera a la educación como uno de los principales agentes para el desarrollo económico y social. De ahí que mejorar, o al menos mantener, los

niveles educativos es una política prioritaria. Para alimentar el debate sobre la manera de mejorar los resultados de los alumnos al tiempo que mantener los gastos dentro de unos límites razonables, los países empezaron en la década de 1960 a prestar mayor atención a las prácticas de otros países. Se llevó a cabo un número creciente de comparaciones entre países, bajo los auspicios de la *IEA* y la *OECD*, sobre los resultados de los alumnos en las materias básicas y en las competencias clave, con un número variable de participantes.

El gráfico 2 ilustra el número y la diversidad de estos estudios internacionales en las últimas décadas. Por este motivo, las ciencias exactas y la lengua vehicular son más fáciles de comparar de manera internacional que las competencias sociales, cívicas o personales, que están fuertemente influidas por las sociedades respectivas. Las materias y las competencias seleccionadas para estos estudios, así como la frecuencia de su evaluación, reflejan este grado de dificultad. *PISA 2000* fue el primer estudio internacional que evaluaba también competencias transversales tales como la motivación de los estudiantes, las actitudes de los alumnos con respecto al aprendizaje, su familiarización con los ordenadores y el auto-aprendizaje. Otros estudios de *PISA* continúan esta práctica de examinar las competencias en la resolución de problemas y las competencias en TIC.

GRÁFICO 2: PARTICIPACIÓN DE LOS ESTADOS MIEMBROS DE LA UE EN ESTUDIOS INTERNACIONALES A GRAN ESCALA SOBRE LOS RESULTADOS EDUCATIVOS DESDE 1960⁽¹⁾

Estudio Internacional de evaluación		Realizado por	Año de referencia	Conocimientos, destrezas y competencias examinadas	Grupo de edad	B fr	B de	B nl	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK (E/W/N/I)	UK (SC)
FIMS	First International Mathematics Study	IEA	1964	Matemáticas	13, estudiantes preuniversitarios	•	•	•		•			•				•			•	•	•	•
FISS	First International Science Study	IEA	1970-71	Ciencias	10, 14, estudiantes al final de la Secundaria	•		•		•			•		•		•			•	•	•	•
	Study of Civic Education	IEA	1971	Educación Cívica	10, 14, estudiantes al final de la Secundaria					•				•	•		•			•	•		
SIMS	Second International Mathematics Study	IEA	1980-82	Matemáticas	10, 13, estudiantes al final de la Secundaria	•		•					•			•	•			•	•	•	•
SISS	Second International Science Study	IEA	1983-84	Ciencias	10, 14, estudiantes al final de la Secundaria										•		•			•	•	•	
IAEP-1	International Assessment of Educational Progress	Educational Testing Service	1988	Matemáticas, Ciencias	13							•		•								•	•
COMPED	Computers in Education	IEA	1989 y 1992	Tecnologías de la Información y la Comunicación (ICT)	10, 13, penúltimo año de la Educación Secundaria	•		•		•	•	•	•		•	•	•	•	•				
RLS	Reading Literacy Study	IEA	1990-91	Lectura	9, 14	•			•	•	•	•	•	•	•		•		•	•	•	•	
IAEP-2	International Assessment of Educational Progress	Educational Testing Service	1991	Matemáticas, Ciencias	9, 13							•	•	•								•	•
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study	IEA	1994-99	Matemáticas y Ciencias	9, 13	•		•	•	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•
IALS	First International Adult Literacy Survey	OECD, Statistics Canada	1994	Lectura y escritura	Adultos 16-65					•						•					•		

Fuente: Eurydice.

GRÁFICO 2: (CONTINUACIÓN) PARTICIPACIÓN DE LOS ESTADOS MIEMBROS DE LA UE EN ESTUDIOS INTERNACIONALES A GRAN ESCALA SOBRE LOS RESULTADOS EDUCATIVOS DESDE 1960⁽¹⁾

Estudio Internacional de evaluación	Realizado por	Año de referencia	Conocimientos, destrezas y competencias examinadas	Grupo de edad	B	B	B	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK (E/W/Nl)	UK (SC)	
					fr	de	nl																
CIVED	Civic Education Study	IEA	1994-2002	Educación Cívica	14, 16-18	•		•	•	•				•		•		•	•	•	•	•	
IALS	International Adult Literacy Survey	OECD, Statistics Canada	1996-98	Lectura y escritura	Adultos 16-65			•	•	•			•	•		•				•		•	•
TIMSS-R	Third International Mathematics and Science Study Repeat	IEA	1997-2000	Matemáticas, ciencias	9, 13			•	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	•
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study 2001	IEA	1999-2003	Lectura	9, 10				•	•			•	•		•					•	•	•
PISA	Programme for International Student Assessment	OECD	2000	Lectura, matemáticas y ciencias Competencias transversales	15	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
TIMSS	Trends in Mathematics and Science Study 2003	IEA	2000-04	Matemáticas, ciencias	9, 13			•	•	•	•			•		•					•	•	•
ALL	Adult Literacy and Lifeskills Study	OECD, Statistics Canada	2001-02	Escritura, lectura, cálculo, razonamiento analítico, resolución de problemas, trabajo en equipo, TIC	Adultos 16-65			•						•		•		•					
PISA	Programme for International Student Assessment	OECD	2003	Matemáticas, lectura y ciencias Competencias transversales	15	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
PISA	Programme for International Student Assessment	OECD	2006	Ciencias, matemáticas y lectura Competencias transversales	15	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•

Fuente: Eurydice.

- NB:
- Aunque las Unidades Nacionales se han esforzado por comprobar la información de esta tabla, no es posible garantizar su exactitud en todos los casos debido a algunas dificultades para conseguir confirmación oficial de todas las fuentes implicadas.
 - La información sobre la participación en los estudios IEA hasta 1990 está basada en la información publicada por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (1995).

Notas complementarias

Bélgica: En el momento del estudio FIMS, la educación era todavía responsabilidad del Estado federal.

Reino Unido (E/W/Nl): Inglaterra participó en todos los estudios señalados. Gales participó en IALS (1997). Irlanda del Norte estuvo incluida en IALS (1997) y PISA (2000). No existe información fiable sobre la participación de Gales e Irlanda del Norte con anterioridad a 1994.

Países Bajos: Sólo participó en la Fase 1 (estudios de caso cualitativos) del estudio CIVED.

ANEXO 1

LOS OBJETIVOS CONCRETOS FUTUROS DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN
EN LA UNIÓN EUROPEA

Objetivos estratégicos	Objetivos asociados
<p>Objetivo 1 Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mejorar la educación, la formación y la eficacia de los profesores y formadores 2. Desarrollar las competencias necesarias para la sociedad del conocimiento Mejorar la lectura y la escritura, y el cálculo Actualizar la definición de las destrezas básicas para la sociedad del conocimiento Mantener la capacidad de aprender 3. Permitir el acceso de todos a las TIC Permitir el acceso de todos a las TIC Implicar a los profesores y a los formadores Utilizar las redes y los recursos 4. Aumentar la contratación para los estudios científicos y técnicos 5. Optimizar el uso de los recursos Mejorar el aseguramiento de la calidad Asegurar el uso eficaz de los recursos
<p>Objetivo 2 Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Crear un ambiente propicio para el aprendizaje 2. Hacer el aprendizaje más atractivo 3. Favorecer la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social
<p>Objetivo 3 Abrir los sistemas de educación y formación al mundo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reforzar los vínculos con el mundo del trabajo, la investigación y la sociedad en su conjunto 2. Desarrollar el espíritu empresarial 3. Mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras 4. Incrementar la movilidad y los intercambios 5. Reforzar la cooperación europea

CONCLUSIONES INICIALES DEL ESTUDIO

El objetivo de este estudio era ofrecer a los actores nacionales y europeos información actualizada acerca de la definición y la identificación de las competencias clave en los Estados Miembros de la UE. Con el fin de conocer la interpretación que cada país hace de este concepto y de mostrar la amplia gama de características y de terminología con que se le asocia, no se incluyó en el cuestionario una definición precisa de "competencia clave". La única recomendación de tipo general que se hizo a los países participantes fue que debían interpretar el concepto de "competencia clave" como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para que todos los individuos puedan tener una vida plena como miembros activos de la sociedad.

Un enfoque totalmente opuesto al del estudio habría sido suministrar a los Estados Miembros una lista predeterminada de competencias clave para ver si los sistemas educativos contribuían a desarrollarlas. Sin embargo, se rechazó ese enfoque, principalmente porque todavía no existe una lista de este tipo dentro de la UE. Aunque, dado el interés creciente por las competencias clave y el compromiso de los grupos de trabajo formados por la Comisión Europea para identificarlas sobre la base de una definición común, es posible que en un futuro cercano se pueda concretar un marco común europeo. De ser así, podría ser adecuado entonces considerar la viabilidad de realizar un nuevo estudio basado en una lista oficial.

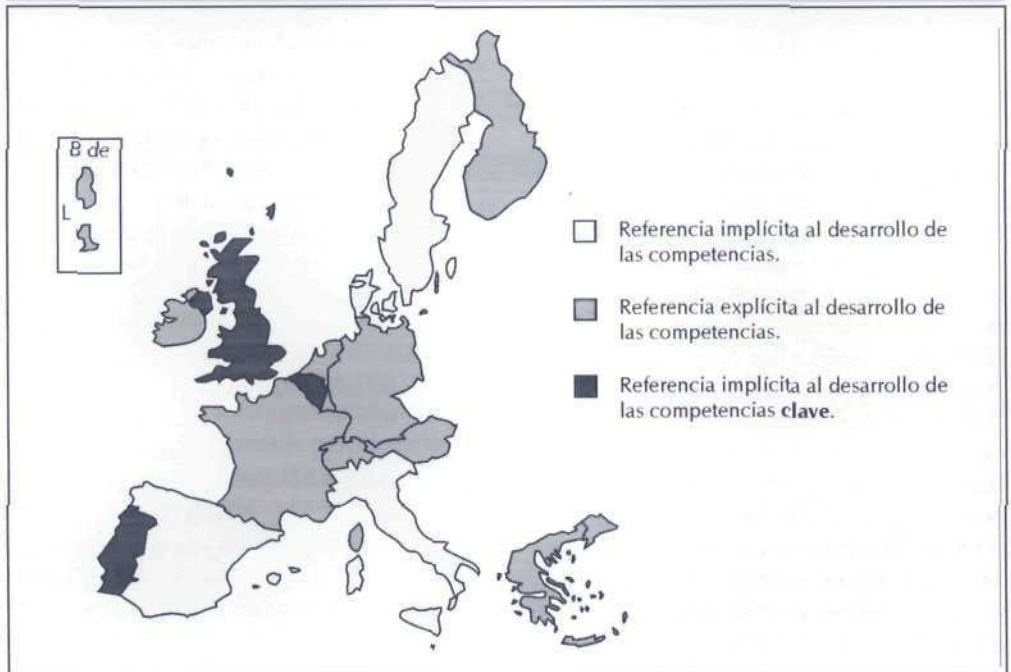
El estudio ha demostrado que la determinación de las competencias (clave) es más una cuestión de terminología que de concepto. El examen de los objetivos didácticos mencionados en los currículos de secundaria obligatoria ha revelado que todos incluyen referencias implícitas o explícitas al desarrollo de las competencias. Una referencia implícita significa que el currículo especifica la naturaleza de los conocimientos, de las destrezas o de las actitudes que hay que enseñar, sin emplear el término "competencia" como tal. Por el contrario, los currículos que hacen referencia explícita a las competencias sí que emplean dicho término. El número de competencias que se han de desarrollar varía considerablemente de un país a otro y puede pasar de la decena. Sin embargo, un grupo de países ha formulado objetivos didácticos que abarcan un número más limitado de competencias. Estas competencias se consideran esenciales para participar activamente en la sociedad. En general, se las llama "competencias clave" pero se emplean también otros términos. El hecho de que algunos países no usen este término, o empleen otro parecido, no significa que sus sistemas educativos no estén interesados en esas competencias. Varios países en los que el término "competencia clave" no forma parte de la terminología educativa han establecido una lista precisa de competencias cuyo desarrollo se considera de importancia capital. Sin embargo, el presente estudio se centra principalmente en aquellas competencias realmente identificadas como "competencias clave" por los países en cuestión.

Los currículos fijados por las autoridades centrales de los países participantes explican los que consideran que son objetivos generales y específicos de cada materia. Por regla general, los objetivos didácticos están referidos al desarrollo intelectual, emocional y físico de los alumnos, y ejercen una influencia dominante en los contenidos curriculares y en la metodología didáctica. Algunos países expresan sus objetivos en términos de lo que el sistema educativo, representado por los centros, debería hacer para apoyar su desarrollo. Otros formulan los objeti-

vos desde el punto de vista de los alumnos, especificando los conocimientos, destrezas y competencias que deberían haber adquirido cuando abandonan el centro escolar. Aunque los objetivos didácticos se expresan a menudo en términos generales, se pueden identificar tres enfoques distintos:

- La adquisición de conocimientos, destrezas o capacidades. No hay referencia explícita a las competencias, aunque se aborda su desarrollo de manera implícita.
- El desarrollo de las competencias, es decir, la capacidad de aplicar los conocimientos y las destrezas adquiridas en los centros educativos a situaciones de la vida real.
- El desarrollo de las competencias clave, es decir, aquellas que son esenciales para participar activamente en la sociedad.

GRÁFICO 3: MANERAS EN QUE LOS CURRÍCULOS DE LOS ESTADOS MIEMBROS DE LA UE ABORDAN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN GENERAL OBLIGATORIA, AÑO DE REFERENCIA 2002



Fuente: Eurydice.

Razones para otorgar más importancia a las competencias clave en los currículos

El estudio ha demostrado que la preocupación por la calidad de la educación, tanto en términos de procesos como de resultados, es la razón principal por la que se presta mayor aten-

ción a las competencias clave. Esta preocupación surge del hecho de que los resultados educativos varían de un centro a otro. Con el fin de cubrir tantos aspectos del desarrollo intelectual y emocional de los alumnos como sea posible, los objetivos didácticos se expresan a menudo en términos generales. Su interpretación y puesta en práctica se ha confiado tradicionalmente al profesorado, que también es normalmente responsable de la elección de los métodos de enseñanza y de evaluación. En las últimas décadas, las diferencias existentes en los resultados alcanzados por los centros están causando preocupación en el mundo del trabajo y de la formación continua.

Otros factores también responsables son la aceleración de la internacionalización, la rapidez de los progresos científicos y tecnológicos, en particular de las tecnologías de la información y la comunicación, y la creciente complejidad de las distintas profesiones. Todos los países coinciden en que la población debe estar preparada para el aprendizaje a lo largo y a "lo ancho" de la vida con el fin de hacer frente a los desafíos y evitar los peligros de la exclusión social. Por tanto, los currículos se centran más en la puesta en práctica de los conocimientos y las destrezas de forma adecuada que en su transmisión. Por consiguiente, la mayoría de los responsables educativos han redefinido los objetivos didácticos en términos de competencias. Desarrollar la capacidad de aplicar los conocimientos y las destrezas aumenta su valor de transferencia. Así, el aprendizaje se convierte en algo más atractivo y beneficioso para el individuo y la sociedad. Siguiendo esta lógica, algunos sistemas educativos han centrado su atención recientemente en aquellas competencias que poseen un valor de transferencia más elevado. Al poderse aplicar a un mayor número de situaciones de la vida real, son potencialmente beneficiosas para todos.

El concepto de competencias clave en la educación general obligatoria

Este estudio confirma que la enseñanza de las competencias clave era tradicionalmente patrimonio de la formación profesional. Sin embargo, también ha revelado que durante la década pasada alrededor de la mitad de los países de la UE han reconocido la importancia de que todos los alumnos desarrollen las competencias clave, independientemente del tipo de educación que reciban. Por este motivo, este concepto se ha extendido a la educación general.

Hasta el momento, cuatro sistemas educativos han integrado plenamente el desarrollo de las competencias clave en su currículo de educación general obligatoria. Otros seis prestan atención especial a las competencias clave en sus documentos de política general o en los debates públicos y consideran si no sería apropiado concederles mayor importancia. El resto de los países no prevén ningún cambio en los currículos, los cuales se refieren, ya sea implícita o explícitamente, a las competencias en general en vez de a las competencias clave.

La adquisición de las competencias clave como un objetivo de la educación general obligatoria

Hasta recientemente, los sistemas educativos no han empezado a hacer referencia explícita al desarrollo de las competencias clave en los currículos de la educación general obligatoria. Por el momento, existen ejemplos en cuatro sistemas educativos. En 1997, la Comunidad francesa

GRÁFICO 4: EL CONCEPTO DE LAS COMPETENCIAS CLAVE EN LA TERMINOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN GENERAL OBLIGATORIA EN LA UE, AÑO DE REFERENCIA 2002

País/Sistema Educativo	Términos utilizados	Definición
Sistemas educativos que han integrado las competencias clave en sus currículos		
B fr (1997)	<i>Socles de compétences</i> (umbrales de competencias) <i>Compétences terminales et savoirs requis</i> (competencias finales y saberes requeridos)	Competencias transversales y específicas de las materias cuyo dominio se considera necesario para integración social y la continuación de los estudios.
P (2001)	<i>Competências essenciais</i> (competencias esenciales)	El conjunto de conocimientos y destrezas generales y específicas de las materias consideradas esenciales para todos los ciudadanos en la sociedad de hoy.
UK (E/W) (2000)	<i>Key skills</i> (competencias clave)	Las competencias genéricas que los individuos necesitan para participar en un mercado de trabajo flexible, con capacidad de adaptación y competitivo, y para el aprendizaje a lo largo de la vida.
UK (SC) (2000)	<i>Core Skills</i> (competencias esenciales)	Competencias amplias y transferibles que necesitan las personas para participar de manera plena, activa y responsable en la sociedad.
Sistemas educativos que debaten públicamente la posible integración de las competencias clave en los currículos		
B de	<i>Schlüsselkompetenzen</i> (competencias clave)	Las competencias específicas de las materias que los alumnos han de adquirir.
B nl	<i>Sleutelcompetenties</i> (competencias clave)	Competencias transferibles (que se pueden aplicar en muchas situación y contextos) y multifuncionales (que se pueden emplear para lograr varios objetivos, resolver problemas diferentes y realizar distintas tareas).
D	<i>Schlüsselkompetenzen</i> (competencias clave); <i>Basiskompetenzen</i> (competencias básicas); <i>Schlüsselqualifikationen</i> (cualificaciones clave)	Competencias transversales y específicas de las materias que representan un conjunto lógico y coherente de actitudes, valores, conocimientos y destrezas indispensables para funcionar eficazmente en el ámbito personal y profesional.
L	<i>Compétences de base</i> (competencias básicas)	Los conocimientos y destrezas que permiten a los niños aprender a estudiar.
A	<i>Grundkompetenzen</i> (competencias básicas)	Término aún sin definir.
UK (NI)	<i>Key transferable skills</i> (competencias básicas)	Las competencias genéricas que los individuos necesitan para participar en un mercado de trabajo flexible, con capacidad de adaptación y competitivo y para el aprendizaje a lo largo de la vida

Fuente: Eurydice.

N.B.: El cuadro incluye sólo los países en los que se acepta "competencias clave" o un término equivalente como parte de la terminología de la educación general obligatoria.

de Bélgica hizo que las competencias clave fueran una prioridad en sus currículos. Ese mismo año aprobó el decreto "Missions" que especificaba las competencias transversales y las específicas de las materias que todos los alumnos debían adquirir en la educación general obligatoria. En Inglaterra y Gales, la revisión en 1995 del Currículo Nacional redujo los contenidos obligatorios de los currículos. Uno de los objetivos de este cambio consistía en dar a los centros la oportunidad de dedicar más tiempo a desarrollar las competencias clave de la comunicación, el cálculo y las tecnologías de la información. Sin embargo, fue la revisión del año 2000 la que resaltó las posibilidades de desarrollar estas competencias, junto con otras competencias clave más amplias –el trabajo cooperativo, la mejora del aprendizaje y del rendimiento individual, y la resolución de problemas. Las competencias esenciales, *Core Skills*, fueron objeto de discusión por primera vez en la educación escocesa a finales de 1970, pero no fue hasta 1994 cuando quedaron formuladas claramente. Aunque en un principio estaban destinadas sólo a la enseñanza secundaria superior, el concepto de "Core Skills" se extendió a otras áreas del sistema educativo en el año 2000. Finalmente, tras un largo debate en 2001, Portugal reestructuró su currículo nacional en torno a las competencias esenciales que englobaban las competencias generales, una amplia variedad de competencias específicas de las materias y las experiencias didácticas que se deberían ofrecer a todos los alumnos.

Los objetivos oficiales de la mayoría de los sistemas educativos de la UE se refieren de manera explícita al desarrollo de las competencias más que al desarrollo de las competencias clave. Sin embargo, más de la mitad de las autoridades responsables han iniciado debates sobre las ventajas y la viabilidad de centrarse en un pequeño núcleo de competencias clave. La Comunidad germanoparlante de Bélgica parece haber progresado mucho en este sentido. En el verano de 2002, presentó al parlamento una lista de competencias clave como punto de partida para los nuevos currículos. La Comunidad flamenca de Bélgica se ha embarcado en un proceso similar pero todavía ha de tener lugar un debate público sobre la selección final de las competencias clave. Las tendencias actuales en la política educativa alemana muestran un fuerte interés por la puesta en práctica del concepto de competencia clave. Los proyectos piloto en todos los *Länder* están probando las estrategias educativas que combinan la identificación y la adquisición de las competencias (clave) transversales y específicas de las materias. Los representantes federales y de los *Länder* participan en la identificación de las competencias esenciales para el aprendizaje a lo largo de la vida y para la eficacia educativa. Igualmente, Austria está buscando nuevas maneras de interpretar sus currículos (que se definen en términos bastante amplios) con la intención de hacer de las competencias clave una prioridad absoluta. Los diferentes tipos de centros de secundaria siguen esencialmente el mismo currículo, pero con niveles muy diferentes. Como consecuencia, el nivel de competencia que alcanzan los alumnos que finalizan la enseñanza secundaria puede variar considerablemente. Un comité permanente es responsable ahora de identificar las competencias y los conocimientos específicos de cada materia que podrían servir de puntos de referencia o de niveles mínimos para cada materia. En Irlanda del Norte, las propuestas que se están considerando actualmente incluyen una reestructuración del currículo de la *Key stage 4* (alumnos de 14 a 16 años) con el fin de incluir el desarrollo de seis competencias clave transferibles. Finalmente, Luxemburgo ha anunciado que cualquier cambio en sus objetivos educativos se estructuraría en torno a las competencias clave que todos los estudiantes deberían adquirir.

Los currículos de Grecia, Francia, Irlanda, Países Bajos y Finlandia se refieren al desarrollo de las competencias pero no señalan a ninguna de ellas como competencias clave. En este sentido, merece la pena destacar el caso de los Países Bajos. Tras largas discusiones ha decidido voluntariamente no incluir el término "competencia clave" en los objetivos fijados para el 2004 y años posteriores. El rechazo se debe al temor de que unos objetivos excesivamente restrictivos pueda minar la autonomía de los centros. Sin embargo, esta decisión hay que situarla en su justa perspectiva. Los seis grupos de objetivos del currículo son muy similares a lo que muchos pedagogos describirían como competencias clave. En Grecia, la ley subraya la importancia de un desarrollo personal equilibrado y refuerza de forma considerable las competencias generales. Francia no reconoce el concepto de competencia clave en la educación general obligatoria pero insiste en la prioridad de una competencia específica, a saber, "el dominio de las destrezas lingüísticas y de la lengua francesa". Ninguna otra competencia tiene tanto peso como las "destrezas lingüísticas", que se deben interpretar en sentido amplio como la capacidad para expresarse y comunicarse de muchas maneras posibles. Actualmente, la cultura educativa de Irlanda parece haber encontrado un equilibrio entre la transmisión de conocimientos y destrezas y el desarrollo de las competencias. La tendencia general en el presente debate, sin embargo, se centra más en competencias tales como la capacidad de reflexionar a un nivel más elevado y a la resolución de problemas, pero sin referirse a ellas como competencias clave. En Finlandia, los objetivos educativos relacionados con las competencias que se enumeran en la legislación y el currículo común nacional se especifican en los currículos que se elaboran a escala local.

Los restantes cuatro países se refieren implícitamente más que explícitamente a las competencias en sus currículos. En España, el término "competencia" aparece en el contexto del empleo pero no en el de la educación general, donde el término "capacidad" se usa para referirse a los resultados educativos de la educación general obligatoria. La Comunidad Autónoma de Cataluña es la única que ha intentado elaborar un listado de competencias básicas para la educación obligatoria. Un estudio publicado recientemente examina cómo las capacidades que aparecen en el currículo común se podrían reorganizar en áreas básicas. Suecia ha afirmado claramente que todos sus objetivos didácticos se consideran importantes y que no está prevista ninguna modificación en su política. A pesar de que se hace referencia a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de una conducta democrática, social y cívica, el desarrollo de las competencias no es oficialmente un objetivo de la educación. Sin embargo, se afirma claramente que los alumnos deberían adquirir un dominio tanto del sueco como de los conceptos matemáticos básicos. Dinamarca e Italia son los únicos países de este grupo que están considerando la posibilidad de una modificación. A finales de 1990, tuvo lugar en Italia una animada discusión acerca de si los objetivos didácticos se deberían referir explícitamente al desarrollo de las competencias. Además, el nuevo proyecto de ley sobre los principios generales y los niveles hace referencia explícita la adquisición progresiva de las competencias. Dinamarca está actualmente procediendo a realizar un inventario de las competencias disponibles en su capital humano y las está enumerando en el llamado Informe Nacional de las Competencias. El proyecto se extenderá hasta 2003 y las conclusiones servirán de base para decidir qué competencias se han de considerar esenciales para todos los ciudadanos.

Identificación y selección de las competencias clave en la educación general obligatoria

Como se ha explicado más arriba, el desarrollo de las competencias clave es una característica del currículo de cuatro de los sistemas educativos estudiados. Otros seis están examinando si sería apropiado integrar el desarrollo de estas competencias en los currículos de la educación general. La identificación de las competencias es sobre todo una cuestión de prioridades educativas pero también de terminología. La diferencia más llamativa entre los distintos países parece ser el tipo de competencias—generales⁽⁴⁾, específicas de las materias o ambas— que se consideran “competencias clave”. Para que a todas se las pueda llamar así, deben ser transferibles a contextos distintos de aquellos en que se adquieren. Las competencias clave generales se desarrollan con la ayuda de muchas materias, mientras que las que son de las materias (como su nombre indica) se desarrollan mejor en el marco de una materia en particular.

GRÁFICO 5: IDENTIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE DE LA EDUCACIÓN GENERAL OBLIGATORIA EN LA UE, AÑO DE REFERENCIA 2002

	Sólo competencias clave generales	Sólo competencias específicas de las materias	Competencias clave generales de las materias
Sistemas educativos en los que las competencias clave están integradas en los currículos	UK (E/W,SC)		P, B fr
Países que están debatiendo la posibilidad de incluir las competencias clave en los currículos	B nl, UK (NI)	B de	D, A, L

Fuente Eurydice.

En el Reino Unido, sólo un número limitado de competencias son consideradas competencias clave (seis en Inglaterra y Gales, y cinco en Escocia), puesto que ayudan a los estudiantes a mejorar su aprendizaje y su rendimiento en la educación, el trabajo y la vida. Estas competencias clave vienen a completar la amplia gama de competencias generales y específicas de las materias que se espera que los alumnos desarrollen. Ambos sistemas educativos consideran las competencias clave más como algo genérico que relacionadas con una materia. De la misma manera, la Comunidad flamenca de Bélgica prevé incluir únicamente las competencias generales en su futura relación de las mismas.

En el otro extremo, se encuentra la Comunidad germanoparlante de Bélgica. En sus propuestas actuales, la Comunidad únicamente trata las competencias específicas de las materias, quedando excluidas las generales. Además, su definición de competencias clave presupone

(4) Los términos “general”, “transcurricular”, “transversal”, “intercurricular” y “competencias independientes de las materias” al igual que “competencias o aptitudes genéricas” se emplean todos como sinónimos en este texto.

su adquisición total por todos los alumnos. Sin embargo, la prueba de que se han adquirido sólo es posible si esas competencias se pueden medir, inquietud que llevó a la Comunidad a excluirlas del listado de competencia. A pesar de todo, una parte importante del currículo incluye las siguientes competencias independientes de las materias: capacidades metacognitivas, emocionales y sociales, competencias en materia de educación cívica, para la salud, el medioambiente y de las TIC, y el espíritu empresarial. Sin embargo, por las razones mencionadas más arriba, no todas se consideraron competencias clave.

La Comunidad francesa de Bélgica y Portugal se basan tanto en las competencias clave generales como en las específicas de las materias pero difieren en la manera en que las presentan. El currículo portugués menciona en primer lugar las diez competencias clave generales que son de naturaleza transversal y, a continuación, enumera las materias obligatorias y las competencias clave específicas que habrán de apoyar. Por el contrario, la Comunidad francesa de Bélgica une ambas, las competencias clave generales (que la Comunidad llama "transversales") y las específicas de las materias, a las materias concretas. Aunque todavía no están preparados para hacer una selección final, parece que Alemania, Austria y Luxemburgo también se inclinan por incluir las competencias generales y las específicas de las materias entre sus competencias clave.

Todos los sistemas educativos que ya han integrado las competencias clave en sus currículos, han incluido un cierto número de competencias generales en su selección. A diferencia de las competencias específicas de las materias, que sólo se han incluido en dos. El denominador común, por lo tanto, corresponde a las competencias clave generales, de las que sólo tres —la comunicación, cooperación y resolución de problemas— son comunes a los cuatro sistemas educativos. La **comunicación** se refiere al uso de la lengua (lengua materna o lengua extranjera) en su vertiente oral y escrita, y a la capacidad de estructurar y expresar los pensamientos propios y escuchar a los demás. La **cooperación** no se refiere sólo a la capacidad de trabajar con otros sino también a la de organizar sus propias actividades de manera que facilite las relaciones interpersonales. La **resolución de problemas** es la capacidad de analizar los problemas, planificar las soluciones, tomar decisiones y evaluar los resultados.

El **cálculo**, por otra parte, sólo se considera una competencia clave general en el Reino Unido (Inglaterra, Gales y Escocia). La competencia matemática se encuentra entre las competencias clave específicas de las materias en la Comunidad francesa de Bélgica y en Portugal, aunque su naturaleza "transversal" se refleja en su importancia para la resolución de problemas, el razonamiento y la comunicación. El Reino Unido (Inglaterra, Gales y Escocia) también considera el uso de las **tecnologías de la información y la comunicación (TIC)** como una competencia clave. Por el contrario, Portugal no clasifica a las TIC como una competencia clave en sí misma sino como un instrumento transversal para el desarrollo de las competencias generales y específicas de las materias, principalmente asociadas con el "tratamiento de la información" (investigación, selección y organización de la información con el fin de transformarla en conocimientos que se pueden poner en movimiento). Tampoco se consideran las TIC una competencia clave en la Comunidad francesa de Bélgica, la cual declara que son una herramienta para el desarrollo de una mayor autonomía. El "aprender a aprender" se considera

como una competencia clave específica sólo en Inglaterra, Gales y Portugal, países que se refieren a ella respectivamente como *Improving Own Learning and Performance (IOLP)* (Mejorar el Aprendizaje y el Rendimiento Propio) y "Adoptar metodologías de trabajo y de aprendizaje personalizadas encaminadas a alcanzar los objetivos fijados". Escocia no cita "aprender a aprender" explícitamente como una *Core Skill* sino que se refiere a ella implícitamente en el marco de la resolución de problemas. En la Comunidad francesa de Bélgica, el "aprender a aprender" está representado por varias competencias transversales, cada una de ellas asociada a una materia diferente. Portugal y la Comunidad francesa son las únicas que consideran la capacidad de "**hacerse cargo del bienestar físico propio**" como una capacidad clave general. Para la Comunidad francesa, esta competencia se desarrolla solamente durante las clases de educación física. Portugal ofrece una definición más amplia al añadir la mejora de la salud y de la calidad de vida.

Todas las destrezas, capacidades y competencias mencionadas lo están también de manera implícita o explícita en los currículos del resto de los países de la UE. Generalmente, el dominio de la lengua materna y el desarrollo de las destrezas de la comunicación se clasifican entre las primeras capacidades que hay que desarrollar. Este es en especial el caso de Francia, en el que la lengua y la comunicación se consideran de importancia primordial para el buen funcionamiento de la sociedad. La necesidad de enseñar una comprensión básica de los conceptos matemáticos es otra de las preocupaciones expresadas en todos los currículos. Igualmente, lo es el desarrollo de las destrezas sociales y personales y la capacidad de aprender. Finlandia se encuentra a la cabeza de la investigación sobre el "aprender a aprender", que la mayoría de los pedagogos podrían considerar como una competencia clave, si no como la competencia principal. Los investigadores finlandeses han aportado una contribución innovadora a la definición del concepto y al desarrollo de los instrumentos apropiados para su evaluación.

El apoyo al desarrollo de las competencias clave durante la educación general obligatoria

El estudio ha ofrecido la siguiente información acerca de la manera en que los Estados Miembros apoyan la adquisición de las destrezas clave. La Comunidad francesa de Bélgica, Portugal y Reino Unido (Inglaterra, Gales y Escocia) integran el desarrollo de las competencias clave en el conjunto de la enseñanza obligatoria. Normalmente, las competencias clave se desarrollan a través de la enseñanza de las distintas materias o áreas de materias, y los currículos nacionales (directrices nacionales en Escocia) explican cómo se han de incorporar las competencias clave a esas materias. Los cuatro sistemas educativos también resaltan la importancia de las actividades educativas extraescolares y, a pesar de las diferencias en las competencias seleccionadas, los cuatro se apoyan básicamente en el mismo grupo de materias obligatorias para su enseñanza. Es el mismo caso del resto de los países en que los currículos se refieren (implícita o explícitamente) al desarrollo de las competencias, o más bien de las competencias clave. Igualmente poseen grupos de materias obligatorias casi idénticos. A pesar de las diferencias en la carga lectiva de cada una de ellas, las materias que a continuación se relacionan son obligatorias para al menos parte de la educación general obligatoria en todos los países de la UE, excepto Escocia: lengua materna, matemáticas, lenguas

extranjerías, educación física, arte, ciencias humanas y ciencias naturales. En Escocia, la única materia obligatoria legalmente es la educación religiosa, pero las directrices nacionales recomiendan la enseñanza de todas las materias enumeradas anteriormente. La educación religiosa o ética es obligatoria en todos los Estados Miembros de la UE excepto en España⁽⁷⁾ y en Francia. Finalmente, la enseñanza de las TIC es obligatoria en todos los países, aunque la mitad de ellos consideran el uso de las TIC como una competencia transversal que se ha de desarrollar mediante la enseñanza de otras materias. A finales de 1990, Inglaterra reforzó su compromiso con el desarrollo de las competencias clave al introducir un periodo de tiempo diario dedicado a la lectura y escritura, y al cálculo en la enseñanza primaria.

Todos los países confían en los profesores para cumplir los objetivos didácticos. Las autoridades educativas publican los requisitos obligatorios con respecto al contenido de la enseñanza pero normalmente no son más que una guía que afecta a los métodos pedagógicos. Los currículos exigen la adquisición de una base sólida de conocimientos y, explícita o implícitamente, también imponen el desarrollo de la capacidad de aplicar los conocimientos y las destrezas. Todos los sistemas educativos examinados favorecen los métodos didácticos que promueven una actitud activa y creativa hacia el aprendizaje, el desarrollo del pensamiento crítico, el aprendizaje a través de la acción y la colaboración entre los alumnos y los profesores.

El control y la evaluación de las competencias clave

Como se ha explicado anteriormente, la preocupación por la calidad de la educación es la razón principal por la que se le da un mayor énfasis a las competencias clave dentro de los currículos. El nivel alcanzado por los estudiantes con respecto a los conocimientos, las destrezas y las competencias (clave) es un resultado que se puede medir y, por lo tanto, nos indica la calidad de la enseñanza. Como regla general, la evaluación de los resultados educativos al final de la enseñanza obligatoria se preocupa únicamente de medir el grado de asimilación de la oferta educativa de los centros por parte de los alumnos. El sistema de calificaciones del Reino Unido es más amplio. El GCSE y otras titulaciones que se obtienen al finalizar la enseñanza obligatoria no se limitan a un grupo de edad determinado. Sirven igualmente para evaluar y certificar los conocimientos de las materias y las destrezas, incluyendo las competencias clave, a cualquier edad. En Escocia, todos los *Standard Grade* y cursos nacionales son evaluados con el fin de fijar su equivalencia con las *Core Skills* (competencias esenciales). Además, el sistema permite la certificación de cada una de estas competencias esenciales individuales. Dependiendo de sus aspiraciones y capacidades, los jóvenes pueden construir así su propio perfil personal de *Core Skills*. En Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, se anima a los jóvenes que cuando abandonan el sistema educativo no han alcanzado una cualificación mínima (un buen GCSE) en Inglés, matemáticas y TIC, a que continúen para obtener una o más competencias (en comunicación, cálculo y/o tecnologías de la información) bien a través de la formación complementaria o de otras vías con base profesional. En Dinamarca, la participación en los exámenes de finalización de la enseñanza obligatoria es igualmente opcional, si bien un 90% de los alumnos se presentan a estos exámenes.

(7) Los centros tienen la obligación de ofrecer la enseñanza religiosa pero posee carácter voluntario para los alumnos.

Todos los países resaltan el papel de la evaluación como instrumento para controlar el progreso de los alumnos y para guiar su desarrollo. El interés por la evaluación formativa es coherente con la tendencia general a evaluar el rendimiento con respecto a las capacidades, las destrezas y las competencias en vez de medir conocimientos. En la mayoría de los países las pruebas para medir el nivel alcanzado por los alumnos se elaboran y corrigen por los mismos centros, confirmando de nuevo la confianza que los sistemas educativos tienen en sus profesores. Unos pocos países organizan exámenes centralizados para evaluar el nivel alcanzado por los alumnos, para promocionar a una clase superior o para la obtención de certificados. Éstos son Dinamarca, Francia, Irlanda y el Reino Unido, de los cuales sólo el último (con la excepción de Irlanda del Norte) ha incluido las competencias clave en el currículo. Italia es en la actualidad el único país que está considerando posibles cambios mediante la introducción de sistemas de evaluación normalizados al final del 5º y 8º curso. Está examinando la posibilidad de reducir la responsabilidad del profesor al implicar en la evaluación al Instituto Nacional de Evaluación.

En lugar, o además de emplear exámenes elaborados de forma centralizada para medir el nivel alcanzado por cada alumno, algunos países emplean los exámenes para controlar el rendimiento general del sistema educativo. La Comunidad francesa de Bélgica ha organizado evaluaciones externas desde 1994. Evalúan el nivel de competencia –generalmente en francés y matemáticas– al principio de ciertas etapas, de tal manera que los profesores puedan decidir cuál es el trabajo necesario para alcanzar los niveles fijados al final de la etapa correspondiente. La evaluación a escala nacional para los alumnos de 8 (tercer curso de enseñanza primaria) y 11 años (primer curso de enseñanza secundaria) se introdujo en 1989 en Francia. Además, el país procede regularmente a analizar una muestra representativa de alumnos para evaluar sus conocimientos de educación cívica. España e Irlanda también evalúan regularmente a sus alumnos para conocer el nivel de conocimientos y destrezas en ciertas materias. En Irlanda, casi todos los centros de primaria emplean pruebas normalizadas al menos una vez al año para medir el nivel alcanzado en lectura y escritura, y cálculo. Portugal está actualmente introduciendo de forma progresiva exámenes nacionales para evaluar el nivel alcanzado por los alumnos en portugués y en matemáticas al final de cada una de las tres etapas de la educación básica. Las evaluaciones nacionales en Finlandia ofrecen información sobre el grado de consecución de los objetivos del currículo marco por parte de los alumnos. Evalúan el rendimiento en materias básicas y en temas transversales así como en competencias tales como aprender a aprender, la motivación para el aprendizaje y la comunicación. Las evaluaciones nacionales afectan sólo a una muestra del alumnado y sus resultados se hacen públicos. En Suecia, las pruebas disponibles en sueco, inglés y matemáticas se elaboran para medir el nivel alcanzado por los alumnos al final de los cursos 5º y 9º. Las pruebas son obligatorias en el 9º curso pero los centros pueden elegir si aplicarlas también en el 5º. Están principalmente diseñadas para que sean un instrumento de control del sistema educativo.

El empleo de niveles de medición del rendimiento comunes y centralizados para evaluar el nivel alcanzado por los alumnos no se encuentra muy extendido entre los países de la UE. Sus partidarios argumentan que sirven para elevar la calidad de la educación al obligar a todos

los estudiantes a alcanzar el mismo nivel. A su vez, permiten comparar e interpretar los resultados de la evaluación al ser un indicador más fiable y significativo de la calidad de la enseñanza. Sus detractores insisten en las grandes diferencias de capacidad y madurez existentes entre un alumno y otro. Afirmen que esos niveles mínimos comunes no deben ser muy elevados con el fin de que todos los puedan alcanzar. Además, evitan que los centros adapten los niveles a las circunstancias dictadas por el alumnado de ese momento.

Entre los países cuyos sistemas han adoptado el concepto de competencias clave, todos excepto Portugal han establecido niveles nacionales de rendimiento. La Comunidad francesa de Bélgica ha fijado dos niveles de rendimiento para las competencias clave, a saber, los llamados umbrales de competencia al final del segundo curso de la enseñanza secundaria y las competencias finales al acabar la enseñanza obligatoria. En Inglaterra y Gales, se introdujo una escala nacional de ocho niveles para medir el progreso de los alumnos en todas las materias del Currículo Nacional como parte integrante de la aplicación de éste a partir de 1989. Se espera que los alumnos mejoren progresivamente su rendimiento hasta alcanzar al menos el nivel cinco o seis a la edad de 14 años. También existen objetivos de aprendizaje en Inglaterra y Gales para el porcentaje general de alumnos que alcanzan el nivel esperado en inglés (el galés en Gales) y matemáticas a la edad de 11 y 14 años. La primera vez que se evalúan las competencias esenciales en Escocia suele tener lugar al final de la enseñanza obligatoria, cuando los alumnos tienen 16 años. Los resultados se juzgan en una escala de cinco niveles y se anotan en el llamado perfil de las *Core Skills*, que pueden completar según progresan en sus estudios posteriores.

Ningún otro país ha establecido niveles para las competencias clave. Todos los *Länder* alemanes tienen el compromiso de introducir niveles comunes para las materias básicas en 2004. Simultáneamente, los currículos de los *Länder* dan cada vez más importancia a la adquisición de las competencias clave, las cuales fueron definidas en un principio como competencias transversales. Austria está en la actualidad llevando a cabo una revisión curricular cuyo objetivo es identificar un número de competencias clave así como sus niveles mínimos para la enseñanza secundaria inferior. Por el momento, los niveles comunes están relacionados con las cuatro competencias clave, es decir, la lectura, la comprensión básica de las matemática, la comprensión básica de las ciencias naturales y las lenguas extranjeras. Aún está por decidir si se han de considerar como competencias generales o como competencias específicas de las materias. El currículo nacional de Portugal afirma explícitamente que las competencias esenciales no representan niveles mínimos que se han de alcanzar. La Comunidad germanoparlante de Bélgica, España y Países Bajos han adoptado un enfoque similar. La consecución de los objetivos educativos es obligatoria para todos pero, sin embargo, no prescriben niveles mínimos y los centros tienen que ayudar a los alumnos para que alcancen niveles tan elevados como sea posible.

INFORMES NACIONALES

Términos empleados para expresar el concepto de competencia clave

En la enseñanza general obligatoria, la Comunidad francesa utiliza una serie de términos que definen el concepto de competencias básicas: *socles de compétences* (umbrales de competencias), y *compétences terminales et savoirs requis* (competencias finales y saberes que se requieren). Estos términos aparecieron por primera vez en el *décret "Missions"*⁽⁸⁾ (Decreto "Misiones") de 1997. El decreto define el término "competencia" como la capacidad de poner en práctica y organizar un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes con el fin de cumplir un cierto número de tareas. Los *socles de compétences* están descritos como un sistema de referencias que presentan de manera estructurada las competencias básicas que los alumnos deben poseer al completar los primeros ocho años de enseñanza obligatoria (final del segundo curso de la Educación Secundaria), así como las que se han de dominar al final de cada etapa durante el mismo periodo. Se considera que es necesario poseer estas competencias para poderse integrar en la sociedad y para proseguir los estudios. El término *compétences terminales* se refiere a un sistema de referencias que presenta de manera estructurada las competencias que se espera que los alumnos dominen a un nivel determinado al final de la Educación Secundaria.

Cada órgano responsable⁽⁹⁾ desarrolla su propio currículo en función de los sistemas de referencia contenidos en los *socles de compétences*, y/o las *compétences terminales et savoirs requis*. Aunque cada uno de estos órganos tiene libertad para elegir sus propios métodos didácticos, sin embargo, deben seguir un currículo aprobado por todos y que respete un horario mínimo estipulado. Las competencias básicas se dividen en dos categorías: las *compétences disciplinaires* (las competencias específicas de las materias) y las *compétences transversales* (competencias transversales). El Decreto "Missions" define las *compétences disciplinaires* como las competencias que se han de adquirir dentro de una materia determinada y las *compétences transversales* como las actitudes y los procesos mentales y metodológicos comunes a las materias, que se han de adquirir y poner en práctica cuando se desarrollan los diferentes conocimientos y destrezas en las distintas materias. Al dominar estas competencias, los estudiantes consiguen desarrollar su propia autonomía.

Competencias clave que se han de poseer al finalizar la educación obligatoria

Durante todo el periodo de la educación obligatoria, se pretende alcanzar, de forma simultánea y sin orden de preferencia, los cuatro objetivos generales siguientes:

- promover la confianza en sí mismos y el desarrollo personal de todos los alumnos;
- hacer que todos los alumnos adquieran los conocimientos y competencias que les permitan aprender a lo largo de la vida y jugar un papel activo en la vida económica, social y cultural;

⁽⁸⁾ Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre du 24 juillet 1997.

⁽⁹⁾ El órgano responsable de un centro escolar (*pouvoir organisateur*) es la autoridad, o la(s) persona(s) física(s) o legales, públicas o privadas, que asumen la responsabilidad.

- preparar a todos los alumnos para que sean ciudadanos responsables, capaces de contribuir al desarrollo de una sociedad democrática, solidaria, plural y abierta a otras culturas; y
- asegurar que todos los alumnos tienen las mismas posibilidades de emancipación social.
- lenguas modernas,
- educación física,
- educación con la ayuda de la tecnología,
- educación artística, e
- iniciación a la historia y la geografía (incluyendo la preparación para la vida social y económica).

Además de los *socles de compétences*, el Parlamento de la Comunidad francesa ha adoptado también las *compétences terminales* y *savoirs requis* para las áreas siguientes:

- francés,
- matemáticas,
- latín y griego,
- historia,
- geografía,
- lenguas modernas,
- ciencias,
- ciencias sociales y económicas, y
- educación física.

Adquisición de las competencias clave

La introducción de los *socles de compétences* y de las *compétences terminales* condujeron necesariamente a la revisión de los currículos. El interés dejaba de estar en los contenidos y se centraba en los niveles de competencias que los alumnos habían de alcanzar en momentos determinados de sus estudios. Este nuevo enfoque está mencionado específicamente en el artículo 8 del Decreto "Missions". Según dicho artículo, para que los alumnos alcancen los objetivos generales de la enseñanza, así como los conocimientos y las destrezas, independientemente de que los desarrollen ellos mismos o de que se les transmitan, se ha de situar todo ello bajo la perspectiva de la adquisición de competencias. Esto se consiguen tanto en las clases como durante otras actividades educativas y, generalmente, mediante la vida diaria en el centro. En este sentido, tanto la Comunidad francesa como los órganos responsables deben estar seguros de que los centros:

- ponen a los alumnos en situaciones que requieren el empleo simultáneo de las competencias transversales y de las específicas de las materias (incluyendo los correspondientes conocimientos y destrezas);
- dan preferencia a las actividades de descubrimiento, producción y creación;
- articulan teoría y práctica, en especial para la construcción de conceptos a partir de la experiencia práctica;
- encuentran un equilibrio entre el trabajo individual y el colectivo, y desarrollan la capacidad de los alumnos para alcanzar objetivos específicos;
- hacen que los alumnos respeten la doble obligación de participar en todas las actividades que requieren certificación por parte de los centros y de cumplir con las tareas que se les piden;
- integran la orientación en el proceso educativo, despertando el interés de los alumnos por las distintas profesiones y les informan de los posibles campos para su formación posterior;
- emplean las TIC como herramienta para el desarrollo y autonomía de los alumnos, y para adaptar los itinerarios de aprendizaje a sus necesidades individuales;
- suscitan el gusto por la cultura y la creatividad y favorecen la participación, en colaboración con otros organismos, en las actividades culturales y deportivas;
- educan a los alumnos en el respeto a la personalidad y las convicciones de otros y reconocen su deber de oponerse a la violencia moral y física, y de poner en práctica procesos democráticos como expresión de una conducta de ciudadanos responsables dentro de los centros; y
- participan de forma activa y constructiva en la vida de la comunidad local, y están abiertos al debate democrático.

En relación con los métodos didácticos, el pacto adoptado en 1959 (*Pacte scolaire*) otorga a cada órgano responsable la libertad para elegir su propio enfoque didáctico. Por lo tanto, no se dan instrucciones sobre los métodos didácticos de manera centralizada sino que éstas se elaboran por cada órgano separadamente, conforme al Decreto "Missions" mencionado más arriba.

La contribución de las materias obligatorias al desarrollo de las competencias clave

La adopción de los *socles de compétence*, y de las *compétences terminales* y los *savoirs requis* por el parlamento de la Comunidad francesa supuso una reforma curricular importante. El currículo nuevo que entrará en vigor en septiembre de 2002 comprende ocho áreas de materias. La enseñanza de las materias que se relacionan a continuación es obligatoria al menos en parte de la enseñanza obligatoria:

- matemáticas,
- francés,
- ciencias (clases de iniciación en la enseñanza primaria; biología, química y física en la enseñanza secundaria),
- geografía,
- historia,
- educación física, y
- lenguas modernas.

La enseñanza de las lenguas modernas sólo es obligatoria en la tercera etapa de la enseñanza primaria. Para cada una de esas materias las autoridades establecen una lista de los *socles de competences*. Como regla general, estas listas se subdividen en competencias específicas de las materias y en competencias transversales. Sin embargo, para las actividades de aprendizaje temprano de ciencias, geografía e historia los *socles de competences* se presentan bajo los títulos de “conocimientos” y “destrezas”.

Además de desarrollar las competencias específicas de las materias, las siguientes materias son un vehículo para promover las competencias genéricas. Las clases de historia promueven la responsabilidad, el comportamiento cívico y la democracia; la enseñanza del francés estimula el espíritu crítico, la democracia y la comunicación; la educación física contribuye al desarrollo personal y promueve la cooperación; y las lenguas extranjeras suscitan la apertura y el interés hacia otras culturas.

El control, la evaluación y la certificación de las competencias clave

El cambio de un currículo basado en los contenidos a otro basado en las competencias fue acompañado por una reflexión sobre los procedimientos de evaluación de los alumnos, cuya intención era dar preferencia a un enfoque que resaltara la capacidad de los alumnos para aplicar los conocimientos en las circunstancias apropiadas.

Es importante distinguir entre evaluación interna y externa. Las evaluaciones externas se administran por el Ministerio de la Comunidad francesa y son meramente informativas, de diagnóstico y de carácter formativo. No inciden en la manera en que los alumnos progresan en los centros. Desde 1994, estas evaluaciones externas se han llevado a cabo sistemáticamente en una o más materias. Las pruebas evalúan niveles de competencia al comienzo de ciertas etapas educativas. Así, los profesores pueden estimar el trabajo necesario para alcanzar los *socles de compétences* y/o las *compétences terminales* y *savoirs requis* que se han de dominar según el nivel educativo.

La evaluación del rendimiento individual de los alumnos es responsabilidad de cada centro. El Decreto de 24 de julio de 1997 (el mencionado Decreto “*Missions*”) introdujo un mecanismo nuevo para las pruebas de evaluación de los puntos de referencia. Estas pruebas están

desarrolladas por comisiones encargadas de la evaluación y deben corresponder con los *socles de competences* y las competencias que se deben poseer al finalizar las "humanidades" generales y tecnológicas, al igual que las "humanidades" profesionales y técnicas. Las *baterías de evaluación resultantes se ponen a disposición de todos los centros y profesores de manera que puedan servir de indicativo para elaborar sus propias pruebas.*

Al final de sexto curso de primaria, los alumnos participan en los exámenes conducentes al *certificat d'études de base* (CEB, o Certificado de Educación Primaria). La obtención de este certificado no es un requisito para ser admitido en la Educación Secundaria. Los alumnos que no lo obtienen al finalizar la Educación Primaria lo pueden conseguir durante la primera etapa de la Secundaria. Al completar cuatro años de Educación Secundaria, los alumnos pueden obtener el *certificat d'enseignement secondaire du deuxième degré* (CES2D, o certificado de cuarto curso de Educación Secundaria). Si se finaliza la Educación Secundaria y, asimismo, la enseñanza obligatoria, se recibe el *certificat d'enseignement secondaire supérieur* (CESS, o certificado de Educación Secundaria Superior). En ese momento se juzga el rendimiento de los alumnos con relación a los niveles de competencia prescritos por las *compétences terminales* y los *savoirs requis*.

Niveles para las competencias clave

Como ya se ha mencionado más arriba, los *socles de competences* han sido fijados para ocho áreas distintas. Estos umbrales están estructurados para asegurar una progresión continua en el dominio de las áreas de materias durante los primeros ocho años de la educación obligatoria. Se presta atención especial a tres momentos determinados que corresponden con el final de los cursos segundo y sexto de la Educación Primaria y con el curso segundo de la Educación Secundaria. Los *socles de competences* definen el nivel que han de alcanzar los alumnos en cada una de las ocho áreas al completar las etapas mencionadas. El Decreto "Missions" define tres niveles: sensibilización hacia el uso de una competencia, conformidad con el nivel requerido para la certificación y el simple mantenimiento de una competencia. Los niveles de competencia que hay que alcanzar a la finalización de la enseñanza obligatoria están definidos como *compétences terminales* y *savoirs requis*.

Participación en estudios internacionales de evaluación de las competencias clave

La Comunidad francesa de Bélgica ha participado en numerosos estudios internacionales: *Pilot Twelve-Country Survey* (Estudio piloto de doce países) (1959), *FIMS* (1965), *Study of English as Foreign Language* (Estudio sobre el inglés como lengua extranjera) (1971), *Study of Reading Comprehension* (Estudio sobre la comprensión lectora) (1971), *Study of Literature Education* (Estudio sobre la enseñanza de la literatura) (1971), *Study of Written Composition* (Estudio sobre la expresión escrita) (1971), *FISS* (1971), *SIMS* (1981), *Preprimary Study* (Estudio sobre pre-primaria) (1987-91), *RLS* (1991), *TIMSS* (1995), *CIVED* (1999), *COMPED* (1989), *SITES* (1998) y *PISA*.

Apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales

La educación especial está reservada para los alumnos con discapacidades graves y permanentes. En este caso, tanto los *socles de compétences* como las actividades didácticas se adaptan a las necesidades individuales de los alumnos. Introducida por decreto en 1998, la inmersión total en la lengua de signos está disponible actualmente para ayudar a los alumnos sordos a alcanzar los *socles de compétences* y más especialmente aquellos relacionados con la comprensión de textos escritos y la capacidad de reproducirlos.

Avances recientes en relación con las competencias clave

Los avances más recientes se refieren a la creación de una comisión de control entre cuyas tareas se incluye el desarrollo de un sistema coherente de indicadores, la armonización de los currículos, los *socles de compétences* y las *compétences terminales*, y la definición de los temas principales para ayudar al profesorado que prepara a los alumnos para alcanzar los *socles de compétences* y para adquirir las *compétences terminales*.

BIBLIOGRAFÍA

Bureau international de l'Éducation, *Le développement de l'éducation –Rapport de la Communauté française*, Ministère de la Communauté française, Secrétariat général, Direction des relations internationales, Bruxelles, 2001

Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre du 24 juillet 1997

EURYBASE 2001, http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html

Socles de compétences, Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Bruxelles, 2001; site: <http://www.agers.cfwb.be/pedag/textes/socles/Soclesnew.htm>

Pour plus d'informations sur les compétences terminales et savoirs requis: <http://www.agers.cfwb.be/pedag/textes/compterm/compterm.htm>

le site Internet de l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique: <http://www.agers.cfwb.be>

BÉLGICA (COMUNIDAD GERMANOPARLANTE)

En 1989, como parte de la reforma constitucional que transformó al Estado belga unitario en un Estado federal, las tres Comunidades asumieron la responsabilidad plena de sus sistemas educativos. A diferencia de las Comunidades francesa y flamenca, la Comunidad germanoparlante se encontró con la enorme tarea de tener que elaborar, partiendo de cero, toda la estructura legislativa y administrativa relativa al campo de la educación. Por consiguiente, no fue hasta 1996/97 cuando esta Comunidad estuvo preparada para abordar los temas relativos a la educación. Debido a la envergadura de la tarea y a los limitados recursos humanos, la Comunidad decidió proceder a realizar las reformas necesarias en distintas etapas. El primer decreto, llamado *Grundlagendekret*⁽¹⁰⁾, se publicó en 1998 y se refería a las disposiciones generales y a la reglamentación de la enseñanza más generalizada a tiempo completo. Fue seguido en 1999 por el *Grundschuldekret*⁽¹¹⁾, sobre la enseñanza obligatoria en pre-primaria y primaria a tiempo completo. Otros decretos para la enseñanza secundaria y superior, así como para centros especiales, están todavía en fase de proyecto.

Términos empleados para expresar el concepto de competencia clave

Debido a su posición geográfica y a lo reducido de su población, la política educativa de la Comunidad germanoparlante está fuertemente influenciada por las regiones y países vecinos. Cuando, durante la segunda mitad de 1990, se discutía el *Grundlagendekret*, también se estaba produciendo en cierto número de países europeos un debate acerca del nuevo papel de la educación. Su aspecto más significativo era la visión de que la calidad de la enseñanza no se podía mantener únicamente mediante los objetivos educativos, los cuales eran muy generales o afectaban principalmente a la transmisión de conocimientos. Ésta era realmente la visión de la Comunidad germanoparlante, que decidió hacer del desarrollo y la adquisición de competencias una de las piedras angulares del nuevo *Grundlagendekret*. El artículo 12 de este decreto establece que "el desarrollo de las competencias es el objetivo educativo de la enseñanza primaria y secundaria. Según la sociedad, el papel de los centros educativos es ofrecer a todos los alumnos la posibilidad de adquirir un máximo de competencias y guiarles hacia el dominio de las competencias clave". Sólo en el caso del *kindergarten* (enseñanza pre-primaria), era considerado más apropiado emplear el término *Entwicklungsziele* (objetivos de desarrollo). Para la enseñanza primaria y secundaria, las *Kompetenzen* (competencias) se definían como las capacidades y las aptitudes que corresponden a las materias y las independientes de las mismas que se refieren a los conocimientos, destrezas y actitudes. Además, se decidió dar una gran importancia a algunas de estas competencias –las llamadas *Schlüsselkompetenzen* (competencias clave)– que se han de dominar por todos los alumnos para la obtención de un certificado. Como consecuencia, se definían las competencias clave de forma más bien estricta como las **competencias específicas de las materias** que se debían adquirir por todos los alumnos. Las competencias transversales no se han especificado todavía, o al menos no se las denomina "competencias clave".

⁽¹⁰⁾ Dekret vom 31. August 1998 über den Auftrag an die Schulträger und das Schulpersonal sowie über die allgemeinen pädagogischen und organisatorischen Bestimmungen für die Regelschulen.

⁽¹¹⁾ Dekret vom 26. April 1999 über das Regelgrundschulwesen.

Competencias clave que se han de poseer al finalizar la educación obligatoria

La decisión de que la adquisición de las competencias se convierta en el centro de la reforma educativa fue seguida de inmediato por el esfuerzo de identificar las competencias clave apropiadas. Incluso antes de que se publicara el *Grundlagendekret*, la Comunidad germanoparlante comenzó a consultar todos los documentos relevantes disponibles o sometidos a discusión en esta Comunidad y en el extranjero. Rápidamente se fijó un listado de competencias y se presentó a los profesores para que lo probaran durante un periodo de un año. En octubre de 2001, el gobierno estaba preparado para presentar un proyecto de decreto⁽¹²⁾ sobre los objetivos educativos de los *Kindergarten* y de las competencias clave en la Educación Primaria y en la primera etapa de la Educación Secundaria. Actualmente, se está discutiendo este decreto por el comité correspondiente del Consejo de la Comunidad germanoparlante, el RDG⁽¹³⁾. Una vez fijadas las competencias clave, se tendrán que hacer los ajustes necesarios para asegurar que su adquisición se convierta en parte integrante del currículo de cada una de las materias. Mientras tanto, los profesores se deben formar para sus nuevas tareas educativas.

Aunque en este momento no se llaman competencias clave, las competencias transversales y su desarrollo juegan un papel importante en la enseñanza obligatoria. Adquirir los métodos de aprendizaje y de trabajo apreciados, aprender a aprender y estimular el rendimiento son todas competencias transversales. También lo es la capacidad de emplear las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de manera eficaz. Sin embargo, evaluar el dominio de estas competencias con el fin de otorgar una certificación es mucho más difícil que evaluar las competencias específicas de las materias. Por esta razón, la Comunidad decidió no definir las competencias transversales como "competencias clave".

Adquisición de las competencias clave

El objetivo general de la enseñanza primaria y secundaria es la transmisión de las competencias. Los centros han de velar por que todos los alumnos desarrollen un nivel máximo de competencias, las cuales han de incluir necesariamente las competencias clave. Se ha de organizar la enseñanza de tal manera que los alumnos puedan participar activamente en la identificación de los conocimientos y en la adquisición de las competencias. Con el fin de que ellos comprendan el objetivo del aprendizaje, la enseñanza se debe adaptar a la vida real de los alumnos involucrados. El empleo de las TIC se ha de enseñar en función de la edad de los alumnos.

La mayoría de los currículos vigentes hoy en día son anteriores a 1989, época en que se fijaron de manera centralizada y fueron editados por el Ministerio de Educación Nacional. En

(12) *Dekretentwurf über die Festlegung der Entwicklungsziele für den Kindergarten und der Schlüsselkompetenzen für den Primarschulbereich und für die erste Stufe des Sekundarunterrichts mit Ausnahme des berufsbildenden Unterrichts und zur Abänderung des Dekretes vom 31. August 1998 über den Auftrag an die Schulträger und das Schulpersonal sowie über die allgemeinen pädagogischen und organisatorischen Bestimmungen für die Regelschulen und des Dekretes vom 26. April 1999 über das Regelgrundschulwesen.*

(13) *Rat der Deutschsprachigen Gemeinschaft - RDG: Asamblea cuyos miembros que son elegidos y ejercen el poder legislativo en el Gemeinschaft.*

ellos se daba mayor énfasis a la transmisión de los conocimientos y las destrezas. Desde entonces, la Comunidad francesa de Bélgica ha revisado muchos de los currículos de la Educación Secundaria y algunos han sido adoptados por la Comunidad germanoparlante. Estos currículos revisados ya no se centran en los conocimientos y las destrezas sino que dan gran importancia a las competencias (bien sean las específicas de las materias o las independientes de las mismas). Se tendrá que verificar la validez de todos los currículos una vez que se publique el nuevo decreto sobre las competencias clave y los objetivos de desarrollo.

La contribución de las materias obligatorias al desarrollo de las competencias clave

Durante los seis años de la enseñanza primaria, debe ser obligatoria la enseñanza de las siguientes materias o áreas de materias: lengua materna, actividades psico-motrices y educación física, trabajos manuales y artísticos, matemáticas, relación con el medio, primera lengua extranjera, y religión o ética. Además, aprender a aprender y el cultivo de las destrezas sociales se tienen que enseñar a través de todas las materias.

El currículo común de los dos primeros cursos de enseñanza secundaria incluye como materias obligatorias la lengua materna, una primera lengua extranjera, matemáticas, historia, geografía, ciencia y tecnología, religión o ética, educación física y deportes. Grupos de trabajo formados por profesores han fijado las competencias clave para todas estas materias o áreas de materias. También han determinado los momentos en que, durante los años de estudio de los alumnos, se considera que se han adquirido estas competencias: al finalizar la *Grundschule* (enseñanza primaria), al terminar el primer ciclo de la enseñanza secundaria o en cualquier momento posterior.

El control, la evaluación y la certificación de las competencias clave

Se pretende que la evaluación continua controle el progreso de los alumnos en la adquisición de las competencias. La evaluación no mide las competencias con respecto a los niveles establecidos sino que ofrece información básica sobre el desarrollo individual del alumno. Una evaluación realizada de forma regular ofrece a los alumnos la oportunidad de mejorar sus estrategias de aprendizaje; al tiempo que los profesores pueden comprobar la eficacia de sus métodos de enseñanza y, en caso necesario, adaptarlos. La evaluación también contribuye a detectar los alumnos que necesitan ayuda complementaria para que se puedan beneficiar de todo su potencial. Los resultados de la evaluación normativa son comunicados a los padres y a los alumnos para informarles de hasta qué punto han conseguido alcanzar los niveles prescritos.

Los centros han de tener en cuenta todas las materias obligatorias para otorgar el certificado al final de la Educación Primaria, con atención especial a estas tres materias: lengua materna, primera lengua extranjera y matemáticas⁽¹⁴⁾. La decisión sobre la promoción y la concesión del *Abschlusszeugnis der Oberstufe des Sekundarunterrichts* (certificado que se obtiene al

⁽¹⁴⁾Estas enmiendas sugeridas al *Grundlagendekret* son el resultado de las deliberaciones que tuvieron lugar en junio de 2002. Están sujetas a aprobación parlamentaria.

final de la enseñanza secundaria) depende del rendimiento del alumno durante los dos últimos cursos y de la superación de los exámenes de todas las materias. Una vez que se han fijado las competencias clave para los dos cursos últimos de la enseñanza secundaria, la concesión del certificado dependerá de que se hayan adquirido las competencias clave especificadas para la lengua materna, una primera y segunda lengua extranjera, matemáticas, historia, geografía, ciencias naturales, educación física y "otras" materias. Estas últimas dependen de las principales opciones elegidas por cada alumno. Además, el órgano responsable o el director del centro, actuando a propuesta del Consejo Pedagógico, puede decidir que se contemplen otras materias.

Niveles para las competencias clave

Como se ha explicado anteriormente, las competencias clave son aquellas específicas de las materias que el alumno debe dominar al final de cada etapa para recibir el certificado correspondiente. Los certificados de finalización de etapa o de finalización de los estudios son una confirmación oficial de que el alumno ha alcanzado un dominio suficiente de las competencias clave prescritas para el nivel educativo correspondiente. En la Educación Primaria, las materias básicas que se han de evaluar son la lengua materna, una primera lengua extranjera, matemáticas, actividades psico-motrices y educación física, trabajos manuales y artísticos, matemáticas y las relaciones con el medio. En los dos primeros años de la Educación Secundaria, se evalúa el dominio de las competencias clave en las siguientes materias obligatorias del currículo común: lengua materna, una primera lengua extranjera, matemáticas, historia, geografía, ciencia y tecnología, educación física y deporte. Durante las dos etapas siguientes (de dos años cada una) la selección de las materias que se van a evaluar se amplía hasta incluir las materias optativas principales. El órgano responsable o el director del centro puede decidir si añade más materias.

Apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales

Se pueden organizar clases de recuperación y tutorías para los alumnos con dificultades para conseguir el dominio de las competencias clave. Muchos alumnos se benefician de esta oferta dentro de la educación obligatoria general. Las clases de recuperación a menudo suplantán a las de las materias optativas de manera que los alumnos no pierden clases de las materias obligatorias. Alrededor del 2,6% de los alumnos poseen necesidades especiales importantes y asisten a las *Sonderschulen* (centros especiales) donde reciben el apoyo que necesitan para desarrollar todo su potencial.

Participación en estudios internacionales de evaluación de las competencias clave

PISA es el único estudio internacional de evaluación en el que ha participado la Comunidad germanoparlante.

Avances recientes en relación con las competencias clave

El *Dekretentwurf über die Festlegung der Entwicklungsziele für den Kindergarten und der Schlüsselkompetenzen für den Primarschulbereich und für die erste Stufe des Sekunda-*

runterrichts (Proyecto de decreto sobre los objetivos de desarrollo en el *Kindergarten* y las competencias clave para la Educación Primaria y el primer ciclo de la Educación Secundaria) está siendo debatido en la actualidad (verano de 2002) por el comité correspondiente del Consejo de la Comunidad germanoparlante. Si se adopta, el decreto fijará una lista de competencias que se han de desarrollar e introducirá los niveles mínimos comunes para todas.

El Consejo de la Comunidad germanoparlante está actualmente (septiembre 2002) discutiendo el problema planteado por los centros que, según las disposiciones del *Grundlagentdekret*, no evalúan las mismas materias ni, por lo tanto, las mismas competencias a la hora de decidir si otorgan el certificado de finalización de la Educación Primaria. El *Grundlagentdekret*, junto con el *Grundschuldekret*, establece que el dominio de las competencias clave en la lengua materna, primera lengua extranjera y matemáticas es condición necesaria para la concesión del certificado al final de la Educación Primaria. Sin embargo, al mismo tiempo, los centros tienen libertad de incluir otras materias adicionales en su evaluación de las competencias clave. Esto ha tenido el efecto poco deseable de que las competencias clave que se certifican al final de la enseñanza primaria pueden variar de un centro a otro. La solución que se sugiere para este problema aparece en el apartado "El control, la evaluación y la certificación de las competencias clave".

Términos empleados para expresar el concepto de competencia clave

El debate sobre las competencias en la educación se inició cuando, tras el federalismo, se introdujo un nuevo sistema para garantizar la calidad en la Comunidad flamenca. Una de las piedras angulares de este sistema era la definición del papel social que cumple la educación. Existía consenso general en el sentido de que se debían fijar objetivos para todos con el fin de garantizar la calidad de la educación con respecto a los contenidos. En 1998, las competencias clave volvieron a ocupar un lugar relevante en la actualidad cuando la Comunidad flamenca tomó parte en el proyecto *DeSeCo* de la OCDE⁽¹⁵⁾. *DeSeCo* representó una oportunidad excelente para reavivar el debate y participar en discusiones y en investigaciones sobre el tema. Se le encargó a un grupo de trabajo reducido la tarea de definir e identificar las competencias clave relevantes para la Comunidad flamenca. En julio de 2001, el grupo presentó un borrador de informe que contenía una definición provisional de los términos "competencia" y "competencia clave".

***Una competentie* (competencia):**

- es multidimensional porque engloba una combinación de conocimientos, reflexiones, destrezas y comportamientos;
- se puede adquirir en todo tipo de contextos, de manera formal e informal, consciente o inconscientemente;
- debe ofrecer una respuesta apropiada a las exigencias de una situación o tarea específica; y
- es una condición necesaria aunque insuficiente para (volver a actuar eficazmente en todo momento. Simplemente tiene un valor de predicción para una actuación real.

A *slutelcompetentie* (competencia clave) también cumple los requisitos siguientes:

- es *transferible* y, por lo tanto, aplicable a muchas situaciones y contextos; y
- es *multifuncional*, puesto que se puede utilizar para alcanzar varios objetivos, resolver problemas diferentes y realizar tareas distintas.

Estas definiciones serán examinadas posteriormente de manera detallada y precisa por los actores del mundo de la educación. Se hará dentro del contexto del Plan de Acción para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida, en el que se desarrollará un marco de referencia para las competencias clave.

Competencias clave que se han de poseer al finalizar la educación obligatoria

En el informe provisional de Flandes, se seleccionó un cierto número de competencias clave a partir de la lista presentada por 16 organismos de distintos sectores públicos, como la enseñanza, el mercado laboral, la cultura, los servicios sociales, etc. Primero, se combinaron las

⁽¹⁵⁾ Definición y selección de competencias.

listas de estos 16 organismos para formar una lista única y exhaustiva de 90 competencias. A continuación, se fusionaron las competencias que eran muy similares bajo un título general. Esta lista de competencias más reducida se introdujo en una tabla de frecuencias, indicando la frecuencia con que se había seleccionado cada competencia. Se suprimieron de la lista las competencias que habían sido seleccionadas por una proporción inferior al 25% de los organismos. Como resultado, se pudo clasificar las competencias en las siguientes seis categorías y subcategorías:

Categoría: competencias sociales

Subcategoría 1: participación activa en la sociedad respetando la dimensión multicultural y el principio de igualdad de oportunidades

Subcategoría 2: competencias en materia de comunicación (incluyendo la seguridad en sí mismo, la capacidad de argumentar y la madurez)

Subcategoría 3: ser capaz de cooperar

Categoría: imagen positiva de sí mismo

Subcategoría 4: tener una imagen positiva de sí mismo con vista al desarrollo personal (incluyendo la confianza en sí mismo)

Categoría: ser capaz de actuar y pensar de manera independiente

Subcategoría 5: competencias para la obtención y el tratamiento de datos (incluyendo las TIC)

Subcategoría 6: competencias para la resolución de problemas

Subcategoría 7: autonomía y autogestión (incluyendo el sentido de la responsabilidad)

Subcategoría 8: capacidad de pensar y actuar de manera crítica y reflexiva

Categoría: competencias en material de motivación

Subcategoría 9: poseer el valor de analizar con detenimiento y ansias de aprender

Subcategoría 10: tener sentido de la iniciativa

Categoría: agilidad mental

Subcategoría 11: creatividad e inventiva

Subcategoría 12: flexibilidad y adaptabilidad

Categoría: competencias funcionales

Subcategoría 13: competencias lingüísticas

Subcategoría 14: competencias técnicas

El único propósito de esta lista es estimular el debate sobre las competencias clave. Dicho de otro modo, **la lista debe servir de base de discusión y de ninguna manera se debe considerar**

como una lista definitiva de competencias clave para la Comunidad flamenca. Como se ha mencionado más arriba, todavía ha de tener lugar un debate público en la Comunidad.

Adquisición de las competencias clave

El currículo fija los objetivos educativos, que pertenecen a dos categorías: los objetivos que hay que alcanzar (para la enseñanza primaria y secundaria general) y los objetivos de desarrollo (para la enseñanza preescolar y profesional). Son los objetivos mínimos con respecto a los conocimientos, destrezas y actitudes que el gobierno considera que se deben adquirir durante la educación obligatoria. El Parlamento de la Comunidad flamenca obliga a los centros a ofrecer estos mínimos educativos a todos los alumnos. Aunque no son consideradas como tales, las competencias clave y su desarrollo están incluidos en los objetivos educativos y, por lo tanto, figuran de manera implícita en el currículo.

La mayor parte de los objetivos que hay que alcanzar y de los objetivos de desarrollo están estrechamente relacionados con un área de materias en particular (en la enseñanza primaria) o una materia específica (en la enseñanza secundaria). Contrariamente a los objetivos específicos de una materia, los objetivos multidisciplinares/transversales que hay que alcanzar o los objetivos de desarrollo se refieren a varias materias. Estos últimos se organizan en torno a un número de temas sociales prioritarios, es decir, aprender a aprender, las destrezas sociales, la formación para la ciudadanía, la educación para la salud, la educación medioambiental y la formación para la expresión y la creatividad.

La contribución de las materias obligatorias al desarrollo de las competencias clave

Los objetivos que hay que alcanzar y los objetivos de desarrollo están todos formulados para la educación básica⁽¹⁶⁾. La educación básica se define como “el sistema coherente de conocimientos, destrezas y actitudes que son condición previa para una actividad crítica y creativa en la sociedad y para el desarrollo de la vida personal.” Esta definición también incluye el concepto de competencias clave.

En el caso de la enseñanza pre-primaria, los objetivos que hay que alcanzar están formulados para cinco áreas de aprendizaje: la educación física, la expresión artística, la lengua, el estudio del medio ambiente (conocer la naturaleza, el hombre, la sociedad, la tecnología, el tiempo y el espacio), y las matemáticas. En la enseñanza primaria, se añade el francés como área nueva (aunque no como materia obligatoria). Además, los objetivos transversales que hay que alcanzar se fijan para “aprender a aprender” y las destrezas sociales.

Con respecto a la Educación Secundaria, se han precisado ya una serie de objetivos que hay que alcanzar en el primer y segundo curso del primer ciclo (clases A y B)⁽¹⁷⁾ para todas las materias del currículo común. El Parlamento de la Comunidad flamenca los ha adoptado en

⁽¹⁶⁾ La *Basisonderwijs* (educación básica) se refiere a la enseñanza pre-primaria y primaria.

⁽¹⁷⁾ Normalmente, los alumnos han alcanzado la edad de 12 años cuando se les admite en la enseñanza secundaria. Si han obtenido el Certificado de Educación Básica, pueden acceder al primer curso A. Sin este certificado, entran en el primer curso B.

forma de decreto. El currículo común incluye las siguientes materias obligatorias: religión o ética no confesional, neerlandés, francés, matemáticas, historia, geografía, ciencias naturales, arte y música, enseñanza técnica, educación física y una lengua extranjera.

Los objetivos que hay que alcanzar están igualmente fijados para los cinco temas transversales: aprender a aprender, destrezas sociales, educación para la ciudadanía, educación para la salud y educación ambiental. La etapa siguiente consistirá en fijar objetivos similares para el segundo y tercer ciclo la Educación Secundaria. Estos objetivos serán oficiales probablemente a partir del curso 2002/03.

El control, la evaluación y la certificación de las competencias clave

La Comunidad flamenca no organiza los tests de evaluación del rendimiento de los alumnos de manera centralizada. Son elaborados por los centros y hasta ahora se han limitado a medir el nivel de conocimientos alcanzado, puesto que evaluar las actitudes y las destrezas se considera como algo mucho más difícil. La cuestión de la evaluación es parte del debate sobre las competencias clave. La mayor dificultad para los centros y los profesores consiste en subdividir las competencias clave en componentes representativos y observables de destrezas que se puedan evaluar. Otro problema son las enormes diferencias que existen entre los alumnos. Por ejemplo, la capacidad para comunicarse puede variar mucho entre los alumnos de 12 años. Por lo tanto, el sistema educativo está investigando otras técnicas de evaluación, entre las cuales el uso de las competencias clave es ciertamente una, con el fin de medir el progreso de los alumnos. La idea no consiste en comenzar a partir de un modelo de expectativas sino en indicar la manera en que los alumnos se van desarrollando y progresando. Esto requiere igualmente un cambio de perspectivas y competencias nuevas por parte del profesorado, el cual todavía lleva a cabo la evaluación desde el punto de vista de los conocimientos. A la larga, el objetivo de la evaluación es determinar si un individuo es lo suficientemente competente como para elegir sus estudios o para seguir un cierto tipo de programa de formación.

El Gobierno de la Comunidad flamenca tiene a su disposición diversas herramientas para poner en práctica su política de garantizar la calidad, incluyendo los indicadores educativos que comprenden los indicadores de contexto, de datos de entrada, de procesos y de resultados. Actualmente, la Comunidad flamenca no posee el tipo de indicadores de resultados que ofrecen información sobre el grado en que su población ha adquirido las competencias clave. Sin embargo, un número de acciones muestran que las autoridades educativas de la Comunidad otorgan importancia a la producción de las destrezas y las competencias clave.

Aunque no incluye ningún indicador de resultados sobre las competencias clave, la publicación '*Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief—editie 2000*' (Indicadores educativos flamencos desde una perspectiva internacional— edición de 2000), sí que incluye un indicador de contexto para evaluar las expectativas de la sociedad en relación con la adquisición de las destrezas sociales. Este indicador muestra que la sociedad considera el "aprender a cooperar", "aprender a asumir responsabilidades" y "aprender a comunicar" como contenidos educativos extremadamente importantes. Cuando se comparan estas expectativas con los objetivos que hay que alcanzar en las "destrezas sociales" en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, el indicador muestra que, aunque los objetivos satisfacen las

expectativas de la sociedad, la enseñanza se debería de centrar más en transmitir las destrezas sociales.

Entre los indicadores de resultados que se elaboran en la Comunidad flamenca, hay uno sobre el bienestar de los alumnos que revela la influencia que sus experiencias en el centro tienen sobre su desarrollo emocional y social.

El Gobierno de la Comunidad flamenca también tiene la intención de realizar estudios periódicos a gran escala para comprobar si se han alcanzado los objetivos. Ya se han desarrollado los instrumentos necesarios para la "comprensión lectora" (en neerlandés) y para el área de matemáticas, referido todo ello a la enseñanza primaria. En la enseñanza secundaria, se están desarrollando ahora los instrumentos del estudio con respecto a la "adquisición y el procesamiento de los datos" en el primer ciclo de la enseñanza secundaria. Los resultados se destinan a optimizar la oferta educativa.

Por último, la inspección efectúa auditorias en los centros mediante la observación y entrevistas que se emplean para comprobar en qué medida se están desarrollando en los centros los objetivos que hay que alcanzar y los objetivos de desarrollo— y, por lo tanto, las competencias clave.

Niveles para las competencias clave

Los objetivos de la enseñanza (objetivos que hay que alcanzar y objetivos de desarrollo) corresponden al nivel mínimo que los alumnos han de lograr al final de la educación obligatoria. Los centros están obligados legalmente a ofrecer los contenidos suficientes y a transmitirlos de manera que permita a todos los alumnos lograr los objetivos fijados (para más detalles, ver el apartado "Adquisición de las competencias clave").

Apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales

La Ley de 6 de julio de 1970 especifica que la enseñanza especial se ofrece a los niños y adolescentes entre los 3 y los 21 años que son capaces de recibir enseñanza pero para los que los centros tradicionales no son la oferta apropiada. En general, la educación especial tiene lugar en centros separados de los tradicionales pero a menudo conectados (por ejemplo, por razones de proximidad geográfica) con otras instituciones sociales y educativas para personas discapacitadas.

El Decreto de Enseñanza nº VIII de 15 de julio de 1997 prevé el llamado sistema de integración para la Educación Básica y la Secundaria. Establece la integración de la enseñanza especial en la enseñanza ordinaria. Los niños con una discapacidad y/o dificultades de aprendizaje pueden asistir a centros ordinarios de forma permanente o intermitente y a tiempo parcial o completo.

Existen clases de recuperación para los alumnos con dificultades temporales de aprendizaje. Sin embargo, no están muy extendidas en la enseñanza secundaria. En un esfuerzo por luchar contra el fracaso escolar, se presta atención especial a métodos de enseñanza más diferenciados.

GRÁFICO 6: LAS COMPETENCIAS CLAVE DEFINIDAS
 POR EL PROYECTO PILOTO ST.A.M.T

Campo	Competencia clave	Subcompetencia
Conocer	Manejar procesos mentales variados al interpretar las experiencias	Obtención y tratamiento de la información (incluyendo las TIC)
		Pensar y actuar de manera crítica
		Reflexionar sobre las experiencias propias
		Expresar las opiniones propias
		Crear un espacio para aceptar las experiencias de otras personas como modelo
		Participar activamente en la sociedad respetando sus aspectos multi culturales y la igualdad de oportunidades
Capacidad	Competencias comunicativas	Poseer la capacidad de responder correctamente en la interacción con otro interlocutor
		Poseer una capacidad elevada de expresión verbal y no verbal
		Poseer un conocimiento de los códigos y símbolos que son importantes en la comunicación y de los significados sociales de esos símbolos
		Poseer la fuerza de la imaginación para inventar símbolos
		Participar activamente en la sociedad respetando sus aspectos multi culturales y la igualdad de oportunidades
	Creatividad	Ser capaz de trabajar en equipo
		Recurrir a la destrezas en materia de resolución de problemas
		Sentido de iniciativa
		Producir ideas originales para resolver problemas a los que se les puede dar más de una solución
		Flexibilidad y adaptabilidad
Ser	Deseo de explorar	Aatreverse a explorar y desear aprender
		Ser sensible a la realidad
		Ser capaz de llevar a cabo acciones como observar, experimentar de forma consciente, dejar que surjan nuevas ideas, analizar en detalle y cuestionar
	Autodirigirse	Ser capaz de distanciarse para aprender
		Controlar todo lo disponible en uno mismo y en su entorno para obtener el mayor grado de satisfacción posible
		Poseer una imagen positiva y estar atento al desarrollo de uno mismo (incluyendo la auto confianza)
		Poseer fuerza de voluntad
		Ser capaz de elegir y explicar esa elección
		Ser capaz de imaginar un escenario y de llevarlo a la acción

Fuente: Departement van onderwijs.

Participación en estudios internacionales de evaluación de las competencias clave

Entre 1994 y 1997, la Comunidad flamenca colaboró en el proyecto IALS para examinar cómo las destrezas relacionadas con la lectura, la escritura y el cálculo estaban extendidas entre la población adulta, así como su incidencia en las variables sociodemográficas y en el empleo.

Avances recientes en relación con las competencias clave

La Comunidad flamenca está preparando actualmente una discusión a gran escala acerca de la difusión de las competencias clave en la enseñanza obligatoria. Se ha elaborado ya una lista provisional de las competencias pero todavía se ha de realizar la selección final.

El *Studiegroep Authentieke Middenschool – St.A.M* (Grupo de Estudio de Centros de Primer Grado) es un proyecto piloto que intenta identificar una lista de competencias clave que necesitan los individuos para participar de manera crítica y creativa en la construcción de la sociedad. Sus trabajos han tenido una fuerte influencia en la contribución de la Comunidad flamenca al proyecto *DeSeCo*. El grupo consideró que cualquier selección de competencias está influida por las opiniones de los investigadores acerca de las personas y de la sociedad. El *St.A.M.* considera a los seres humanos como una red de relaciones que pueden funcionar de manera independiente o conectarse a otras redes para formar una sociedad. Sobre esta base, el *St.A.M.* define tres campos de competencias clave: conocer, ser capaz y ser. "Conocer" permite a las personas comprender las redes de relaciones que definen su identidad. El campo de las "capacidades" permite a las personas crear y construir redes de relaciones. Finalmente, el campo "ser" permite a las personas hacer funcionar y controlar las redes.

Se están desarrollando los objetivos que hay que alcanzar para el segundo y tercer ciclo de la Educación Secundaria y deberían ser de aplicación para el curso 2002/2003.

Por lo que respecta a los alumnos con necesidades educativas especiales, está prevista la introducción de una nueva política integrada de igualdad de oportunidades para el curso 2002/2003, la cual se combinará con todas las medidas ya existentes en una estructura única y coherente.

BIBLIOGRAFÍA

Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation (DeSeCo), Country report for the Flemish Community of Belgium, OECD 2001

Términos empleados para expresar el concepto de competencia clave

Según la Ley de la *Folkeskole*⁽¹⁸⁾, uno de los objetivos de estos centros es colaborar con los padres "para favorecer la adquisición por parte de los alumnos de los conocimientos, destrezas, métodos de trabajo y formas de expresión y así contribuir al desarrollo general de su personalidad". La ley estipula que el Ministro de Educación publicará la reglamentación correspondiente a los objetivos fijados para la enseñanza de las materias y de los temas obligatorios e indicará los conocimientos esenciales y las áreas que se han de dominar. Todo esto quedó reflejado en el Reglamento de los objetivos de la educación titulado "Materias y temas obligatorios con especificación de los conocimientos esenciales y áreas que se han de dominar".

El Ministerio de Educación fija los objetivos pedagógicos para cada materia y publica los programas. Estos programas también se refieren a las áreas de competencias para las materias, las llamadas *centrale kundskabs og fardighedsområder* – CFK (conocimientos esenciales y áreas que se han de dominar). Dichas áreas se refieren a conocimientos y destrezas específicas de las materias. Los conocimientos esenciales y las áreas que se han de dominar constituyen la base en función de la cual se planifica, se lleva a cabo y se evalúa la enseñanza de una materia determinada.

El término *nøglekompetence* (competencia clave) normalmente se refiere a la capacidad para aplicar los conocimientos y las cualificaciones en situaciones diversas. Sin embargo, este término no forma parte de la terminología educativa. En la introducción al *Nationalt Kompetenceregnskab* (Informe Nacional de las Competencias) se definen las competencias clave como "las competencias que actúan como ejes de rotación, los cuales activan las competencias profesionales y son un requisito para la adquisición de las competencias profesionales y, por lo tanto, son muy demandadas por los actores del mercado laboral, aunque de alcance variable. Las competencias clave se desarrollan en el sistema educativo, en el mercado laboral y en la vida civil".

Competencias clave que se han de poseer al finalizar la educación obligatoria

En su esfuerzo por identificar el perfil de las competencias necesarias para la sociedad del conocimiento, donde las competencias profesionales, personales y sociales se utilicen de forma simultánea y se desarrollen continuamente, Dinamarca se encuentra en proceso de redactar un Informe Nacional de las Competencias. Es un proyecto interministerial en el que están involucrados los Ministerios de Educación, Empleo, Ciencias, Tecnología e Innovación, y Economía y Comercio. El proyecto se prolongará hasta el año 2003 y sus resultados deberán alimentar el debate público sobre las competencias al tiempo que documentar la política sobre este tema. Igualmente, permitirá que Dinamarca se compare con otros países. Hasta ahora, el Informe Nacional de las Competencias ha identificado las competencias para la vida profesional y el desarrollo personal (competencias medioambientales y naturales, físicas, sociales y de aprendizaje), así como las que sirven de apoyo para ambas (competencias

⁽¹⁸⁾ La *folkeskole* es un centro municipal de educación básica en el que se cursan nueve años de estudios de Educación Primaria y Educación Secundaria comprensiva, además de clases optativas de Pre-primaria y un décimo año optativo complementario.

organizativas y sociales). A partir del trabajo llevado a cabo por la OCDE para el informe *DeSeCo* se han definido las siguientes diez competencias:

- competencia social
- competencia de la lectura y la escritura
- competencia del aprendizaje
- competencia comunicativa
- competencia de la autogestión
- competencia del valor de la democracia
- competencia ecológica
- competencia cultural
- competencia de la salud, los deportes y la educación física y
- competencia de la creación y la innovación

También está previsto expresar todas las competencias por medio de indicadores. Éstos están destinados a medir no sólo el dominio que tiene la población de una competencia determinada, sino también las condiciones favorables o desfavorables para el desarrollo de una competencia en particular.

Adquisición de las competencias clave

Por lo que respecta a la *folkeskole*, los municipios tienen libertad para seguir las directrices publicadas por el ministerio, las cuales especifican la carga lectiva de cada materia. La organización de la enseñanza—incluyendo la elección de los métodos de enseñanza y de trabajo—los materiales didácticos y la selección de los contenidos tienen que cumplir con los objetivos fijados. También ha de ser variada, de manera que se corresponda con las necesidades y las demandas de cada uno de los alumnos. El consejo escolar de cada centro decide sobre los materiales didácticos y los libros de texto. Los profesores también tienen libertad para elegir sus métodos de enseñanza.

La contribución de las materias obligatorias al desarrollo de las competencias clave

El danés, las matemáticas, la religión y la educación física y deporte son materias obligatorias durante los nueve cursos de estudio de la *folkeskole*. Además, el inglés, la historia, la música, las ciencias, el arte, las ciencias sociales, la geografía y la biología, la física y química, la costura, el trabajo del metal y la madera, y la economía doméstica son materias obligatorias durante uno o más cursos de la enseñanza obligatoria. Por otro lado, la enseñanza en la *folkeskole* incluye los siguientes temas obligatorios: seguridad vial, educación para la salud, educación sexual y familiar, así como orientación educativa, profesional y para el mercado laboral.

El control, la evaluación y la certificación de las competencias clave

Las prácticas de evaluación reflejan la filosofía liberal de la *folkeskole*. La ley prescribe que tanto los alumnos como los profesores deben colaborar en la evaluación de los resultados de la enseñanza y en fijar nuevos objetivos para el trabajo de los alumnos. La evaluación se puede basar en pruebas de carácter centralizado o local que se administren de forma regular o intermitente y en las que participen algunos o todos los alumnos. El momento en que se evalúa el rendimiento de esta manera depende de varios factores.

La promoción de una clase a otra es automática. Los exámenes tienen lugar en dos momentos de los estudios: después del curso 9º o (de forma voluntaria) del 10º. La participación en el examen de finalización de estudios es optativa y los alumnos se pueden examinar de algunas o de todas las materias siguientes: danés, matemáticas, inglés, alemán o francés, y física y química. Todos los exámenes son orales, excepto en danés y matemáticas, que también incluyen una parte escrita. Se dictan normas para todos los exámenes con el fin de garantizar la uniformidad nacional. Por el mismo motivo, las preguntas del examen escrito se fijan y se corrigen de forma centralizada.

Niveles para las competencias clave

El gobierno ha redactado un programa independiente para cada materia de la enseñanza obligatoria.

Apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales

La Ley de la *folkeskole* establece que todos los niños tienen la obligación –y por lo tanto el derecho– de completar la *folkeskole* u otro tipo de centro educativo cuyos niveles de enseñanza sean equivalentes. Si no es posible que los alumnos asistan a clases ordinarias, a pesar de las medidas de apoyo específicas, se les dirige a la educación especial. El problema principal que tienen dos tercios de estos alumnos radica en poder seguir la enseñanza, especialmente del danés, aunque también de las matemáticas y el inglés. A pesar de que las cifras han aumentado con los años, este crecimiento se debe principalmente a los niños que tienen problemas de lectura. Normalmente, no se separa a los niños de sus clases sino que reciben ayuda educativa especial durante un número determinado de horas de clase a la semana, en grupos o clases de lectura, o en talleres intensivos de lectura.

Participación en estudios internacionales de evaluación de las competencias clave

Dinamarca ha participado en una serie de estudios internacionales, entre otros SIMS (1980-82), RLS (1991), TIMSS (1993-95), CIVED (1997-98), IALS (1997), TIMSS-R (1997-2000), SITES (1999-2000), PISA (2000). Igualmente, está previsto que participe en la segunda y tercera ronda de PISA en 2003 y 2006.

Avances recientes en relación con las competencias clave

En 2001, el Ministerio de Educación lanzó la Estrategia Danesa para la Educación, la Formación y las TI. Es la continuación del plan de acción de 1998 sobre las TI cuyo objetivo

principal es aumentar la instalación de equipos de TI y de acceso a Internet. Este nuevo programa se preocupa más de que se aprenda sobre las TI que con la ayuda de las TI. Su objetivo es desarrollar todo el potencial de las TI con el fin de poder compartir conocimientos. Tradicionalmente, los alumnos se veían limitados en su búsqueda de conocimientos por la posición que los profesores tenían con respecto a la materia y por su elección de los materiales de apoyo. El aprendizaje por vía electrónica permite a los alumnos elegir las estrategias de aprendizaje más apropiadas para sus intereses y necesidades. Apoyando la capacidad de los alumnos para "aprender a aprender", las TI representan una valiosa contribución para la formación de las competencias para todos y, por tanto, para la generalización de la educación.

La iniciativa más influyente es el Informe Nacional de las Competencias (ver también el apartado "Competencias clave que se han de poseer"). Su tarea es identificar las competencias indispensables para la sociedad del conocimiento y sugerir los ajustes políticos necesarios en el campo económico, educativo, de la investigación y del mercado de trabajo. Todo cambio que se produzca debe ser conforme a las dos áreas prioritarias para el desarrollo futuro de la sociedad danesa:

- el desarrollo permanente de las competencias y los recursos humanos para todos es de importancia primordial, tanto para los que poseen una educación formal de breve duración como para los que poseen estudios superiores;
- los procesos de marginalización en el mercado laboral representan una amenaza para una comunidad sostenible socialmente así como para el desarrollo de las competencias generales.

El proyecto *Better Education* (Mejor Educación) es la vía que quiere seguir el bien gobierno para lograr el objetivo de crear el mejor sistema educativo del mundo. Su interés se centra en la enseñanza secundaria superior, la enseñanza superior, la educación de adultos y la formación continua, y estas iniciativas se han de contemplar en estrecha conexión con los objetivos del gobierno para la *folkeskole* (enseñanza primaria y secundaria inferior). El requisito previo para crear el mejor sistema educativo del mundo consiste en concentrar los esfuerzos en cinco áreas centrales: las cualificaciones y las competencias, la flexibilidad, la innovación, la libertad de elección y la gestión de los resultados.

El objetivo del proyecto *Kompetenceudvikling og Matematiklæring* (Desarrollo de las Competencias y la Enseñanza de las Matemáticas) es llegar a un acuerdo sobre las competencias en la enseñanza de las matemáticas a todos los niveles. El proyecto está diseñado para promover la innovación en los métodos de enseñanza de las matemáticas y debería abrir la vía para acciones similares en otras materias. Sugiere que se divida el aprendizaje de las matemáticas en las ocho competencias siguientes:

- Ser capaz de manejar la lengua y las herramientas matemáticas

Competencia en la representación

Ser capaz de manejar diferentes representaciones de las relaciones matemáticas

Competencia en materia de símbolos y de formalismos

Ser capaz de manejar el simbolismo y el formalismo matemático

Competencia en la comunicación

Ser capaz de comunicar mediante, acerca y dentro del campo de las matemáticas

Competencia en los recursos

Ser capaz de comprender y utilizar los recursos durante el trabajo matemático

- Ser capaz de preguntar y responder mediante y en el campo de las matemáticas

Competencia en la reflexión

Ser capaz de adoptar una vía de reflexión matemática

Competencia en el tratamiento de los problemas

Ser capaz de identificar y resolver los problemas matemáticos

Competencia en los modelos

Ser capaz de analizar y de construir los modelos matemáticos de otros campos

Competencia en el razonamiento

Ser capaz de aplicar el razonamiento matemático

BIBLIOGRAFÍA

Sitio web del Ministerio de Educación <http://www.uvm.dk>

EURYBASE 2001, http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html

Nationalt Kompetenceregnskab; <http://www.nkr.dk>

Términos empleados para expresar el concepto de competencia clave

El término *Schlüsselqualifikationen* (cualificaciones clave) fue empleado por primera vez por los investigadores educativos durante el debate que tuvo lugar a principios de 1970 para preparar la reforma de la formación profesional. Según Mertens (1974, 1992), el término comprende elementos de desarrollo dinámico, racionalidad, humanidad, creatividad y flexibilidad. El congreso educativo *Wissen und Werte für die Welt von morgen* (Conocimientos y Valores para el Mundo de Mañana), que tuvo lugar en Munich en 1998, examinó las cualificaciones clave y su papel para preparar a las personas para el empleo y la educación a lo largo de la vida. Estas cualificaciones clave deberían permitir que las personas tuvieran acceso y trataran de manera autónoma cualquier contenido nuevo con el que se enfrentaran para que pudieran aprender de forma fácil durante toda su vida. Por lo tanto, las competencias clave son multifuncionales y están orientadas a que se apliquen de manera interdisciplinar.

El texto más influyente sobre el tema de las competencias clave transversales es el informe nacional de Alemania del 2001 para el proyecto de la OCDE, *Definición y Selección de las Competencias (DeSeCo)*. En este informe se emplea el término *Schlüsselkompetenzen* (competencias clave) para referirse a las competencias que no son específicas de las materias pero que representan un conjunto lógico de actitudes, valores, conocimientos y destrezas. Entre ellas se encuentra la capacidad para manejar situaciones complejas (resolución de problemas) y las competencias sociales (tales como la comunicación y el espíritu de equipo). Sin embargo, las competencias solamente se pueden desarrollar con la ayuda de los conocimientos de las materias, a los cuales son incapaces de reemplazar.

Aunque parece que existe un amplio consenso acerca de esas competencias generales o transversales que son esenciales para el aprendizaje y la eficacia a lo largo de la vida, existe una falta de coherencia en los términos que se emplean en el debate educativo para describirlas. Van desde "competencia", "competencia básica", "competencia clave" y "metacompetencia" a "competencia metacognitiva". A pesar de que a veces se emplean como sinónimos, estos términos también pueden poseer significados distintos.

En resumen, las competencias clave transversales en Alemania son las competencias generales (independientes de las materias) esenciales para funcionar eficazmente tanto personal como profesionalmente. No se limitan a las capacidades cognitivas y representan competencias funcionales complejas. Las competencias independientes de las materias:

- se necesitan para diferentes materias y áreas de materias, y están apoyadas por las mismas,
- ayudan a resolver tareas complejas y holísticas en contextos de la vida diaria,
- se pueden transferir a situaciones nuevas que no están cubiertas por el currículo,
- se pueden caracterizar como capacidades generales.

Competencias clave que se han de poseer al finalizar la educación obligatoria

Weinert (2001) ha constatado que las publicaciones recientes sobre el tema en Alemania citan más de 650 cualificaciones clave generales o competencias clave. La razón para tal abundancia es la necesidad de centrar el aprendizaje cada vez más en aquellas variables que se pueden utilizar en un número mayor de instituciones, para un número mayor de tareas y en situaciones cambiantes.

En 2001, los representantes del *Bund* y los *Länder*, junto con representantes sociales y del mundo académico, las iglesias, los estudiantes y los que se encontraban en proceso de formación dentro del mundo laboral, se reunieron en el *Forum Bildung* (Foro de la Educación). Uno de los principios de la reunión era que todos los ciudadanos deberían adquirir las competencias que les orientaran y que les permitieran desenvolverse en situaciones diferentes y cambiantes de forma productiva. Estas competencias incluyen:

- aprender a aprender,
- unir los conocimientos temáticos con la capacidad de aplicarlos,
- adquirir competencias metodológicas y funcionales, en especial en las áreas de lengua, de los medios de comunicación y de las ciencias naturales,
- las competencias sociales,
- un sistema de valores de referencia.

Según el currículo de primaria de Baviera, que data de septiembre de 2000, los alumnos deben desarrollar las siguientes competencias con el fin de que la educación sea operativa durante toda la vida:

- aprender a aprender (incluyendo la competencia en materia de medios de comunicación),
- competencia crítica,
- empatía,
- competencia social,
- competencia cívica y política,
- gestionar las exigencias del futuro.

El aspecto innovador de este currículo consiste en la inclusión del "aprender a aprender" como competencia de pleno derecho. Sus competencias son la organización del aprendizaje, la selección, el almacenamiento y el tratamiento de la información y de los conocimientos, la concentración y la relajación, la automotivación y el autocontrol. Se mencionan competencias similares en los debates sobre la revisión del currículo de primaria en Renania Septentrional-Westfalia. De nuevo, se presta atención especial al desarrollo de la capacidad de aprender.

De acuerdo con un informe de 1997 de la *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder* (el KMK o Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Cultura de los *Länder*), uno

de los principales objetivos de la educación general en la secundaria inferior consiste en reforzar la capacidad de los jóvenes para acometer la Formación Profesional o la Educación Superior. Una lista provisional de las competencias profesionales que se han de desarrollar en la *Hauptschule*⁽¹⁹⁾ incluye la capacidad para cooperar y trabajar en equipo, la organización autónoma del aprendizaje, las destrezas para la resolución de problemas, la capacidad para manejar las cuestiones monetarias, una buena comprensión de los principios económicos, la capacidad para dar cuenta de las actividades propias y el conocimiento básico de conceptos técnicos y la capacidad de utilizarlos.

Adquisición de las competencias clave

La definición de las competencias transversales expresada más arriba no permite enseñarlas como una materia independiente ni organizar cursos especiales para la adquisición de las competencias clave de manera individual. Sin embargo, la tendencia actual en la política educativa alemana refleja un interés creciente por lo siguiente:

- los temas transversales;
- los métodos de enseñanza y aprendizaje que demandan y favorecen el aprendizaje autónomo y los conocimientos sostenibles y constructivos;
- los currículos comunes que incluyen los conocimientos y las destrezas básicas;
- las destrezas funcionales y las capacidades de razonamiento relacionadas con ciertas áreas específicas así como con las actitudes.

La selección de las competencias y la forma en que se han de desarrollar varía de un *Land* a otro. Sin embargo, impartir las competencias básicas o clave se debe considerar como el principio rector de la enseñanza en todos los *Länder*. Esta actividad se encuentra integrada tanto en la enseñanza de los contenidos de las materias como en el aprendizaje y la enseñanza de los contenidos transversales. Un aspecto común en todos los enfoques es el papel cambiante del profesorado, que ahora se concentra más en lo que pueden hacer para orientar y aconsejar a los alumnos a la hora de planificar sus propios procesos de aprendizaje que en la transmisión de información relacionada con hechos. Este nuevo papel asumido por el profesorado es especialmente significativo en el desarrollo de la competencia de los medios de comunicación con la ayuda de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El trabajo en esta competencia no se limita a la enseñanza de la informática sino que es parte integrante de la enseñanza de distintas materias. No sólo cubre los aspectos técnicos de las TIC sino que también analiza las consecuencias sociológicas de su uso.

La contribución de las materias obligatorias al desarrollo de las competencias clave

El desarrollo de las competencias clave está en el centro de la enseñanza de todas las materias. El acuerdo del KMK de 1993 (modificado en 1996) sobre los tipos de centros y cursos

⁽¹⁹⁾Centro de secundaria inferior que ofrece enseñanza básica general. Es obligatoria a menos que los alumnos asistan a otro tipo de centro de secundaria. Normalmente comprende los niveles 5 a 9.

en la Educación Secundaria Inferior fija un horario marco para los cursos 5^o a 10^o, y establece que ciertas materias comunes, es decir, alemán, matemáticas, una lengua extranjera y ciencias naturales y sociales se deben enseñar en todos los tipos de centros y cursos. Al menos la música, el arte y el deporte deben figurar entre las otras materias obligatorias u optativas ofertadas. La segunda lengua extranjera es obligatoria en el *Gymnasium*⁽²⁰⁾ a partir de los 12 años y debe ser una opción del currículo común en la *Realschule*⁽²¹⁾. La “introducción al mundo profesional y del trabajo” es un componente obligatorio en todos los cursos y se ofrece bien mediante una materia especial como la *Arbeitslehre* (estudios pre-profesionales) o dentro de otras materias. La enseñanza religiosa está sujeta a las regulaciones de cada *Länder*, en la mayoría de los cuales es una materia corriente.

La identificación de las cualificaciones clave que se supone que han adquirido durante la enseñanza obligatoria y la garantía de que esas cualificaciones se han obtenido en centros y materias específicas se basan, por un lado, en las decisiones tomadas por la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Cultura de los *Länder* (KMK) que sirven de recomendación para los *Länder* y, por otro, en las regulaciones de los centros respectivos, los currículos y los horarios de cada *Länder*. Tradicionalmente, constituyen la base de la enseñanza porque fijan los objetivos, los contenidos y los métodos de enseñanza y de aprendizaje de cada materia.

Las revisiones de los currículos en los últimos años no se han centrado únicamente en la transmisión de sólidas competencias específicas de las materias (*Sachkompetenz*), sino también en las competencias o cualificaciones clave. En este contexto, ciertos tipos de enseñanza, tales como el aprendizaje mediante el descubrimiento y la comprensión mediante la acción, la enseñanza abierta, el plan de trabajo semanal, el trabajo libre o incluso las empresas creadas por los alumnos, son considerados conducentes a la adquisición de cualificaciones clave. De esta manera, se pone menor énfasis en la instrucción y en la transmisión abstracta de conocimientos al tiempo que los alumnos tienen la oportunidad de experimentar y de mostrar lo que son capaces de hacer. Pueden seguir los objetivos de sus acciones y aprender desde la fase conceptual hasta la de realización. No se penalizan los errores con malas notas sino que sirven más bien como oportunidades de formación (Thoma 2001), y se invita al profesorado a actuar mucho más como consejeros o moderadores que como “transmisores” de conocimientos específicos de las materias.

El control, la evaluación y la certificación de las competencias clave

Existe un acuerdo generalizado entre los pedagogos alemanes acerca de que las competencias clave no se pueden medir de la misma manera que los logros educativos tradicionales. Sin embargo, en el estudio *PISA 2000*, Alemania probó la medición de las competencias transversales tales como la resolución de problemas, el aprendizaje autónomo y las compe-

⁽²⁰⁾ Centro que cubre la enseñanza secundaria inferior y superior (normalmente los niveles 5 a 13) y ofrece una enseñanza general en profundidad dirigida a la titulación general que da acceso a la enseñanza superior.

⁽²¹⁾ Centro de secundaria inferior que normalmente incluye los niveles 5 a 10. Ofrece a los alumnos una enseñanza general más extensa y la oportunidad de proseguir estudios de nivel de secundaria superior conducentes a una titulación profesional o de enseñanza superior.

tencias sociales. La comunicación y la cooperación, por ejemplo, se evaluaron mediante la combinación de dos enfoques separados: por un lado, el "concepto de la autoevaluación" de los alumnos en ciertas competencias y, por otro, la evaluación externa por los profesores y los compañeros de clase. Además de los resultados, las nuevas generaciones de pruebas deben evaluar el enfoque funcional y las diferentes estrategias empleadas por los estudiantes. Asimismo, las pruebas deben medir la calidad de la interacción dentro de un entorno en cambio constante. La evaluación de las competencias transversales se ve también impedida por la dificultad de distinguir las competencias específicas de las materias. En años recientes, estos factores han hecho que se intensifique la búsqueda de métodos e instrumentos para la evaluación del nivel alcanzado por cada alumno con respecto a las competencias generales. Hasta ahora, todo esto ha supuesto exámenes más complejos que obligan a los alumnos no sólo a reproducir los conocimientos que han adquirido sino también a explicar cómo y por qué han dado esas respuestas. Los resultados de los alumnos se consignan en los certificados que se entregan a mitad y a final de curso.

En los cursos 1º y 2º de primaria, los resultados se comunican mediante informes verbales que describen la actitud de los alumnos con respecto al aprendizaje, así como su concentración, interés y motivación, comportamiento social, el estudio orientado hacia un objetivo, diligencia, comprensión y capacidad de expresarse. Como consecuencia, la evaluación de ciertas competencias clave se realiza expresamente en los dos primeros años de la escolaridad. Las notas, en una escala de 1 a 6 (el 6 corresponde a un nivel que resulta insuficiente), se otorgan a partir del tercer curso. Además de la evaluación de los conocimientos y destrezas específicas de las materias, la actitud hacia el trabajo, el estudio y la conducta social se aceptan ahora como parte de la evaluación en la mayoría de los *Länder*. La evaluación de estas competencias forma parte del informe oficial del centro, aunque a veces figura en un anexo.

Niveles para las competencias clave

Los niveles, que son parte del currículo, se han fijado para los conocimientos y las competencias en materias específicas pero no para las competencias generales. Al final de la Educación Secundaria inferior (curso 9/10), se evalúa el nivel de los alumnos en un examen de finalización de estudios. Los acuerdos firmados en la *KMK*, como el *Standards für den Mittleren Schulabschluss*⁽²²⁾ in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache, 1995 (Niveles para el certificado de finalización de la enseñanza general en alemán, matemáticas y la primera lengua extranjera, 1995) aseguran el reconocimiento mutuo de los certificados de finalización de estudios en todos los *Länder*.

En un esfuerzo por mejorar la calidad de la enseñanza en toda Alemania, la *KMK* adoptó en mayo de 2002 una resolución para introducir niveles educativos nacionales. Están referidos a las materias comunes de alemán, matemáticas y una primera lengua extranjera, y se han de aplicar durante los dos próximos años para que sean obligatorios a partir de 2004. Se han fijado dos tipos de niveles: en primer lugar, los criterios de una prueba uniforme para el

⁽²²⁾ El certificado de finalización de los estudios que se obtiene al terminar el 10º curso de la *Realschulen* o, en ciertas circunstancias, en otro tipo de Educación Secundaria inferior. También se puede obtener el certificado posteriormente durante la Formación Profesional o en la Educación Secundaria Superior.

certificado de finalización de los estudios y, en segundo lugar, los niveles que se han de alcanzar al finalizar ciertos cursos de la escolaridad. Los niveles mencionados para el *Mittlerer Schulabschluss* han de ser revisados en 2003 y, en 2004, se han de introducir niveles adicionales para la *Hauptschule*. Su cumplimiento se comprobará mediante pruebas uniformes regulares que deben garantizar que los alumnos reciban el apoyo necesario para alcanzar los niveles nacionales.

Apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales

En virtud del Acuerdo de Hamburgo de 1971 entre los distintos *Länder* sobre la armonización del sistema escolar, la estructura escolar básica característica de todos los *Länder* permitía una distinción clara entre los centros ordinarios y los especiales. Desde la década de 1980, los alumnos discapacitados se han integrado de manera creciente en los centros de enseñanza general mediante proyectos piloto de los centros, algunos de los cuales se han convertido en tipos de escolarización normal desde 1990. Una valoración nueva de las discapacidades y de las necesidades educativas debidas a discapacidades físicas o mentales o a situaciones desfavorecidas, así como un diagnóstico mejor y sistemas más eficaces para la detección precoz y la prevención, han provocado un cambio en virtud del cual la educación de los alumnos discapacitados se traslada desde centros especiales a los centros ordinarios en los que estos alumnos se integran con los demás.

El acuerdo firmado con la KMK en 1994, *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland* (Recomendaciones en relación con la ayuda educativa especial en centros de la República Federal de Alemania) subraya que los centros deben ofrecer apoyo individual así como ayuda terapéutica, social y psicológica. Como consecuencia, se han desarrollado recientemente formas diversas de cooperación institucional y educativa entre los centros ordinarios y los especiales. Algunas forman parte de proyectos piloto de los centros o de planes de actuación de los *Länder*. Van desde actividades extraescolares y clases conjuntas a compartir aulas. El objetivo consiste en promover la integración de los discapacitados y ofrecer a todos los alumnos, independientemente de sus capacidades físicas y mentales, la oportunidad de tener un contacto más estrecho y mejores relaciones mutuas. De este manera, la adquisición de las competencias clave se convierte en parte integrante de la educación de los alumnos discapacitados.

Participación en estudios internacionales de evaluación de las competencias clave

Los *Länder* participan en estudios comparados internacionales tales como el *Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)* y el proyecto de la OCDE denominado *Programme for International Student Assessment (PISA)*, como medio para evaluar el rendimiento de los alumnos. El objetivo general del proyecto de la OCDE es ofrecer a sus Estados Miembros unos indicadores relativos a los conocimientos, las destrezas y las capacidades de los alumnos de 15 años en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias. Además, también se determinan las competencias transversales necesarias para el aprendizaje o el trabajo metódico, independiente y cooperativo. Los resultados se interpretan teniendo en cuenta los rasgos

socio-demográficos, así como las oportunidades de aprendizaje y los procesos de interacción en los centros. El informe cubre tres ciclos que son coincidentes en parte. La Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Cultura ha designado a un grupo de entidades, a la cabeza de las cuales está el Instituto Max Planck para el Desarrollo Humano y la Educación de Berlín, para que lleve a cabo el primer ciclo del proyecto de la OCDE como director del proyecto nacional. Su objetivo es determinar la capacidad de lectura. De acuerdo con los resultados publicados en diciembre de 2001, la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Cultura de los *Länder* ha mencionado siete áreas en las que actuarán los *Länder* y la misma KMK. Estas áreas incluyen la mejora de la enseñanza primaria y una mayor profesionalización de la actividad docente.

Como consecuencia del estudio *TIMSS*, los *Länder* introdujeron una serie de medidas pero otras acciones se han de llevar a cabo durante 2002. Todo se encuentra respaldado por los resultados de las llamadas opciones nacionales, que complementan la investigación de ámbito internacional. Su dimensión nacional comprende la inclusión de materias y problemas adicionales y una extensión considerable de la muestra. Estas extensiones de carácter cualitativo y cuantitativo significan que el estudio puede ser empleado para establecer comparaciones entre los *Länder*. Un grupo dirigido por el *Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN)* de Kiel recibió el encargo de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Cultura de los *Länder* de dirigir el proyecto nacional para el segundo ciclo, el cual se centra en los conocimientos matemáticos.

Además de estas investigaciones que se refieren al nivel educativo de secundaria, Alemania ha participado en el estudio internacional sobre la lectura para alumnos de cuarto curso llamado *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*. El estudio se realizó en el verano de 2001.

Avances recientes en relación con las competencias clave

El *Bund-Länder-Kommission, BLK* (Comisión Federación-Länder) ha iniciado varios proyectos piloto entre los que se incluyen:

- *Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen –QuiSS* (Mejora de la calidad en los centros y en los sistemas escolares);
- *Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts, SINUS* (Refuerzo de la eficacia de la enseñanza de las matemáticas y de las ciencias);
- *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung '21* (Educación para el desarrollo sostenible '21);
- *Demokratie lernen und leben* (Aprender y vivir en democracia).

De acuerdo con el *QuiSS*, Baden-Württemberg ha lanzado un proyecto piloto sobre la evaluación interna y externa de las cualificaciones, *ESQ (Interne und externe Evaluation von Schlüsselqualifikationen)*. Este proyecto, llevado a cabo en 14 centros de secundaria a lo largo de dos cursos escolares (2000/01 y 2001/02), pretende identificar o establecer méto-

dos de evaluación que ofrezcan información sobre la adquisición de las competencias transversales por parte de los alumnos. Cada una de las ocho cualificaciones seleccionadas es evaluada con la ayuda de dos indicadores. Contrariamente a la evaluación de las cualificaciones clave en el mundo laboral, el objetivo de estas evaluaciones no es seleccionar sino identificar la necesidad de ayuda educativa que los alumnos experimentan.

Además, todos los *Länder* están de acuerdo en introducir niveles educativos uniformes para el año 2004. Para más información sobre estos niveles, véase el apartado "Niveles para las competencias clave".

BIBLIOGRAFÍA

Anderson, L.W. u. Krathwohl, D.R. 2001. A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives. New York. cit. Witt u. Lehmann 2001

Arbeitsstab Forum Bildung (Hg.). 2002. Empfehlungen. Einzelergebnisse des Forum Bildung. Bonn (=Ergebnisse des Forum Bildung, Bd. II)

Audigier, F. 2000. Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship. Europarat, DG IV/EDU/CIT(2000)23

Barthel, Martina / Schwier Susanne 2001. Grundsätze für die Weiterentwicklung der Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen, H. 6, 179-180

Baumert, J. et al. (Hgg.). 2001. PISA 2000. Opladen

Bildungskommission NRW. 1995. Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied

Duisman, G.H. 2002. Arbeitsrelevante Basiskompetenzen. Unterricht – Arbeit und Technik, 4, H.14, 54-57

Gangnus, W. 1980. Sozialisationsfaktoren und Persönlichkeitsmerkmale von berufsschulpflichtigen Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung von Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag. Frankfurt. cit. Seyfried 1995

Heymann, W. 2001. Basiskompetenzen – gibt es die? Pädagogik, 53, H.4, 6-9

Klein, G. 2001. ESQ – interne und externe Evaluation von Schlüsselqualifikationen. Schulverwaltung Baden-Württemberg, H.7, 169-172

Klieme, E., Stanat, P. und Artelt, C. 2001. Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren. In: Weinert, F.E. (Hg.). Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim. 203-218

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). 1994. Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss vom 2.7.1970 in der Fassung vom 6.5.1994

KMK 1994. Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss vom 6.5.1994

KMK 1995. Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache. Beschluss vom 12.5.1995

KMK 1996. Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I. Beschluss vom 3.12.1993 in der Fassung vom 27.9.1996

KMK 1997. Stärkung der Ausbildungsfähigkeit als Beitrag zur Verbesserung der Ausbildungssituation. Bericht, Bonn 13.06.1997

KMK 2001. Bildungsinhalte und Lernstrategien für das Zusammenleben im 21. Jahrhundert: Probleme und Lösungen. Bonn (= Bericht zur 46. Internationalen Bildungskonferenz, Genf, Sept. 2001)

KMK 2002. PISA 2000. *Laufende und geplante Maßnahmen der Länder in den zentralen Handlungsfeldern*. Pressemitteilung zur 298.KMK, 23./24.5.02

KMK 2002 Nationale Bildungsstandards: Kultusminister einig über Zeitplan. Pressemitteilung der KMK, 27.6.2002

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.). 1999 a. Rahmenrichtlinien Gymnasien/Fachgymnasien – Deutsch. Halle/Saale

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.). 1999 b. Rahmenrichtlinien Sekundarschule – Schuljahrgänge 7-10 – Englisch. Halle/Saale

Lehrplan für die Grundschulen in Bayern. 2000. Amtsblatt des Kultusministeriums, Sondernummer 1/2000

Lehrplan für die Hauptschule in Bayern. 1997. Amtsblatt des Kultusministeriums, Sondernummer 1/1997

Lehrplan für die bayerische Realschule. 1993. Amtsblatt des Kultusministeriums, Sondernummer 1/1993

Lehmann, R.H., Gänsfuss, R. u. Peek, R. 1999. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen – Klassenstufe 7. Bericht über die Untersuchung im September 1998. Hamburg

Mertens, D. 1974. Schlüsselqualifikationen. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- u. Berufsforschung, 7, H.1, 36-43

Mertens, D. 1992. Schlüsselqualifikationen. In: Keim, H. u. Wollenweber, H. (Hgg.). Realschule und moderne Arbeitswelt. Köln. 303-324. cit. Susteck 1998

- Schelten, A. 1998. Schlüsselqualifikationen / Vorbereitung auf die Arbeitswelt / Lebenslanges Lernen (Bericht über Forum 9). In: Bayerisches Staatsministerium f. Unterricht, Kultus, Wissenschaft u. Kunst (Hg.). Wissen und Werte für die Welt von morgen. München
- Schiele, W. u. Tröster, C. 1997. Moderner Ansatz: 'Wie gelernt – so geprüft'. Schlüsselqualifikationen werden in der Hauptschulabschlussprüfung bewertet. Schulverwaltung BW, H.10, 217-218
- Schiersmann, Ch., Busse, J. und Krause, D. 2002. Medienkompetenz – Kompetenz für Neue Medien. Bonn (= Studie und Workshop im Auftrag des Forum Bildung)
- Schmidt, J.U. 1995. Psychologische Messverfahren für soziale Kompetenzen. In: Seyfried, B. 117-135
- Schnaitmann, G.W. 1997. Zusammenhänge zwischen Unterrichtsmethoden und der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. Lehren und Lernen, H.4, 3-19
- Seyfried, B. (Hg.). 'Stolperstein' Sozialkompetenz: was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen? Bielefeld 1995
- Stanat, P. u. Kunter, M. 2001. Kooperation und Kommunikation. In: Baumert et al. 299-372
- Striegel, L. 1999. Welche Schlüsselqualifikationen kann die Schule vermitteln, wie kann sie sie vermitteln, kann die Schule sie beurteilen und testieren? In: Landesvereinigung der Arbeitgebervereine NRW (Hg.). Tagungsdokumentation 'Dialog zwischen Schule und Wirtschaft über personale und soziale Kompetenzen'. Düsseldorf
- Susteck, H. 1998. Leistet die Schule eine effektive Berufsvorbereitung? Realschule in Deutschland, H.3, 10-15
- Thoma, G. 2001. Die Kluft zwischen Schule und Arbeitswelt und Ansätze zu ihrer Überwindung. Wirtschaft und Berufserziehung, H.6, 22-27
- Weinert, F. E. 2001. Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D.S. u. Salganik, L.H. (Hg.). Defining and Selecting Key Competencies. Seattle. 45-65
- Weinert, F. E. (Hg.) Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim 2001
- Thies, E. 2001. Was heißt Ausbildungsfähigkeit? Wirtschaft und Berufserziehung, H.6, 11-13
- Witt, R. u. Lehmann, R. 2001. Country Contribution Process (CCP) of the OECD-Project DeSeCo – Definition and Selection of Competencies – Theoretical and Conceptual Foundations. (Unveröffentl. Arbeitsdokument)

De acuerdo con la Constitución Griega (Artículo 16 § 2), “la educación constituye la misión principal del Estado y está dirigida a la formación moral, mental, profesional y física de los griegos, al desarrollo de su conciencia nacional y religiosa así como a que se conviertan en ciudadanos libres y responsables.”

Términos empleados para expresar el concepto de competencia clave

El término competencia clave no se emplea en los textos legales ni en los documentos de política general. Lo que más se aproxima la terminología educativa griega al concepto de competencias clave es a referirse a las **capacidades intelectuales y físicas (*dynatotites*)**. La Ley 1566/85 afirma que el objetivo principal de la Educación Primaria y Secundaria es “contribuir al desarrollo completo, armónico y equilibrado de las capacidades intelectuales y físicas de los alumnos con el fin de permitirles evolucionar hacia personalidades bien formadas y capaces de llevar vidas creativas.” La ley subraya la importancia de un desarrollo personal equilibrado en vez de un desarrollo unilateral (como, por ejemplo, dar una importancia excesiva a la dimensión intelectual).

Competencias clave que se han de poseer al finalizar la educación obligatoria

Después de formular el propósito general de la enseñanza, la Ley 1566/85 se refiere a los objetivos más específicos de la misma. Comprenden el desarrollo de la personalidad y el amor a los otros seres humanos, la vida y la naturaleza; propiciar la creatividad y la reflexión crítica; la comprensión del arte y la tecnología; el desarrollo de un espíritu de amistad y cooperación con otras naciones, etc. Estos objetivos se desglosan en objetivos específicos para cada materia dentro de los respectivos currículos.

Los objetivos generales de la educación se aplican a todos los niveles educativos y se pueden clasificar de acuerdo con tres dimensiones principales:

- **Conocimientos y metodología**
Esta dimensión se centra en los conocimientos, las aptitudes intelectuales, las destrezas funcionales y las capacidades de tipo metodológico que los alumnos deben haber adquirido a través de la enseñanza de cada materia al finalizar los distintos niveles educativos.
- **Cooperación y comunicación**
Esta dimensión se centra en las destrezas sociales que los alumnos deben desarrollar dentro de proyectos colectivos así como en las competencias comunicativas y en las destrezas necesarias para transmitir pensamientos, opiniones, información, etc.
- **Interrelación entre la ciencia y el arte, y la vida diaria**
Esta dimensión se centra en el desarrollo de la sensibilidad y la capacidad de cuestionar y de tratar el impacto (positivo y negativo) de la aplicación de la ciencia y del arte a las distintas áreas de la actividad humana.

Ciertas destrezas (*dexiotites*) están asociadas con una única materia o un grupo de materias relacionadas entre sí (destrezas específicas de las materias), mientras que otras se aplican a

una amplia gama de materias independientes y, como tales, ayudan al estudio real de todas ellas a través de los diferentes niveles educativos (destrezas transversales). Las específicas de las materias aparecen enumeradas en el Marco de los Currículos (PS), mientras que las transversales están definidas en el Marco único de los Temas Transversales del Currículo (DEPSS). Este último está considerado como un marco ambicioso al que deben tender todos los currículos de las materias. Ambos marcos están en proceso de finalización y deberán constituir la base de la nueva generación de libros de texto.

Se prescribe el desarrollo de las siguientes destrezas transversales en todos los currículos de las materias (Boletín Oficial 1366/2000):

- las competencias necesarias para comunicarse (hablar, escuchar, leer, escribir, la argumentación lógica, la conversación) y el uso activo de las cifras y los conceptos matemáticos en la vida diaria;
- las competencias relacionadas con la utilización de diversas fuentes de información y de las herramientas para la identificación, análisis, evaluación y presentación de la información por un lado, y la protección contra la “contaminación de la información” por otro;
- las competencias empleadas para cooperar con otros en un trabajo colectivo mediante el respeto, el reconocimiento, la interacción social óptima y la adquisición de destrezas sociales;
- las competencias necesarias para mejorar la actuación y la participación personal mediante la reflexión y la resolución de problemas. Este proceso se apoya en la evaluación crítica del trabajo de los alumnos conforme a criterios internos y externos, el control, la retroalimentación y las intervenciones correctivas, y en el desarrollo de las aptitudes necesarias y de las estrategias de planificación;
- la competencia empleada en una elección racional (de ámbito personal y social) en áreas tales como la protección del medio ambiente;
- la competencia necesaria para manejar los recursos naturales, financieros y sociales;
- la competencia indispensable para utilizar los conocimientos y las capacidades para proteger la salud tanto individualmente como de la sociedad;
- las competencias de la invención creativa y una “percepción sensible del arte”, así como la aceptación positiva y la creación de obras de arte;
- el empleo de los conocimientos y la adopción de valores para dar forma a los puntos de vista personales necesarios para la toma de decisiones;
- la competencia para examinar de manera crítica la información, los valores y las creencias.

Adquisición de las competencias clave

El sistema educativo griego confiere gran importancia al desarrollo de las competencias transversales. Este enfoque holístico del saber garantiza que los alumnos desarrollen las compe-

tencias necesarias para el análisis y el tratamiento apropiado de las cuestiones y problemas que surgen en la vida diaria.

Además de definir las competencias que se han de enseñar, los currículos también contienen directrices sobre la metodología y los instrumentos de aprendizaje. La enseñanza se ha de organizar de manera que ayude a alcanzar los objetivos correspondientes a las competencias/destrezas transversales y de las materias. Esto representa un proceso creativo único y permanente que ayuda a los alumnos a descubrir los conocimientos por sí mismos, les anima y les forma para tomar la iniciativa, investigar y asumir el control del entorno de su aprendizaje. Se recomiendan las siguientes estrategias de enseñanza:

- aprender mediante la observación y el descubrimiento (un enfoque activo de los conocimientos),
- visitas al entorno (natural o humano),
- diálogo interactivo entre el profesor y los alumnos,
- la narración.

Según los principios del DEPPS, debe existir una correspondencia entre los programas y los métodos e instrumentos de enseñanza. En la enseñanza, el “qué” (aspecto cognitivo) no se debe separar del “cómo” (método y medios). Sólo la combinación de ambos puede transformar una materia cognitiva en un “éxito” educativo para los alumnos.

Es más importante para los alumnos “aprender a aprender” que simplemente aprender y más todavía “aprender haciendo” mediante la experiencia y la participación. Los alumnos aprenden a hablar hablando, a escribir escribiendo, a manejar una máquina estudiando el diseño y ayudando a manejarla. La teoría y la práctica van a la par.

El enfoque transversal y holístico del conocimiento es necesario para desarrollar la competencia de los alumnos de manera que puedan tratar los temas y problemas de cada día de manera apropiada. Dedicando menos tiempo a la enseñanza de los conocimientos específicos de las distintas materias y más a los temas transversales, este enfoque hace el mejor uso posible del horario escolar.

La contribución de las materias obligatorias al desarrollo de las competencias clave

La enseñanza de las siguientes materias está estipulada durante la educación obligatoria: griego, matemáticas, física, educación religiosa, historia, educación física, educación medioambiental y arte. Los objetivos que hay que alcanzar en cada materia se definen conforme a las tres dimensiones generales mencionadas más arriba.

El control, la evaluación y la certificación de las competencias clave

El sistema educativo griego define la evaluación como “un proceso sistemático de verificación de hasta dónde se han alcanzado las metas y los objetivos específicos del sistema” (Decreto

Presidencial 8/95-OG 3 A'21 y Decreto Presidencial 409/OG 226/22-12-1994). Los resultados de este proceso se pueden emplear para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación no se interesa sólo por el rendimiento de los alumnos en las distintas materias, también tiene en cuenta otros aspectos como su esfuerzo, interés, iniciativa, creatividad, capacidad de colaborar con otros y respeto a las normas del centro.

De ello se desprende que la evaluación no se centra únicamente en los conocimientos de los alumnos. También tiene en cuenta sus destrezas sociales, su competencia comunicativa y su espíritu crítico con respecto al impacto positivo o negativo de la aplicación de la ciencia y el arte a la vida humana. La evaluación de las aptitudes cognitivas es obligatoria y se lleva a cabo a través de procedimientos formales. La evaluación de la competencia comunicativa es formal y obligatoria en las materias de lengua pero también es parte de la evaluación de otras materias. Por el contrario, otras competencias como las destrezas sociales y las que corresponden a la consideración crítica de la aplicación de la ciencia y el arte no están sujetas a ninguna evaluación formal, a pesar de que se tienen en cuenta cuando se evalúa el rendimiento general de los alumnos durante el año escolar.

Como consecuencia, esa evaluación se puede considerar como la valoración de tres grupos de aptitudes distintas: cognitivas, funcionales y metodológicas. La evaluación de las aptitudes cognitivas es obligatoria en todas las materias de la enseñanza obligatoria. Se centra en la evaluación de las aptitudes lingüísticas de la lengua materna y de las lenguas extranjeras, las aptitudes matemáticas y las aptitudes en ciencias e historia. La evaluación de las aptitudes funcionales en la enseñanza primaria pretende establecer si los alumnos pueden utilizar materiales e instrumentos simples con el fin de expresarse de forma artística. En la Educación Secundaria, este tipo de evaluación se concentra en la valoración de las aptitudes de los alumnos con respecto a la utilización de los ordenadores y los periféricos. La evaluación de las aptitudes metodológicas pretende establecer si los alumnos pueden aplicar los diferentes enfoques para la resolución de un problema. También intenta determinar si han desarrollado las aptitudes de análisis y de síntesis y si son capaces de llevar a cabo y de observar los resultados de las pruebas de laboratorio y de los experimentos científicos, así como de examinar de manera crítica las fuentes de información.

Según el Decreto Presidencial 8/95, los alumnos de enseñanza obligatoria han de ser evaluados de forma individual en el centro y por su/-s profesor/-es. Sin embargo, el Instituto Pedagógico y otros órganos académicos vinculados al Ministerio de Educación Nacional y Asuntos Religiosos están autorizados a llevar a cabo exámenes o estudios para evaluar la eficacia de la enseñanza en el ámbito nacional o regional, o para otros fines educativos.

No existen procesos de evaluación estandarizados en la enseñanza primaria y los alumnos son evaluados en sus clase y por su/-s profesor/-es. El certificado que se les otorga al final de sexto curso de primaria no posee ninguna significación especial. Su único objetivo es permitir a los alumnos matricularse en la Educación Secundaria Inferior, que es continuación de la enseñanza obligatoria. La evaluación en los centros de enseñanza secundaria inferior (*gymnasia*) también se lleva a cabo por los profesores. Al acabar el último curso, los alumnos obtienen el certificado de finalización de los estudios *apolytirion gymnasiou*. Aquellos

que no alcanzan la puntuación necesaria en la primera convocatoria del examen se pueden volver a presentar al mismo tantas veces como sea necesario.

Niveles para las competencias clave

No existen niveles fijados de manera centralizada para la evaluación de los alumnos en la enseñanza obligatoria. Los alumnos son evaluados únicamente por sus profesores.

Apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales

En un esfuerzo por garantizar la igualdad de oportunidades en la enseñanza y luchar contra la exclusión social, los alumnos con dificultades de aprendizaje pueden recibir apoyo adicional según el Decreto Presidencial 429/91. Esto se concreta en el apoyo educativo que se ofrece a sugerencia del profesor o profesores y tras la aprobación del consejo de profesores. Existen programas especiales de apoyo en las siguientes materias: lengua, matemáticas, física, química y lenguas extranjeras. Empiezan a principios del segundo trimestre. También existe apoyo para los alumnos que no son de nacionalidad griega, para los niños gitanos y para los hijos de padres griegos que regresan al país después de un periodo de tiempo en el extranjero.

Participación en estudios internacionales de evaluación de las competencias clave

Grecia ha participado en varios estudios dirigidos por la IEA (CIVED, RLS, PIRLS, TIMSS, COMPED) y el estudio internacional PISA bajo los auspicios de la OCDE.

Avances recientes en relación con las competencias clave

Se acaba de lanzar un proyecto para introducir las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y mejorar los conocimientos de informática en los centros de primaria. En la fase inicial se pedía a los centros que establecieran sus necesidades con respecto al número de ordenadores personales y a la formación del personal docente en este campo. Simultáneamente, se está realizando un esfuerzo considerable por publicar programas de software en griego así como en la formación continua de los profesores.

Existe un proyecto piloto que implica un número de centros de infantil, primaria y secundaria inferior en el que se está probando la introducción de una "franja flexible" en el horario escolar. Este proyecto reserva entre dos y cuatro clases a la semana para actividades transversales. En primaria, esa franja horaria se destina a promover la iniciativa, la cooperación y la reflexión crítica, etc. En secundaria se le llama "franja de actividades de innovación" y se considera que ha de ayudar a la adquisición de las competencias específicas de las materias. El objetivo principal consiste en desarrollar la competencia comunicativa (hablar, escuchar, leer, escribir, argumentación lógica, comunicación interactiva), la utilización de los números y los conceptos matemáticos, el empleo responsable de las TIC, la cooperación, la destreza requerida para mejorar el rendimiento personal, la resolución de problemas, la toma de decisiones de forma racional, la gestión de los recursos, la protección de la salud, la inventiva, la sensibilidad artística, la expresión de las opiniones personales, las aptitudes sociales y el espíritu crítico.

El sistema educativo español se rige por tres principios fundamentales:

- estimular el desarrollo total de la persona,
- alcanzar el pleno desarrollo de su personalidad,
- contribuir al desarrollo de una sociedad más justa y solidaria.

Estos principios se traducen en objetivos generales, los cuales, a su vez, se expresan bajo la forma de capacidades que se han de adquirir.

Términos empleados para expresar el concepto de competencia clave

El término competencia se utiliza en relación al mundo del empleo pero no aparece en la terminología de la enseñanza general. Ésta utiliza el término **capacidad** cuando se refiere a los resultados educativos al finalizar la enseñanza obligatoria. Aunque no existe definición oficial de la palabra capacidad, se puede interpretar como el potencial o la aptitud inherente en todas las personas para adquirir conocimientos y destrezas nuevas, es decir, la capacidad que poseen y que son capaces de desarrollar todos los seres humanos y que les permite aprender a lo largo de la vida. El objetivo no consiste en alcanzar un nivel predefinido en esas capacidades sino en guiar a los alumnos por el camino del aprendizaje a lo largo de la vida. Las capacidades que se han de desarrollar durante la educación obligatoria deben ser relevantes para su vida una vez que abandonen el sistema educativo, momento en que las personas asumen su propio aprendizaje.

Las capacidades son los componentes de la personalidad del ser humano. Según la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) el desarrollo de estas capacidades es uno de los objetivos principales de la enseñanza. La misma ley define el currículo como el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. Precisa que el currículo no debe sólo asegurar la adquisición de conocimientos y conceptos sino también propiciar una enseñanza que estimule las capacidades que cada alumno posee. Los contenidos de los currículos se eligen de forma que desarrollen estas capacidades de la manera más eficaz posible. Tres características definen los contenidos de los currículos: los conceptos, procedimientos y actitudes. Los conceptos se refieren a la información de hechos y principios, los procedimientos representan los conocimientos funcionales o las destrezas y las actitudes se refieren a las reglas y los valores que rigen la ciencia y la vida en sociedad, lo que añade una dimensión moral a la educación.

Competencias clave que se han de poseer al finalizar la educación obligatoria

El sistema educativo español establece una distinción entre las capacidades que se han de desarrollar al final de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria respectivamente. La LOGSE afirma que la Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:

- utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma;

- comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera;
- aplicar a las situaciones de su vida cotidiana operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales;
- adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan;
- utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística;
- conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural, y las posibilidades de acción en el mismo;
- valorar la higiene y salud de su propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente;
- utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

Las once capacidades descritas por la LOGSE y que se deben desarrollar durante la Educación Secundaria Obligatoria son:

- comprender y expresar correctamente en lengua castellana y en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma textos y mensajes complejos, orales y escritos;
- comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada;
- utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo;
- comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas;
- conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales;
- analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales y conocer las leyes básicas de la naturaleza;
- entender la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos y adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología;
- conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas;
- valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente;
- conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumento para su formación;
- utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

Adquisición de las competencias clave

Como se ha explicado más arriba, el currículo mínimo no especifica únicamente los que deberían ser los objetivos y contenidos de la enseñanza. También indica el enfoque didáctico más

conveniente para desarrollar las capacidades necesarias. La LOGSE estipula que en la enseñanza primaria y secundaria obligatoria, la metodología de la enseñanza se orientará al desarrollo general del alumno, integrando sus distintas experiencias y aprendizajes, y que la enseñanza tendrá un carácter personal y se adaptará a los distintos ritmos de aprendizaje de cada niño. La metodología didáctica se adaptará a las características del alumno, favorecerá su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo. Los principios sobre los que se apoya la enseñanza están indicados claramente por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 1989b) y se basan en el enfoque constructivista. El punto de partida es el nivel de desarrollo de cada alumno y se han de tener en cuenta sus aptitudes cognitivas (correspondientes a su etapa de desarrollo) y los conceptos que ya ha asimilado. Las directrices estipulan que el aprendizaje deberá ser parte integral de la sensibilización cognitiva de los alumnos y algo más que una simple memorización y que los alumnos deben adquirir la capacidad de aprender a aprender. También establecen que los contenidos deben ser aplicables a situaciones de la vida real y útiles para emprender otros estudios. Finalmente, el aprendizaje debe propiciar una actividad intensa por parte de los alumnos, lo que implica establecer relaciones entre contenidos nuevos y elementos conceptuales anteriores. En este sentido, el papel del profesor consiste en actuar de mediador y facilitar el desarrollo de un aprendizaje significativo.

Los documentos oficiales (currículos, directrices, etc.) también se refieren a las medidas dirigidas a desarrollar las capacidades para la resolución de problemas y de razonamiento crítico y creativo que ayudan al alumno a aprender a aprender. Utilizando los principios arriba mencionados, las instituciones educativas desarrollan los proyectos curriculares y las programaciones de clase que fijan la metodología que se ha de emplear. La elección de la metodología también viene determinada por las características especiales de cada clase.

La contribución de las materias obligatorias al desarrollo de las competencias clave

La LOGSE establece las siguientes áreas para la Educación Primaria: conocimiento del medio natural, social y cultural; educación artística; educación física; lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y literatura; lenguas extranjeras; matemáticas y religión⁽²³⁾. Según el currículo mínimo, la lengua extranjera es obligatoria desde el segundo ciclo de la enseñanza primaria, pero en la mayoría de las Comunidades Autónomas esta materia es obligatoria ya en el primer ciclo.

El currículo mínimo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) establece el estudio obligatorio de las siguientes áreas: ciencias de la naturaleza; educación física; educación plástica y visual; ciencias sociales, geografía e historia (incluyendo la vida moral y la reflexión ética); lenguas extranjeras, lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y literatura; matemáticas; tecnología; música; religión⁽²³⁾ y temas transversales. En el último curso, el bloque de vida moral y reflexión ética se separa de las ciencias sociales, la historia y la geografía y se añade como un área independiente, llamada ética. En este nivel, los alumnos también reciben una formación profesional básica que añade

⁽²³⁾ Los centros tienen la obligación de ofrecer este área pero es voluntaria para los alumnos.

una dimensión práctica a la enseñanza y cuyo objetivo es prepararles para la vida activa. Las capacidades profesionales que se enseñan en este contexto se pueden considerar como una representación de la competencia clave del espíritu empresarial. En el último curso se introduce un elemento opcional al tener que elegir los alumnos dos de las cuatro áreas siguientes: ciencias de la naturaleza, educación plástica y visual, música, y tecnología.

Recientemente, se ha modificado el currículo mínimo⁽²⁴⁾ de la Educación Secundaria Obligatoria (establecido por el Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio, BOE 26-6-1991) mediante el Real Decreto 3473/2000 de 29 de diciembre (BOE 16-1-2001). La nueva regulación se va a implantar de forma progresiva entre los cursos escolares 2002/2003 y 2003/2004 y va a suponer ciertos cambios. Uno de ellos es la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como un componente separado dentro del área de tecnología y como herramienta para la enseñanza de la lengua y la literatura, y de la música.

GRÁFICO 7: DIFERENCIAS PRINCIPALES ENTRE LOS CURRÍCULOS MÍNIMOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA ESTABLECIDOS EN 1991 Y 2000

Real Decreto 1007/1991	Real Decreto 3473/2000
Parámetros y criterios de evaluación para todo el ciclo	Parámetros y criterios de evaluación establecidos para cada curso del ciclo correspondiente
Número de horas dedicadas a dos materias principales del primer ciclo: Lengua española y literatura 210 Matemáticas 140	Número de horas dedicadas a dos materias principales del primer ciclo: Lengua española y literatura 245 Matemáticas 175
La cultura clásica se ofrece como material optativo al menos durante un curso del segundo ciclo	La cultura clásica se tiene que ofrecer como materia optativa durante los dos cursos del segundo ciclo
No se definen los contenidos de las materias optativas, de la segunda lengua extranjera y de la cultura clásica	Se incluyen los contenidos mínimos de las optativas, la segunda lengua extranjera y la cultura clásica
No se mencionan las TIC de manera explícita	Se introducen las TIC como un componente separado (dentro del área de tecnología) y como una herramienta de enseñanza y aprendizaje para otras materias
La evaluación separada de la biología y la geología, y de la física y la química sólo se produce en el cuarto curso	La evaluación separada de la biología y la geología, y de la física y la química se extiende al tercer curso, en el cual el área de las ciencias naturales se divide en dos materias separadas.

Fuente: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), a partir de la normativa.

⁽²⁴⁾El currículo mínimo fijado para todo el Estado representa el 55% del horario escolar para las Comunidades Autónomas con lengua propia distinta del castellano, y el 65% para las demás.

La futura Ley de Calidad prevé introducir una serie de medidas con vistas a alinear el sistema educativo español con las prioridades educativas de la Unión Europea. Estas medidas están principalmente dirigidas a la Educación Secundaria Obligatoria y pretenden aumentar la posibilidad de elección de vías formativas y modificar la evaluación del rendimiento escolar.

Además de las áreas mencionadas, todos los centros educativos deben ofrecer educación religiosa. Los padres deciden si sus hijos han de cursar esta materia u optar por actividades alternativas centradas en diferentes aspectos de la vida social y cultural.

Todas las áreas mencionadas contribuyen al desarrollo de algunas o de todas las capacidades. En la enseñanza secundaria obligatoria se debe dedicar una hora semanal a las actividades de tutoría, además del tiempo reservado a la enseñanza de las materias. Estas actividades se centran en el desarrollo de las destrezas personales e interpersonales enseñando a los alumnos a ser personas responsables, a vivir en paz y a comportarse de manera socialmente aceptable. Los gráficos 8 y 9 intentan ilustrar su importancia relativa. En respuesta a las demandas de la colectividad se han introducido también los valores éticos y otros temas transversales en el currículo mínimo. Como ejemplos se pueden citar la educación cívica, educación ambiental, educación sexual, educación del consumidor, educación vial, educación para los derechos humanos y para la paz, educación para la salud, educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, etc. Dependiendo de sus necesidades y experiencia, los centros tienen libertad para dar mayor importancia a ciertos temas transversales.

El control, la evaluación y la certificación de las competencias clave

Los Reales Decretos que establecen el currículo mínimo especifican, con el fin de desarrollar las capacidades mencionadas en la LOGSE, los objetivos fundamentales de la educación. Debido a la dificultad de evaluar las capacidades, la evaluación se centra en valorar hasta qué punto se han alcanzado los objetivos. Cuanto más alto sea el nivel, mejor se habrán alcanzado las capacidades. Los objetivos y los criterios de evaluación están claramente especificados en el currículo mínimo y en los currículos de las respectivas Comunidades Autónomas. Las condiciones y los contenidos de la enseñanza, así como las características individuales de los alumnos también son tenidas en cuenta en este proceso. Los centros tienen libertad para adaptar los objetivos y los criterios a sus necesidades concretas siempre que se mantenga la lista completa de las capacidades.

Aunque concebida como un proceso continuo, la evaluación está también prescrita en ciertos momentos de la enseñanza obligatoria. En la Educación Primaria, los profesores emplean la evaluación continua para decidir si ciertos alumnos se deben beneficiar de medidas complementarias de refuerzo o de adaptación curricular. La evaluación es obligatoria al final de cada ciclo y entonces se decide la promoción de los alumnos al ciclo siguiente o si deben repetir un curso.

En la Educación Secundaria Obligatoria, la promoción a la etapa siguiente o dentro de la misma se basa en la evaluación. El criterio determinante es la estimación de las posibilidades del alumno para proseguir con aprovechamiento sus estudios, a la vista de las capacidades

GRÁFICO 8: ÁREAS DEL CURRÍCULO MÍNIMO PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y LAS CAPACIDADES QUE SE HAN DE DESARROLLAR, CURSO 2001/02

Capacidades que se han de desarrollar	Áreas						
	Ciencias de la naturaleza	Educación plástica	Educación física	Lengua castellana y lengua oficial propia de la Com. Aut. y literatura	Lenguas extranjeras	Matemáticas	Religión
Utilización correcta de la lengua castellana y, en su caso, de la lengua oficial de la Comunidad Autónoma respectiva.	•	•		•			
Comprensión y producción de mensajes sencillos en una lengua extranjera.					•		
Aplicación de operaciones sencillas de cálculo y de procedimientos lógicos elementales a situaciones de la vida cotidiana.						•	
Adquisición de las habilidades necesarias para desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como con los grupos sociales con los que se relacionan los alumnos.	•	•	•	•		•	
Respeto a los valores básicos que rigen la vida y la coexistencia y actuar según ellos.	•	•		•	•	•	•
Emplear los diferentes medios de representación según ellos.		•		•			
Conocer las características fundamentales del medio físico, social y cultural y de las posibilidades de acción en el mismo punto.	•	•	•	•		•	•
Valorar la higiene corporal y la salud así como la conservación del medio ambiente.	•		•				
Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.			•				

Fuente: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), a partir de la normativa.

ya desarrolladas. Si es necesario, se procederá a una adaptación curricular de acuerdo con las necesidades individuales del alumno.

La evaluación se lleva siempre a cabo por el conjunto de profesores del alumno que, en la enseñanza secundaria, están asesorados por el Departamento de Orientación. Al final de la Educación Secundaria Obligatoria, los alumnos que han alcanzado los objetivos reciben el título de Graduado en Educación Secundaria. Este título les faculta para acceder al

GRÁFICO 8: ÁREAS DEL CURRÍCULO MÍNIMO PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (ESO)
Y LAS CAPACIDADES QUE SE HAN DE DESARROLLAR, CURSO 2001/02

Capacidades que se han de desarrollar	Áreas									
	Ciencias de la naturaleza	Educación física	Educación plástica y visual	Ciencias sociales, geografía e historia	Lenguas extranjeras	Lengua castellana, lengua oficial propia de la Com. Aut. y literatura	Matemáticas	Tecnología	Música	Religión
Comprender y expresar correctamente textos orales y escritos complejos en la lengua castellana y, en su caso, en la lengua de la Comunidad Autónoma correspondiente.	•	•	•		•					•
Comprender y expresarse con propiedad en una lengua extranjera.			•			•				
Utilizar diferentes fuentes de información y de referencias de forma crítica y adquirir conocimientos nuevos por sí mismos.	•	•	•		•	•	•	•	•	•
Adquirir espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación.	•	•	•	•	•	•		•	•	•
Familiarizarse con el arte y la cultura, valorándolos y respetándolos.		•	•		•	•		•		•
Analizar los principales factores que influyen en la sociedad y conocer las leyes básicas que rigen el funcionamiento de la naturaleza.	•	•							•	•
Comprender la dimensión práctica del conocimiento y adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología.							•		•	
Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, evaluarlos de manera crítica y elegir las opciones más favorables para su desarrollo global como seres humanos.		•	•		•			•		•
Valorar los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente.	•			•	•					
Conocer el medio social, natural y cultural en el que se desenvuelven, utilizándolo como instrumento de formación.	•	•	•		•			•		•
Utilizar la educación física y el deporte como medio de desarrollo personal.	•		•	•						

Fuente: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), a partir de la normativa.

Bachillerato y a la Formación Profesional Específica de grado medio. El conjunto de profesores, coordinados por el profesor-tutor y asesorado por el Departamento de Orientación, puede decidir que algunos alumnos reciban el título aunque no hayan obtenido la puntuación necesaria en alguna materia o área de materias, siempre que hayan alcanzado en términos globales los objetivos establecidos para la etapa. Además, todos los alumnos reciben la acreditación de los años cursados, las calificaciones obtenidas en las distintas áreas y materias y una orientación sobre su futuro académico y profesional.

En el ámbito estatal, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) controla la aplicación del currículo mínimo y el dominio de las capacidades prescritas por el mismo. En el ámbito regional, la evaluación del sistema educativo es tarea de las Comunidades Autónomas. Tanto el INCE como las Comunidades Autónomas han establecido un sistema de indicadores que les permite controlar la adquisición de las capacidades en las diferentes etapas y ciclos educativos y evaluar la eficacia global del sistema educativo. Actualmente están intentando establecer un grupo de indicadores de calidad que se puedan aplicar en todo el Estado.

Niveles para las competencias clave

No existen niveles en el ámbito estatal para ninguna de las capacidades que los alumnos deben haber adquirido al finalizar la enseñanza obligatoria.

Apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales

El sistema educativo español está diseñado con la suficiente flexibilidad para asegurar que todos los alumnos, cualquiera que sea su posición social y económica y sus facultades intelectuales, estén en situación de desarrollar las capacidades requeridas. La LOGSE estipula que el sistema educativo ha de estar dotado de todos los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales temporales o permanentes desarrollen las mismas capacidades que las prescritas para los alumnos en la enseñanza general, bien sea en centros ordinarios o de educación especial. Las medidas generales para acomodar a una población escolar heterogénea incluyen: un currículo elaborado por diferentes niveles (el Gobierno central, la Comunidad Autónoma, el centro escolar y el aula); el carácter optativo de ciertas áreas; las actividades de apoyo y refuerzo (centradas en las matemáticas y la lengua); y la formación de agrupamientos específicos. Estas medidas se complementan con aquellas dirigidas a compensar las desigualdades de la población escolar. En este caso, se puede adaptar el currículo de acuerdo con las necesidades individuales del alumno, el cual puede recibir clases complementarias por los profesores de apoyo, repetir un curso, o ser transferido a una unidad de educación especial dentro o fuera del sistema ordinario.

Participación en estudios internacionales de evaluación de las competencias clave

España empezó a participar en proyectos internacionales de evaluación durante la década de 1980. Colabora en el *INES* y ha tomado parte en el *PISA 2000* y en el *TIMSS*.

Avances recientes en relación con las competencias clave

Se han introducido ciertos cambios en la enseñanza de las principales materias del currículo mínimo mediante el Real Decreto 3473/2000 (para más detalles, ver Gráfico 7). En 2000, la Comunidad Autónoma de Cataluña publicó un documento titulado *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori* (La identificación de las competencias básicas en la educación obligatoria) que presenta los resultados de un estudio llevado a cabo en Cataluña, Islas Baleares e Islas Canarias. El estudio examina el currículo mínimo y agrupa las capacidades en cinco áreas básicas: matemática, social, lingüística, tecnológica y profesional. Igualmente, el estudio precisa los contenidos de los currículos correspondientes a estas áreas, las cuales se definen bajo la forma de competencias que hay que adquirir. Además, el estudio incluye las conclusiones de una encuesta llevada a cabo entre representantes de diversos grupos sociales con el fin de identificar las competencias clave que los alumnos deben haber adquirido al final de la enseñanza obligatoria. Los participantes en la encuesta tenían que establecer su propia clasificación de las competencias clave; como resultado se identificaron 245 competencias, otorgando alta prioridad a las cuatro operaciones de cálculo (suma, resta, multiplicación y división). A partir de este encuesta, el estudio pretendió determinar qué competencias podían servir de base para augurar el éxito futuro en la vida. Posteriormente, en 2001 y 2002, se evaluaron los logros de los alumnos en estas competencias. Los excelentes resultados obtenidos en el caso de algunas de estas competencias sugirieron que la sociedad da mayor importancia a las competencias relacionadas con la vida profesional.

BIBLIOGRAFÍA

Antúñez, S y Otros (1993). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Barcelona: Graó

CIDE (2000). *El sistema educativo español 2000*. Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Departament d' Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2000). *Identificació de les competències bàsiques en l' ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya

EURYDICE (2002). *El sistema educativo español*. Informe Nacional 2001. En http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html

MEC (1989a). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia

MEC (1989b). *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia

MECD (2001). *El Desarrollo de la Educación. Informe nacional de España 2001*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Consejo Escolar del Estado (2001). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Curso 1999-2000. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Salinas García, F. A. y Puerta López, J. R. (2001). *La Educación Primaria en el marco de la LOGSE*. Madrid: Departamento Nacional de Formación de la Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSI-CSIF) y Grupo Editorial Universitario

Consejo de Europa y MEC (1999). *¿Qué educación secundaria para una Europa en transformación? Tendencias, retos y perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura y Grupo Anaya

Gimeno, J. (1989). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Términos empleados para expresar el concepto de competencia clave

Los currículos de la enseñanza primaria, al igual que los del *collège*⁽²⁵⁾, definen de manera detallada las “competencias” que los alumnos deberían adquirir en cada una de las materias al final de cada ciclo, y de manera más precisa al finalizar la Educación Primaria.

Competencias clave que se han de poseer al finalizar la educación obligatoria

Los currículos de las materias que se imparten durante toda la educación obligatoria especifican muchas “competencias” que se han de adquirir, con especial referencia a: **escritura, lectura y cálculo**. Sin embargo, el **dominio de las destrezas lingüísticas y de la lengua francesa** aparece como una prioridad en toda la enseñanza primaria y secundaria, puesto que permite a los alumnos poseer una autonomía cada vez mayor en su actividad intelectual personal y en el centro educativo. En este sentido, las destrezas lingüísticas se deben interpretar como la capacidad de expresarse y comunicarse de todas las formas posibles (por ejemplo, las lenguas modernas, matemáticas, tecnologías de la información y la comunicación). Desde 6º a 3º del *college*, los alumnos evolucionan desde un estilo de comunicación propio del aula, caracterizado por un apoyo fuerte del profesor, a otro estilo más personal que les permite trabajar de manera más independiente, especialmente en la lectura. Por lo tanto, estas competencias se encuentran en proceso de desarrollo, son frágiles y no se consolidan hasta el final de la educación obligatoria. Como consecuencia, están en constante remodelación, *independientemente de la actividad educativa, y se deben evaluar en primer lugar en todas las actividades de aprendizaje que se controlan de forma regular*.

Los currículos oficiales elaborados por el Ministerio de Educación estipulan las competencias que se deben desarrollar durante la educación obligatoria. Pertenecen a dos grupos: las **competencias generales** y las **competencias específicas**, las cuales se definen con relación a la competencia prioritaria de “dominio de las destrezas lingüísticas”.

Las competencias generales se clasifican en dos grandes categorías, una relativa a la comunicación oral y otra relativa a la comunicación escrita.

- Saber emplear la comunicación verbal en la clase:

Hablar en público es siempre una actividad difícil (por la reacción de los otros, la opinión de los adultos, inhibiciones, tradiciones socioculturales, etc.). El dominio de la lengua oral no se puede reservar bajo ningún concepto a los alumnos mejores. Por tanto, es esencial ofrecer situaciones en que se activen estos procesos de comunicación a todos los alumnos de manera regular y que se lleven a cabo con paciencia y determinación.

- Adquirir un mayor dominio de la lengua escrita en las actividades del aula:

Esta competencia general tiene dos componentes principales: saber leer para aprender y adquirir una competencia inicial en la escritura y la redacción.

⁽²⁵⁾ Centro de secundaria inferior público o privado para todos los alumnos que han completado la Educación Primaria. La duración de los estudios es de cuatro años y corresponden a 6º, 5º, 4º y 3º en orden ascendente.

Un rasgo especial del sistema educativo francés radica en el hecho de que organiza el desarrollo de las competencias específicas en torno a la competencia general “dominio de las destrezas lingüísticas”. Esto significa que, durante la enseñanza obligatoria, todas las materias se enseñan con el fin de desarrollar la capacidad de hablar, leer y escribir. Las competencias específicas de las materias se han definido para las diez áreas siguientes:

- educación cívica,
- literatura,
- observación reflexiva de la lengua francesa,
- lengua extranjera (o regional),
- historia,
- geografía,
- aritmética y matemáticas,
- ciencias experimentales y tecnología,
- educación artística,
- educación física y deportiva.

Del conjunto de competencias específicas de las áreas de materias principales sobresale una competencia básica relacionada con el dominio de las herramientas informáticas.

Adquisición de las competencias clave

La adquisición de las competencias específicas, materia por materia, al final de cada ciclo se mantiene como objetivo constante de la enseñanza que se ofrece a los alumnos. Los currículos oficiales elaborados por el Ministerio de Educación establecen las competencias que es necesario alcanzar. Los profesores eligen sus métodos de enseñanza, así como los libros de texto que necesitan.

La contribución de las materias obligatorias al desarrollo de las competencias clave

Todas las materias que se imparten durante la enseñanza obligatoria contribuyen de manera subyacente a la adquisición de las competencias. Así, las clases de lengua francesa tienen como objetivo permitir que los alumnos comprendan los textos que leen o escriben con el fin de despertar su interés en los textos y obras literarias, enseñarles a conseguir información y conocimientos por sí mismos y, finalmente, introducirles en el uso de distintas maneras de argumentar y persuadir.

El control, la evaluación y la certificación de las competencias clave

Todas las competencias son evaluadas por uno o más profesores a final de curso. La evaluación por la cual se otorga el certificado de la enseñanza obligatoria, que antes era optativo, está mejorando de forma gradual el prestigio del diploma nacional que se concede al terminar satisfactoriamente la enseñanza del *college*.

Además, cada año la dirección de programación del Ministerio de Educación organiza una evaluación nacional sistemática de todos los alumnos. Esta evaluación tiene lugar en dos momentos de la educación obligatoria: hacia la mitad de la enseñanza primaria (8 años de edad) y al entrar a 6º en el *college* (11 años de edad). Esta última se centra en las mismas materias que la primera, es decir, francés y matemáticas. Las evaluaciones al principio de curso sólo sirven de ayuda a los profesores para ajustar sus métodos didácticos.

Desde 1994, el Ministerio de Educación también viene evaluando regularmente el grado de familiarización de los alumnos con la educación cívica, la ley y el orden. La información se recoge mediante cuestionarios que se distribuyen a una muestra representativa de los alumnos de 11 años. Las preguntas están relacionadas con su conocimiento de la democracia y del sistema político.

Niveles para las competencias clave

En este momento, no existen niveles nacionales para evaluar su grado de adquisición por parte de los alumnos ni tampoco regulaciones concretas sobre el proceso de calificación. Los profesores fijan los niveles y la evaluación se basa normalmente en el rendimiento global de los alumnos.

Apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales

Existen medidas personalizadas de apoyo a lo largo de toda la escolaridad en el "*collège* único" al que asisten todos los jóvenes entre los 11 y los 15 años. Estas medidas están reforzadas en los colegios de las zonas ZEP (zonas de educación prioritaria)⁽²⁶⁾.

Participación en estudios internacionales de evaluación de las competencias clave

Francia ha participado en muchos estudios internacionales, entre ellos FIMS (1964), SIMS (1980-82), RLS (1989-95), TIMSS (1993-95), PIRLS (1999-2003), PISA (2000, 2003, 2006).

Avances recientes en relación con las competencias clave

Con respecto a los dos primeros años del *collège*, en 2001 se lanzó un proyecto llamado '*itinéraires de découverte*' (itinerarios hacia el descubrimiento) para los alumnos de segundo año del *collège* (5º curso) a partir del año escolar 2002/03. Estos '*itinéraires de découverte*' deben estimular el interés de los alumnos para implicarse en las actividades que favorecen el trabajo autónomo y los proyectos interdisciplinarios. Sus características son la autonomía del trabajo de los alumnos y el trabajo en equipo de los profesores, al tiempo que todas las tareas se basan en cuatro áreas temáticas: la naturaleza y el cuerpo humano, el arte y las humanidades, las lenguas y la civilización, y la creación y las técnicas.

⁽²⁶⁾ Áreas en las que las condiciones sociales constituyen un riesgo, o incluso un obstáculo para la escolarización y la integración social apropiada de los niños y adolescente que viven allí. El objetivo de la política educativa prioritaria es conseguir una mejora significativa del rendimiento de los alumnos en estas zonas.

Estos proyectos son obligatorios y se les dedica el 10% del horario. Los alumnos tienen que realizar cuatro itinerarios elegidos entre al menos dos áreas temáticas, en función de sus preferencias y destrezas. Los proyectos enriquecen los currículos por su contribución al aprendizaje y a la adquisición de conocimientos y competencias en las distintas áreas de materias. Al comienzo del curso escolar 2003/04 se introducirán los proyectos en el cuarto año del *collège* (3^{er} curso) y la evaluación final de ese año constituirá una prueba anticipada del nuevo certificado de estudios básicos que está previsto para reemplazar el actual diploma nacional del *collège*.

Además, en la Educación Primaria se ha reforzado la educación artística y cultural como consecuencia del plan para el desarrollo de la educación artística y cultural de 14 de noviembre de 2000. Desde el curso 2001/02, las "clases dedicadas a un proyecto artístico o cultural" se están llevando a cabo en varias *academies*. Se puede pedir a artistas o profesionales del campo de la cultura que participen en las clases como parte de un proyecto educativo conjunto. Este plan se extenderá pronto al primer año del *collège* (6^o curso).

Términos empleados para expresar el concepto de competencia clave

En la Educación Primaria cada vez se emplea más el término *skill* o *key skill*, mientras que el término "competencia clave" no se utiliza. Las **key skills** están referidas a las capacidades, estrategias y enfoques que el niño puede utilizar para progresar en su aprendizaje.

De la misma manera, en la enseñanza que sigue a la primaria, la secundaria inferior, las competencias clave se describen normalmente en términos de **skills**. Estas competencias son inseparables de las materias que se estudian. Se nombran explícitamente en las programaciones y documentos de los currículos relacionados con el conjunto de materias que se imparten en este nivel educativo. Ha habido numerosas discusiones acerca de la necesidad de introducir las competencias clave en la secundaria inferior, aunque no tanto para la secundaria superior.

Competencias clave que se han de poseer al finalizar la educación obligatoria

El desarrollo de las competencias constituye una parte importante del currículo de la Educación Primaria, que establece lo siguiente:

Dar más importancia al desarrollo de la capacidad para cuestionar, analizar, investigar, reflexionar de manera crítica, resolver problemas e interactuar adecuadamente con los otros.

Centrarse en el desarrollo de las competencias que facilitan la integración del aprendizaje y favorecen una planificación y difusión coherente del currículo. Las siguientes competencias son parte integrante de cada área del currículo en primaria:

GRÁFICO 10: EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA, AÑO DE REFERENCIA 2002

Reflexión crítica	tales como analizar, observar, evaluar, resumir y resolver problemas.
Aprendizaje	tales como investigar, tratar la información, autoevaluarse y fijar objetivos.
Social y personal	tales como tomar conciencia de uno mismo, elegir, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
Comunicación	tales como escuchar, hablar y enfatizar.
Tecnología de la información y la comunicación (TIC)	

Fuente: Eurydice, Unidad Nacional de Irlanda.

Se hace mención especial a las competencias relativas a los procesos mentales complejos y a la resolución de problemas. Éstas aparecen resumidas en la introducción al Currículo de Educación Primaria de la siguiente manera: observar, recopilar y resumir, analizar, interpretar, evaluar, inferir y deducir.

Considerando la Educación Secundaria inferior (*Junior Cycle*) en su conjunto, surge la necesidad de otorgar mayor importancia a las competencias básicas de la escritura y la lectura, el cálculo y la comunicación, así como de mejorar la evaluación del rendimiento de los alumnos en este contexto. Igualmente, han tenido lugar algunas discusiones acerca del papel que deberían jugar las competencias más generales, tales como la resolución de problemas, la toma de decisiones y la reflexión crítica, en el currículo de este nivel. La utilización creciente de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros ha puesto de relieve la necesidad de describir y ofrecer un cierto nivel de competencia de los alumnos en el uso de las TIC. Si embargo, a menudo se menciona la "sobrecarga del currículo" como factor restrictivo en cualquier esfuerzo de los centros por dar mayor importancia específica a estas competencias.

Las competencias clave figuran en los documentos de política educativa como el *White Paper on Education Charting Our Education Future* (1995) (Libro Blanco de la Educación: Esbozando Nuestra Educación del Futuro). Se incluyen las siguientes competencias como experiencias educativas esenciales para los alumnos de este nivel:

- la adquisición de las competencias de la lectura y la escritura, el cálculo y las destrezas lingüísticas que les permitirá participar en la sociedad como jóvenes adultos;
- la adquisición de las competencias y de la comprensión de las destrezas prácticas, incluyendo conocimientos de informática y de tecnología de la información.

Igualmente, el informe de la *NCCA The Junior Cycle Review, Progress Report: Issues and Options for Development* (1999) (La Revisión del Ciclo Junior: Temas y Opciones para el Desarrollo) reconoce la importancia de mejorar continuamente el aprendizaje de las competencias clave en la secundaria inferior y sugiere que se dé mayor énfasis al desarrollo de estas competencias en la enseñanza teórica, práctica y evaluación asociadas con el currículo actual. El informe agrupa las competencias en ocho apartados: comunicación y lectura y escritura, cálculo, ejercicios prácticos, tecnologías de la información, reflexión y técnicas de aprendizaje, resolución de problemas, conocimiento de uno mismo y de las relaciones interpersonales, y vida social. Este informe sigue siendo la base de la reforma del currículo y de la evaluación en la Educación Secundaria Inferior.

Adquisición de las competencias clave

Irlanda asegura la adquisición de las competencias de distintas maneras en cada uno de los niveles del sistema educativo. En primaria, los servicios de inspección del Ministerio de Educación y Ciencia evalúan regularmente la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

Como se ha mencionado anteriormente, los currículos de primaria promueven el desarrollo de las competencias a través de todas las áreas de materias del currículo. Sin embargo, ciertas áreas son especialmente importantes para permitir este desarrollo de las competencias. Las competencias en lectura y escritura, incluyendo las destrezas orales, están desarrolladas de forma notable en el capítulo de las lenguas: inglés y *Gaeilge* (gaélico). Las competencias en cálculo, que incluyen la valoración, la resolución de problemas, la previsión, el tratamiento de la información, etc. se adquieren dentro del área de matemáticas. Las destrezas de natura-

leza social y personal se desarrollan en el área de educación social, personal y para la salud. La educación social, ambiental y científica fomentan otras destrezas como la de analizar, memorizar y comunicar, evaluar e investigar. En la secundaria inferior, las competencias son parte integrante del currículo y las competencias específicas que se han de enseñar aparecen detalladas en los currículos y otros documentos relativos a cada materia.

En términos generales, y a pesar de que las destrezas están integradas en los currículos, la cultura dominante en este momento da más relevancia a la transmisión de conocimientos y destrezas que al desarrollo de las competencias. Sin embargo, la línea divisoria no está siempre clara. La tendencia del debate actual es prestar mayor atención al desarrollo de las competencias; por ejemplo, profundizar en la resolución de problemas y en las competencias en ciencias.

La contribución de las materias obligatorias al desarrollo de las competencias clave

En primaria, la lectura y la escritura, y el cálculo se desarrollan principalmente a través de las áreas curriculares de lengua y matemáticas. En ciertas áreas la enseñanza de las competencias está incluida dentro de las secciones o unidades de secciones, por ejemplo, la educación social, personal y de la salud. En este nivel de primaria, se ha producido un debate sobre la forma en que se debe llevar a cabo la adquisición de las TIC por parte de los niños y sobre si estas competencias se deben especificar de manera jerárquica en las directrices para los profesores.

Las siguientes materias son obligatorias en la secundaria inferior para la mayoría de los centros: irlandés, inglés, historia y geografía, matemáticas, ciencias o una lengua o una materia relacionada con el mundo de la empresa, y educación cívica, social y política (CSPE). En realidad, la mayoría de los alumnos eligen ciencias y una lengua moderna como el francés o el alemán, y muchos estudian materias relacionadas con la empresa y las tecnologías.

El estudio de la NCCA, mencionado más arriba, sugiere que para poder crear mayores espacios y posibilidades para áreas como las competencias clave, el currículo de la secundaria inferior debería ser menos prescriptivo según se avanza en él y dar más importancia a las áreas de experiencia frente a las materias. Estas áreas de experiencia que podrían integrar las materias son:

- lengua y literatura,
- matemáticas,
- ciencia y tecnología,
- educación social, política y medioambiental,
- educación artística,
- educación física,
- educación religiosa y moral,
- orientación y tutoría.

La materias que se considera que generalmente contribuyen más directamente al desarrollo de las competencias generales, sociales y personales son: inglés; lenguas; historia; educación social y política (CSPA); educación social, personal y de la salud (SPHE); mundo empresarial; y educación religiosa, pero todas las materias juegan un papel importante dentro de este contexto.

El control, la evaluación y la certificación de las competencias clave

Existen muchas maneras por las cuales Irlanda puede velar por que se adquieran las competencias especificadas:

- aparecen en el examen nacional de finalización de la enseñanza obligatoria;
- están incluidas e integradas en los currículos y en otros documentos relativos al mismo y, hasta cierto punto, juegan un papel determinante en la puesta en práctica del mismo;
- los centros están sujetos a inspecciones;
- cada vez más, los centros están adoptando procesos de planificación de desarrollo escolar, una de cuyas características es la revisión del currículo, la cual incluye la calidad de las competencias clave.

Históricamente, la evaluación global de la enseñanza primaria se ha centrado más en “medir los conocimientos que en evaluar las competencias”. Sin embargo, el currículo de la Educación Primaria propicia enfoques más formativos con respecto a la evaluación de las competencias dentro de un área especial del currículo (ver la referencia a la iniciativa piloto sobre evaluación en la sección “Avances recientes”). No existe certificación al finalizar la Educación Primaria. Casi todos los centros de primaria emplean pruebas estandarizadas para medir el nivel alcanzado en lectura y escritura, y cálculo al menos una vez al año. La Ley de Educación (1998) obliga a los centros a evaluar periódicamente los resultados escolares de los niños y de informar a los padres.

Se llevan a cabo regularmente estudios nacionales en lectura y escritura, y matemáticas en los centros de primaria. Cada cinco años se realiza el *National Reading Survey* (Estudio Nacional sobre la Lectura) con el fin de medir el nivel de lectura y escritura de los alumnos de 5º curso de primaria. El *National Assessment in Mathematics* (Evaluación Nacional de las Matemáticas) se realizó por última vez en 1999 y medía el nivel alcanzado en cálculo por los alumnos de 4º curso.

En Secundaria Inferior, los enfoques con respecto a la evaluación comprenden tanto la evaluación para aprender (evaluación formativa) como la evaluación del aprendizaje (evaluación global). Esta última ha dado tradicionalmente más importancia a medir los conocimientos que a evaluar el rendimiento en las competencias de la mayoría de las materias. Además, dado que la evaluación global a este nivel se realiza mediante un examen nacional externo y se otorga un certificado, esta forma de evaluación influye de manera decisiva en la práctica docente en el aula. Una enseñanza orientada a un tipo de examen tradicional anula el esfuerzo por la práctica de ciertas destrezas y competencias en el aula. En 1999, la NCCA publicó un estudio que proponía una mayor participación del profesorado en la evaluación

del *Junior Certificate Examination*. Esta cuestión está siendo objeto de debate por todos los implicados en la enseñanza.

En términos generales, las competencias que se evalúan en el examen nacional llamado *Junior Certificate* son:

- la comunicación escrita y la lectura y la escritura,
- el cálculo,
- los trabajos prácticos (especialmente en el área de tecnología),
- la reflexión (principalmente la reflexión sencilla de sentido común),
- la resolución de problemas.

Las competencias que se evalúan son algunas de las que figuran en el currículo; su selección está determinada por la naturaleza de los componentes de la evaluación. Así, los exámenes nacionales, en los que todos los alumnos participan, evalúan, al menos parcialmente, las competencias que se requieren al final de la enseñanza obligatoria. El uso de la palabra "parcial" es indicativo de que la mayoría de las materias de este nivel se evalúan mediante un examen escrito, por lo que el número de destrezas que se pueden evaluar es limitado.

Niveles para las competencias clave

Existen distintos niveles de dominio especificados para todo el país que son diferentes de los que figuran como objetivos en el currículo y en los documentos relacionados con el mismo.

Apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales

En la Educación Primaria, los niños con necesidades educativas especiales reciben ayuda y enseñanza especializada en todas las áreas. El profesor de apoyo ofrece ayuda importante y complementaria en lectura y escritura (incluyendo la lengua oral) y cálculo. También ayudan en las competencias sociales, por ejemplo la comunicación, asumir responsabilidades y hacer una elección. Varias iniciativas están dirigidas a proporcionar apoyo complementario a los niños procedentes de zonas desfavorecidas

En la Educación Secundaria, los alumnos con necesidades educativas especiales o provenientes de situaciones desfavorecidas reciben apoyo adicional principalmente para la adquisición de las competencias básicas de lectura y escritura, cálculo y comunicación.

Participación en estudios internacionales de evaluación de las competencias clave

En el ámbito internacional, Irlanda ha participado en el estudio más reciente de la OCDE y en el *PISA 2000*, y seguirá participando en futuros programas *PISA*. Con anterioridad, Irlanda participó en el estudio *TIMSS 1994-99* y en el *IALS 1997*.

Avances recientes en relación con las competencias clave

Está a punto de comenzar una iniciativa piloto en Educación Primaria. Por el momento, se han identificado una serie de resultados de aprendizaje basados en grupos de competencias que

hay que adquirir según establece el currículo. Estos resultados se presentarán en grandes líneas, que serán más amplias que los objetivos de las materias de los currículos. Se emplearán cuatro niveles de dominio para describir los resultados de los alumnos según los modelos "limitado", "básico", "título provisional", etc. Los resultados del aprendizaje reflejarán la relación existente en el currículo de primaria entre los conocimientos, conceptos y actitudes.

En Secundaria Inferior, la revisión y la reforma del currículo es un área de política prioritaria. Con este fin, la NCCA, órgano consultivo del Ministerio de Educación y Ciencia en temas de currículo y evaluación, ha propuesto centrarse en ciertos puntos para hacer que la reforma avance. Éstos comprenden:

- la sobrecarga y las coincidencias de los currículos,
- la planificación del currículo,
- la evaluación del aprendizaje.

Está previsto que al abordar cada una de estos puntos, los progresos realizados contribuyan a favorecer la adquisición de las competencias clave. Aligerar el currículo y evitar las coincidencias permitirá crear más espacio para el aprendizaje asociado a las competencias; una mejor planificación del currículo permitirá prestar más atención a las destrezas incluidas en éste, mientras que una mayor atención a la evaluación del aprendizaje ofrecerá mejores posibilidades para una evaluación válida de la gama completa de competencias prescritas en el currículo.

Términos empleados para expresar el concepto de competencia clave

Los currículos de la educación obligatoria (destinados a niños entre 6 y 15 años de edad) datan de hace años (1979 para la Enseñanza Secundaria Inferior, 1985 para Primaria y 1991, con carácter experimental, para los dos primeros cursos de la Secundaria Superior). Estos currículos definen los objetivos y los contenidos y especifican las *abilità fondamentali* (capacidades fundamentales) que los alumnos deben adquirir normalmente. Sin embargo, no se refieren explícitamente al concepto de *competenza* (competencia) o *competenza chiave* (competencia clave).

El término *competencia* no se abrió paso en la terminología educativa a través de la revisión de los currículos sino mediante la definición de nuevos procesos de evaluación para el final de la enseñanza obligatoria según la Ley nº 9/99. Esta ley y la regulación posterior para su aplicación prolonga el periodo de la educación obligatoria de 8 a 10 años⁽²⁷⁾ y estipula que los alumnos exentos de la obligación de asistir a clase (*prosciolti dall'obbligo*) deben ser evaluados en sus conocimientos, destrezas y *competencias*. Además, la posterior Ley Marco sobre la Reorganización de las Etapas Educativas (Ley 30 del 20/2/2000), actualmente en suspensión, estipula que es responsabilidad del sistema educativo permitir que los ciudadanos adquieran los *conoscenze, capacità e competenze generali e di settore* (conocimientos, capacidades y competencias generales y específicas) requeridos para su integración en la vida social y en el mundo laboral. Sin embargo, la referencia al desarrollo gradual de "las competencias y las destrezas de los alumnos para elegir entre la enseñanza general y la formación profesional" se presenta como uno de los objetivos de la educación y se reitera en el artículo f del proyecto de ley⁽²⁸⁾ que está siendo estudiado actualmente por el Parlamento, a pesar de que el texto de esta ley utiliza los términos "conocimientos" y "destrezas". El informe que abrió los debates sobre este tema fue redactado en 1997 por una comisión de expertos académicos a los que el Gobierno confió la tarea de "identificar los conocimientos fundamentales que se han de utilizar como base de la enseñanza a los jóvenes en las próximas décadas". Este documento se refería a los *conoscenze, competenze e sensibilità di base* (conocimientos, competencias y sensibilización de base) que se deben impartir a los niños y jóvenes que van a vivir en una sociedad "profundamente diferente de la del pasado".

Sin embargo, no figura una definición del término "competencia" en la legislación aunque sí en otros documentos empleados en el animado debate que ha continuado en Italia a partir de la segunda mitad de 1990. Entre estos documentos se encuentran:

- El documento preparado en 2000/01 por una comisión de 300 expertos a los que el Gobierno pidió que efectuaran propuestas para la reorganización de las principales etapas de la educación y para revisar sus currículos. En él se define la "competencia"

⁽²⁷⁾ Sin embargo, la Ley 9/99 estipula que la educación obligatoria debería durar nueve años hasta que la Ley 30/2000 sobre la reorganización de las principales etapas educativas sea aprobada completamente.

⁽²⁸⁾ *Delega al governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale* (Proyecto de ley para la definición de las normas y niveles generales en materia de educación y formación).

como “el dominio de los conocimientos y las destrezas dentro de un contexto” (*Annali della Pubblica Istruzione*, números 3-4/2000, p. 225). Dicho de otra forma, “una competencia es el arte de saber qué hacer (destreza) en un contexto dado sobre la base de conocimientos con el fin de alcanzar un objetivo determinado y producir conocimientos nuevos” (*Annali*, p. 156).

- El programa para aplicar la mencionada Ley Marco 30/2000, que presentó el Gobierno a las dos cámaras parlamentarias el 16/11/2000 y aprobado por ellas en diciembre de 2000, define la palabra “competencia” como “la capacidad de dominar y utilizar los conocimientos en un contexto dado” (*Annali*, 3-4/2000, p. 22).

Como se puede suponer, a partir del *Stati Generali dell'Istruzione* (foro para la enseñanza convocado por el Ministerio de Educación en diciembre de 2001), la opinión comúnmente admitida parece ser que, en el ámbito nacional, es preferible definir los objetivos específicos de aprendizaje en vez de las competencias (*Annali*, número especial sobre los *Stati Generali*, diciembre 2001, p. 246).

Competencias clave que se han de poseer al finalizar la educación obligatoria

Teniendo en cuenta que el término *competenze chiave* (competencia clave) no aparece en los currículos de la enseñanza obligatoria (Primaria, Secundaria Inferior y primer curso de Secundaria Superior), los currículos definen siete áreas de estudio:

- lenguas (incluida la lengua materna),
- historia, educación cívica y geografía,
- matemáticas y ciencias (incluida la educación para la salud y la educación medioambiental),
- enseñanza técnica,
- enseñanza artística,
- enseñanza musical,
- educación física.

La Ley Marco 30/2000, mencionada más arriba, considera los conocimientos lingüísticos (lengua materna y lenguas extranjeras), matemáticos y la tecnología de la información como “conocimientos básicos esenciales para una ciudadanía responsable”.

Por otro lado, el proyecto de ley también mencionado sobre los niveles de la enseñanza general se abstiene de hacer referencia explícita a las competencias clave. Sin embargo, cuando se refiere a los conocimientos y destrezas básicas, resalta la importancia de las destrezas habladas y escritas (incluidas la lectura y la escritura en al menos una lengua oficial de la UE) y de la enseñanza de la informática.

Adquisición de las competencias clave

En Italia, los currículos actuales se elaboran a escala nacional. De acuerdo con la autonomía de los centros en temas pedagógicos, administrativos y de investigación (Ley 59/97 y Decreto Presidencial 275/99), éstos pueden reorganizar los contenidos pedagógicos al elaborar su Plan de Oferta Pedagógica⁽²⁹⁾ con el fin de adaptarlos a los objetivos pedagógicos específicos y a las competencias de los alumnos. En la actualidad, los currículos establecen no sólo los objetivos de las materias sino también los de los temas transversales (por ejemplo, la educación para una sociedad democrática) que se han de alcanzar mediante el estudio de varias materias.

Las prioridades de estos currículos se centran en la adquisición de conocimientos y destrezas (currículo basado en los conocimientos), enfoque que ha sido confirmado por la reforma actual que está estudiando el Parlamento. Sin embargo, como el proyecto de ley también hace referencia a la adquisición progresiva de las competencias, cualquier legislación futura deberá tener en cuenta tanto el desarrollo de los conocimientos como el de las competencias. Por lo tanto, el debate sobre el currículo, basado en las competencias, que fue definido el año pasado por la comisión de expertos (mencionada anteriormente) no ha finalizado aún.

El enfoque centrado en el alumno se ha aceptado hace ya muchos años en Italia y está reconocido oficialmente en las leyes, tal como se puede observar en la legislación sobre el currículo y el estatus de los alumnos (DPR n° 249/98). Este enfoque ha sido confirmado posteriormente por el proyecto de ley sobre los niveles de la enseñanza general, el cual prevé programas de estudio individualizados.

La contribución de las materias obligatorias al desarrollo de las competencias clave

Está estipulado el estudio de las siguientes materias durante la enseñanza obligatoria: lengua italiana y al menos una lengua extranjera, historia, geografía, educación cívica, matemáticas, física y ciencias naturales, música, y educación física. El derecho y la economía son obligatorias en el primer año de la Secundaria Superior si bien únicamente a título experimental.

Los alumnos adquieren los conocimientos y las destrezas mediante el estudio de las materias. Sin embargo, se pide a los profesores que fomenten métodos de trabajo interdisciplinares siempre que sea posible. Las materias que permiten desarrollar las destreza generales, sociales y personales de los alumnos son el italiano, las lenguas extranjeras, historia, geografía, educación cívica, música, artes y diseño.

Los documentos oficiales no hacen mención explícita a las destrezas/competencias de resolución de problemas y de "aprender a aprender", pero los currículos insisten en que los centros deben propiciar el desarrollo del sentido crítico y de la creatividad de los alumnos. En los diez

⁽²⁹⁾ *Piano dell'Offerta Formativa*, (POF): documento básico relativo a la identidad cultural de los centros y a los programas pedagógicos. Describe los proyectos curriculares, extracurriculares y organizativos del centro teniendo en cuenta la autonomía del mismo.

últimos años, se ha prestado especial atención a la formación de los alumnos en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) desde la Enseñanza Primaria en adelante. Esta tendencia se ha visto reforzada por el proyecto de ley ya mencionado. Las llamadas nuevas competencias clave (resolución de problemas, aprender a aprender y el espíritu empresarial) han sido el centro del debate reciente sobre la educación en Italia y, como afirma el proyecto de ley, Italia es muy consciente de su importancia.

El control, la evaluación y la certificación de las competencias clave

Los alumnos son evaluados por sus profesores al final de cada curso. La evaluación al terminar la Enseñanza Primaria y Secundaria Inferior pretende establecer el nivel de dominio de los conocimientos y las destrezas, y no el de las competencias. La enseñanza obligatoria se extendió a nueve años en 1999, pero el examen de finalización de la Secundaria Inferior (*esame di licenza media*) todavía se realiza al acabar el octavo curso. Consta de tres pruebas escritas en italiano, matemáticas y una lengua extranjera, y de una entrevista interdisciplinar sobre todas las materias estudiadas. La evaluación que se realiza con los exámenes oficiales al final de 5º y 8º curso de la Enseñanza Secundaria es responsabilidad de los profesores. En el examen que tiene lugar al finalizar 5º curso, los profesores reciben ayuda de dos profesores de otra clase y al final del 8º curso, el tribunal examinador está presidido por una persona de fuera del centro.

Después del examen de finalización de la Enseñanza Secundaria Inferior, los alumnos todavía tienen obligación de asistir a clase un curso más. Al acabar ese curso, son evaluados por sus profesores y, o bien se les permite promocionar al segundo curso (*promossi alla seconda classe*), o se les exime de la obligación de seguir estudiando (*prosciolti dall'obbligo*). Los únicos alumnos para los que está prevista de modo explícito la evaluación de las competencias son aquellos que ya no tienen obligación de asistir a clase. Reciben un certificado en el que constan las competencias que han adquirido durante su período de escolaridad.

El nuevo proyecto de ley estipula que al final de la enseñanza obligatoria comprensiva se tienen que certificar los "conocimientos, destrezas y competencias" de los alumnos. Existen planes para cambiar también los procedimientos y la duración de la evaluación, que en el futuro se llevará a cabo no sólo por los profesores sino también por el *Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Scolastico* (Instituto Nacional para la Evaluación del Sistema Educativo).

No se emplean indicadores ni puntos de referencia para controlar la adquisición de las competencias. Esta cuestión también se está estudiando en la actualidad.

Niveles para las competencias clave

No existen niveles nacionales que se estén aplicando en este momento. Sin embargo, el proyecto de ley le da una importancia considerable a la definición de niveles para los conocimientos y las destrezas (*livelli essenziali delle prestazioni*). La cuestión de si los niveles se fijarán en relación con los centros (en función de la "entrada") o con los alumnos (en función de

la "salida") está todavía sin resolver. El artículo 3 prevé la evaluación del sistema educativo y de los logros de los alumnos (es decir, sus conocimientos y destrezas). En la actualidad, el nuevo sistema de evaluación propuesto se está probando mediante un proyecto piloto realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación del Sistema Educativo.

Apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales

Durante muchos años, los alumnos con necesidades educativas especiales han estado integrados en clases ordinarias con la ayuda de los profesores de apoyo. No existen instituciones separadas para la enseñanza especial. En los centros escolares del sur de Italia, estos alumnos se benefician también de otras iniciativas de apoyo complementario que están financiadas por el Fondo Social Europeo.

Participación en estudios internacionales de evaluación de las competencias clave

Italia ha participado ya en los siguientes estudios internacionales:

IEA: FISS (1970-71), SISS (1983-84), RLS (1991), TIMSS (1994-99), CIVED (1995-97, 1999), SITES (1999-2000), PIRLS (1999-2003), TIMSS (2000/04), COMPED.

OECD: PISA (2000), PISA (2003), PISA (2006).

OECD & Statistics Canada: IALS (1997), ALL (2001-04).

También prevé continuar su participación en los futuros estudios.

Avances recientes en relación con las competencias clave

A finales de 1990 tuvo lugar un debate muy animado acerca de las competencias que involucra a las universidades, representantes de la profesión y de asociaciones pertenecientes a distintos sectores económicos y a profesores (el debate está resumido en los *Annali della Pubblica Istruzione*, Dossier n° 1 y 2/2000).

El proyecto de ley que actualmente está en estudio en el Parlamento prevé una serie de cambios. Mientras que la adquisición de conocimientos y destrezas son todavía el centro de la educación, también hay referencias al desarrollo de las competencias, aunque no a las competencias clave. En el futuro, esto podría suponer una revisión de los currículos, que en estos momentos todavía se basan en los conocimientos. Por lo que respecta a la evaluación, el proyecto de ley prevé la introducción de niveles nacionales para medir los logros de los alumnos, lo que podría incidir también en la frecuencia de las evaluaciones y en la manera en que éstas se realizan.

Términos empleados para expresar el concepto de competencia clave

El término "*compétence*" se utiliza en su acepción corriente pero, hasta ahora, su uso ha sido muy limitado. La Ley de 10 de agosto de 1912 sobre la organización de la Enseñanza Primaria define las *compétences de base* (competencias básicas) e indica su finalidad: "la Enseñanza Primaria tiene como objetivo hacer que los niños adquieran los conocimientos y las competencias básicas que les permitan abordar aprendizajes y estudios posteriores, desarrollar sus capacidades y educar a los alumnos en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad que constituye la base de la sociedad democrática."

Conviene resaltar que los objetivos de la Enseñanza Primaria se formulan desde el punto de vista del centro ("los centros deben ..."). Las nuevas propuestas de estudios en los centros se estructuran en torno a las competencias básicas que los alumnos deben adquirir. En este contexto, la última circular de la primavera de 2002 para el personal docente anuncia una revisión general del currículo, "(...) el cual no deberá en ningún caso añadir materias nuevas o áreas de estudio; por el contrario, debería asegurar que los estudios se centran en lo que es esencial, permitiendo profundizar (...)."

En la actualidad, en Luxemburgo, los **objetivos de los centros públicos están organizados por áreas de estudio** (en la legislación, currículos y programas de cursos, horarios, informes escolares y formación del profesorado) a excepción de las directrices sobre la Educación Preescolar (donde la asistencia es obligatoria). Sin embargo, es la circular de primavera de 2002, con las directrices del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte para el personal docente y las autoridades municipales, la que ha hecho que el concepto de competencias y competencias básicas llegue a los centros. En general, este concepto tiene una influencia considerable en:

- la reforma de la ley general de educación,
- la reforma de los estudios, los cursos y los horarios,
- la evaluación (y el control del aprendizaje) y la estructura de los informes escolares,
- la práctica docente,
- la oferta educativa para los niños con dificultades de aprendizaje,
- la introducción de exámenes nacionales.

El trabajo en todas estas áreas comenzó en 1999 y estará terminado en 2002/03.

Competencias clave que se han de poseer al finalizar la educación obligatoria

La circular de primavera de 2002 afirma en su epígrafe "aspectos básicos: ¿qué se debe enseñar?" que "los contenidos que se deben enseñar en la Enseñanza Preescolar y en la Enseñanza Primaria se deberían basar en cuatro áreas:

- **El área de las capacidades y destrezas técnicas básicas:** la Enseñanza Preescolar favorece notablemente el desarrollo de la expresión emocional y el uso de la lengua en los niños junto con la coordinación corporal y muscular y los reflejos. En Primaria, los niños aprenden principalmente a leer, escribir y a realizar operaciones de cálculo.
- **El área de los conocimientos:** los centros deben transmitir a cada niño un volumen considerable de cultura general.
- **El área de las capacidades cognitivas más avanzadas:** estas capacidades son de carácter transversal y consisten en el uso y la aplicación de conocimientos y de las capacidades básicas. En todas las ramas de estudio, los alumnos aprenden a analizar, deducir, comparar y establecer asociaciones.
- **El área de los valores, el comportamiento social y la actitud ante el trabajo:** no es tarea de los centros reemplazar a las familias en la educación. Sin embargo, constituyen un complemento y refuerzan, con los medios que disponen, las actitudes con respecto a la precisión, el respeto y la tolerancia. Desarrollan el deseo por aprender y estimulan la curiosidad intelectual”.

El “Plan Marco para la Educación Preescolar en el Gran Ducado de Luxemburgo” de 1997 hace notar que “las competencias (y en parte los conocimientos) no se enseñan pero se consolidan de forma gradual.” Se desarrollan de manera global a través de los contextos que surgen de las seis áreas siguientes: actividades corporales/musculares, actividades musicales, actividades artísticas, actividades lógicas y matemáticas, actividades de lengua y actividades para despertar al mundo de las ciencias.

Según el “Currículo para la Educación Primaria en el Gran Ducado de Luxemburgo” (Decreto Ministerial de 1 de septiembre de 1989), “el objetivo de la Enseñanza Primaria, que es para todos, es desarrollar las destrezas, actitudes y comportamientos apropiados en los niños, hacer que adquieran las competencias y que se les transmitan los conocimientos básicos”. Por tanto, los centros deben asumir la responsabilidad de la enseñanza así como la de la educación y de la socialización de los alumnos. Existen muchos aspectos de estas tareas que con frecuencia están relacionados y se complementan entre sí. La responsabilidad que asumen los centros con respecto a la enseñanza se centra principalmente en el plano cognitivo, estético y práctico; la responsabilidad de la educación y la socialización debería garantizar un desarrollo armónico en el plano cognitivo, afectivo, físico y social.

Adquisición de las competencias clave

Los currículos, métodos de enseñanza y los objetivos de la educación se deben basar en las cuatro áreas enumeradas en la circular de primavera de 2002.

En Luxemburgo, la actividad educativa en Preescolar se centra en el niño. Con una metodología global y activa, la enseñanza resalta la importancia del juego y se adapta a sus diferencias individuales. Está inspirada especialmente por el enfoque comprensivo que destaca la actividad y la experiencia, el juego y la distinción entre la acción educativa y la educación intercultural.

El currículo de Primaria (1989) afirma: “el ambiente del centro escolar debe ser acogedor y alegre con un clima amistoso y cálido que propicie el estudio, el trabajo y el juego, y en el que los niños dispongan del espacio, tiempo, apoyo y paciencia necesarios para aprender de forma animada y viva y para desarrollar todo su potencial. Los centros de primaria deben ayudar a todos los niños, estimular a los más capaces, animar a los menos dotados y proteger y apoyar a los más débiles. Deben procurar que cada niño progrese satisfactoriamente de forma diferente mediante una enseñanza que se adapte a sus necesidades individuales con respecto a los contenidos, metodología, nivel de los objetivos de aprendizaje, preocuparse por el ritmo de crecimiento y grado de madurez de los niños, y por su capacidad de adaptación y de atención, así como por las diferencias en el tiempo que necesitan para la adquisición de los conocimientos (...)”.

Las recomendaciones varían ligeramente de un área de estudio a otra. Se debe prestar más atención a las actividades prácticas y al aprendizaje cooperativo cuando los alumnos entran en contacto con una materia por primera vez. De la misma manera, se debe resaltar que la enseñanza en Luxemburgo refleja los cambios que han tenido lugar en el aula en las últimas décadas. Muchas clases funcionan según los principios de la “escuela abierta”, que favorece la asociación, en la que cada niño tiene un programa de trabajo semanal personalizado.

La contribución de las materias obligatorias al desarrollo de las competencias clave

Todas las materias que se imparten durante la enseñanza obligatoria contribuyen de manera subyacente a la adquisición de las competencias. Así, las clases de lengua francesa tienen como objetivo permitir que los alumnos comprendan los textos que leen o escriben con el fin de despertar su interés a través de los textos y obras literarias, enseñarles a conseguir información y conocimientos por sí mismos y, finalmente, introducirles en el uso de distintas maneras de argumentar y persuadir.

GRÁFICO 11: LAS MATERIAS OBLIGATORIAS Y LAS COMPETENCIAS QUE DEBEN FOMENTAR, AÑO DE REFERENCIA 2002

Escolaridad obligatoria Orden de enseñanza	Asignaturas obligatorias	Competencias demandadas
4-6 años de edad: Educación Preescolar	Actividades corporales, musicales, artísticas, lógicas y matemáticas, de lengua y de iniciación al mundo de las ciencias.	Fijadas en el Plan Marco.
6-12 años de edad: Educación Primaria	Alemán, francés, luxemburgués, matemáticas, iniciación al mundo de las ciencias, ciencias naturales, geografía, historia, música, educación artística y trabajos manuales, educación física y deportes, enseñanza religiosa y moral, y educación social y moral.	Fijadas en el currículo
12-15 años de edad: Educación Secundaria	La lista de materias depende de la rama de Educación Secundaria (general o técnica) y de los cursos correspondientes (7º, 8º o 9º).	Fijadas en el currículo

Fuente: Eurydice, Unidad Nacional de Luxemburgo.

Por lo que respecta a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), los alumnos se familiarizan con los ordenadores en todas las áreas del currículo —las nuevas tecnologías de la información y la comunicación no constituyen una única materia—. En el aprendizaje de lenguas en Secundaria, los alumnos pueden incluso aprobar el *PC-Führerschein* (un examen para “el permiso de conducir informático”).

En Preescolar y Primaria, los municipios realizan grandes esfuerzos para informatizar los centros. En Secundaria, el proyecto *cartable électronique* (un ordenador portátil para cada alumno) constituye una tarea ambiciosa en este sentido.

El control, la evaluación y la certificación de las competencias clave

El currículo distingue tres tipos de evaluación que se diferencian principalmente en la forma y el objetivo:

- evaluación formativa que tienen lugar durante el proceso de aprendizaje mediante tareas pequeñas y que se emplea de forma regular;
- evaluación global que se realiza mediante pruebas periódicas y que abarca módulos o áreas de aprendizaje más amplias;
- evaluación que tiene una función de diagnóstico.

En general, la evaluación se realiza por el profesor o por un grupo de profesores. Los exámenes nacionales obligatorios tienen lugar en 6º curso. Otros exámenes de carácter voluntario se realizan en 2º, 4º y 9º curso.

Los exámenes obligatorios de 6º curso incluyen las matemáticas, lectura, comprensión oral, gramática, vocabulario y producción escrita libre en francés y alemán.

Niveles para las competencias clave

No se han fijado niveles nacionales pero está previsto un proyecto de investigación nacional en el área de indicadores cualitativos.

Apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales

De acuerdo con la Ley de 28 de junio de 1994 “Sobre la integración educativa”, los alumnos con dificultades pueden cumplir con su obligación de asistir a clase:

- en clases de centros especializados y en instituciones de educación especial,
- en clases dentro de la educación ordinaria,
- a tiempo parcial en una clase especial u ordinaria,
- en una institución especializada en el extranjero.

El currículo de la Educación Primaria está estructurado en áreas que se han de enseñar. Para cada área se especifican los objetivos y las materias, así como las capacidades. Todas las

áreas están implicadas en el desarrollo de las competencias genéricas. La lectura, por ejemplo, constituye una competencia transversal, dado que no está limitada al aprendizaje de una lengua sino que también afecta a otras áreas como la geografía y la historia (lectura básica de documentos).

Cuando la integración se realiza en clases ordinarias, se puede recibir ayuda mediante el apoyo en el mismo aula, fuera del centro, enseñanza en equipo o mediante la asistencia a tiempo parcial a las llamadas clases de "integración". La enseñanza se basa en áreas de estudio completas para los alumnos que tienen excesiva dificultad para seguir una o más de estas áreas en las clases ordinarias.

En la educación especial, los niños están a cargo de equipos multidisciplinares. Existen centros regionales generalistas, el *Institut pour infirmes moteurs cérébraux* (para los que sufren parálisis cerebral), el *Institut pour enfants autistiques et psychotiques* (para niños autistas y psicóticos), el *Centre de logopédie* (logopedia) y dos centros de integración educativa. El currículo distingue diez áreas en la educación especial, las cuales se aproximan al concepto de "destrezas para la vida", mientras que las áreas convencionales de la lectura y la escritura, junto con otras, constituyen un conjunto de competencias. Basándose en este documento, el profesorado y otro personal educativo elaboran un programa para la educación de cada niño que se convierte en su currículo personal.

Participación en estudios internacionales de evaluación de las competencias clave

Luxemburgo ha participado en *PISA 2000* y tiene previsto participar también en los siguientes estudios *PISA*.

La información que se presenta a continuación está referida únicamente a la *basisvorming* (Enseñanza Secundaria Básica). La Enseñanza Secundaria Básica constituye el tronco común de enseñanza de los diferentes tipos de centros de secundaria⁽³⁰⁾ y comprende los dos o tres primeros años de la educación secundaria. Ofrece una enseñanza general a casi todos los alumnos entre los 12 y 15 años de edad.

Términos empleados para expresar el concepto de competencia clave

En los Países Bajos, las competencias clave se llaman *kerncompetenties*. Sin embargo, este término no figura en el currículo nacional, que sólo se refiere a los objetivos pedagógicos. Éstos se dividen en dos categorías: objetivos generales o independientes de las materias y objetivos específicos de las materias. Los *Algemene onderwijsdoelen* (objetivos educativos generales) se fijan por el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia, que los revisa cada cinco años para poder así reflejar las necesidades de una sociedad en evolución. Para el periodo 1998-2003, el Ministerio ha establecido tres objetivos educativos generales que tienen prioridad sobre los objetivos específicos de las materias. Aunque los objetivos de la educación general coinciden esencialmente con la definición de las competencias clave de este estudio, el término en sí no aparece en la terminología neerlandesa del currículo. La sugerencia del Consejo de Educación Neerlandés, que propone que la siguiente generación de objetivos educativos (en vigor a partir de 2004) se debería basar en las competencias esenciales, fue rechazada por el mundo de la enseñanza. Se consideró que dar preeminencia a las competencias traería como consecuencia una definición más restringida de los objetivos que hay que alcanzar, lo que supondría una erosión de la autonomía de los centros.

Competencias clave que se han de poseer al finalizar la educación obligatoria

Para el periodo 1998-2003, se han fijado los siguientes objetivos generales que se han de alcanzar con carácter obligatorio⁽³¹⁾:

1. Temas transversales

De acuerdo con una visión equilibrada de las personas y de la sociedad, los alumnos deben, a un cierto nivel, tomar conciencia de su situación dentro de su entorno personal cercano, así como en un entorno social más amplio. Se debe prestar atención especial a:

- el reconocimiento de las normas y valores propios y de los demás, y la manera de abordarlos;
- el reconocimiento de las similitudes y de las diferencias entre los sexos, y la manera de abordarlos;
- la relación entre el hombre y la naturaleza y el concepto de desarrollo sostenible;

⁽³⁰⁾ Enseñanza Secundaria General Superior, HAVO; la Enseñanza Preuniversitaria, VWO; y la Enseñanza Secundaria pre-profesional, VMBO.

⁽³¹⁾ *Attainment Targets 1998-2003, Basic secondary education in the Netherlands*, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1998.

- una ciudadanía activa en una sociedad democrática y multicultural y en la comunidad internacional;
- actuar con respeto hacia la seguridad personal y general dentro del entorno propio, así como hacia la seguridad vial;
- el significado social del desarrollo tecnológico, incluyendo las tecnologías modernas de la información y la comunicación (TIC);
- el significado social del trabajo remunerado y no remunerado;
- los logros y las posibilidades del arte y la cultura, incluidos los medios de comunicación.

2. Aprender a hacer

En situaciones tan cercanas a la vida real como sea posible, los alumnos deben aprender a desarrollar a un nivel más avanzado ciertas destrezas adquiridas en el centro escolar, empleando las TIC donde sea apropiado. Estas destrezas son:

- comprender el neerlandés y el inglés escrito y hablado;
- hablar y escribir el neerlandés correctamente;
- buscar, seleccionar, reunir y organizar información proveniente de distintas fuentes;
- utilizar los conocimientos aritméticos, como por ejemplo efectuar operaciones mentales de aritmética, aplicar sus reglas, medir y calcular;
- actuar de acuerdo con las normas del medio ambiente, de la higiene, la salud y de la ergonomía;
- utilizar los materiales, herramientas y equipos de forma segura y eficaz;
- utilizar los ordenadores.

3. Aprender a aprender

Los alumnos deben adquirir los conocimientos y las destrezas, empleando las TIC donde sea necesario. En este sentido, deben aprender (entre otras cosas) ciertas estrategias para mejorar los procesos de aprendizaje. Estas estrategias son:

- evaluar la información sobre la base de su credibilidad, representatividad y utilidad, así como el tratamiento y el uso de la información;
- utilizar las estrategias para la adquisición de conocimientos complementarios y de las destrezas, incluyendo el memorizar, tomar notas, esquematizar e identificar asociaciones con los conocimientos existentes;
- emplear estrategias para comprender la información escrita y hablada;
- hacer elecciones sobre una base racional;
- investigar de manera metódica una cuestión técnica, científica o social sencilla;

- expresar las experiencias personales y llevar a cabo las instrucciones de otras personas, mediante el uso de palabras, sonidos, imágenes y movimientos;
- desarrollar una opinión personal mediante una argumentación razonada.

4. Aprender a comunicar

Los alumnos deben aprender a desarrollar ciertas destrezas sociales y comunicativas de manera activa cuando sea necesario. Estas destrezas son:

- respetar las convenciones sociales elementales;
- conversar y trabajar como miembro de un equipo;
- utilizar las técnicas de discusión apropiadas;
- identificar y manejar opiniones diferentes;
- reconocer y aceptar las similitudes y las diferencias culturales así como las relativas al género;
- manejar las disposiciones, reglas y procedimientos formales e informales;
- presentarse uno mismo y presentar su trabajo.

5. Aprender a reflexionar sobre los procesos de aprendizaje

Los alumnos deben aprender a analizar y a controlar los procesos de aprendizaje, reflexionando sobre su propia actuación. Los temas que se han de abordar son:

- la planificación del trabajo;
- el control de los procesos de aprendizaje;
- hacer una evaluación simple de un producto y de un proceso, y sacar consecuencias para una aplicación futura.

6. Aprender a reflexionar sobre el futuro

Los alumnos deben aprender a adoptar un enfoque analítico acerca de sus perspectivas de futuro y de sus intereses mediante la reflexión sobre su propia actuación. Se debe prestar especial atención a:

- elaborar una lista de capacidades e intereses personales;
- investigar las opciones de estudios posteriores;
- el papel y la significación del conocimiento, de la reflexión y de las destrezas adquiridas en el centro escolar, en el empleo y en otras actividades;
- las maneras de emplear el tiempo libre.

Además de los objetivos educativos generales, el currículo también establece los **objetivos que hay que alcanzar en las 15 materias obligatorias**. El documento *Attainment targets, Basic*

Secondary Education 1998-2003 contiene instrucciones acerca de la manera en que se supone que cada materia contribuye a alcanzar los objetivos educativos generales. La introducción a cada materia enumera los componentes de los objetivos generales que se han de abordar, así como otros que también se han de tener en cuenta al enseñar una materia determinada.

Adquisición de las competencias clave

El currículo obligatorio sufrió una revisión profunda como consecuencia de la introducción en 1993 de la Enseñanza Secundaria Básica con su estructura actual. Se daba prioridad al desarrollo de las destrezas más que a la adquisición de conocimientos. Este cambio de enfoque se refleja en la formulación de los objetivos generales que hay que alcanzar. En los años siguientes se expresó la preocupación de que algunas destrezas tenían excesiva relevancia en detrimento de los conocimientos. Como resultado, la evolución originaria desde un currículo basado en los conocimientos a otro basado en las destrezas se está invirtiendo y se busca un compromiso entre los dos enfoques.

El ministerio reconoce⁽³²⁾ que una integración apropiada de los objetivos educativos generales en la práctica diaria de la enseñanza necesita un cambio progresivo hacia:

- la enseñanza centrada en las destrezas cuyo objetivo es el desarrollo equilibrado de los conocimientos, la comprensión y las destrezas;
- una enseñanza orientada a que los alumnos tengan un papel más activo, es decir, que de una enseñanza centrada en el profesor se pase a otra centrada en los alumnos;
- una oferta educativa diversificada que reconoce y tiene en cuenta las diferencias entre los alumnos;
- una coherencia de la oferta educativa en la que los profesores de forma individual y colectiva descubren y determinan la contribución que sus materias pueden aportar a los esfuerzos conjuntos a favor de los alumnos.

No existen recomendaciones con respecto a los métodos de enseñanza en la Educación Secundaria Básica. Los profesores son autónomos en este sentido y responsables de elegir el enfoque adecuado.

La contribución de las materias obligatorias al desarrollo de las competencias clave

Las siguientes materias son obligatorias para todos los alumnos en la Educación Secundaria Básica: neerlandés, inglés, una segunda lengua moderna (francés o alemán), historia y política, geografía, economía, matemáticas, física y química, biología, destrezas para la vida, TIC, tecnología, educación física, y otras dos materias a elegir entre artes plásticas, música, arte dramático y danza.

⁽³²⁾ *Attainment Targets 1998-2003, Basic secondary education in the Netherlands, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1998*

El folleto *Attainment targets: Basic secondary education 1998 – 2003*, publicado por el Ministerio, contiene orientaciones sobre cómo conciliar los objetivos generales y los específicos de las materias. Indica, de forma separada para cada materia, todos los objetivos generales que se deben alcanzar a través de la enseñanza de una materia concreta. Sin embargo, los centros tienen libertad para elegir si van a perseguir otros objetivos generales con la ayuda de las mismas materias y, de ser así, cuáles son éstos. Esta introducción va seguida por una lista de todos los objetivos específicos de las materias. Donde proceda, se puede prestar especial atención al hecho de que ciertos objetivos están estrechamente asociados a objetivos de otras materias.

La consecución de todos los objetivos educativos generales está integrada en la enseñanza de una o más materias específicas, excepto en el caso de las TIC que, además de ser un objetivo general, es también una materia independiente. Las competencias clave relacionadas con la salud y la seguridad se abordan en la materia "atención a la salud" y en el futuro podrían pertenecer al área de la naturaleza.

El control, la evaluación y la certificación de las competencias clave

Las pruebas son obligatorias pero no hay pruebas estándar nacionales en la Educación Secundaria Básica. Los logros de los alumnos con relación a los objetivos que hay que alcanzar se evalúan mediante pruebas de los centros, que incluyen tanto los conocimientos como las destrezas. La evaluación no da derecho a un certificado pero determina la promoción de los alumnos al curso superior. La inspección controla las políticas de los centros en materia de evaluación.

Niveles para las competencias clave

Como ya se ha explicado, el currículo nacional define seis objetivos generales y 15 específicos que se han de alcanzar. Los centros pueden considerar estos objetivos como niveles mínimos que los alumnos han de alcanzar al final de la enseñanza secundaria básica. Los centros tienen libertad para fijar niveles específicos para sus alumnos. Se supone que cada profesor "fijará niveles tan altos como sea posible" en función del potencial y de los intereses de los alumnos.

Apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales

Los alumnos con necesidades educativas especiales (menos del 5% del alumnado) siguen el mismo currículo pero a un ritmo diferente. O bien se les da más tiempo para alcanzar los objetivos generales o siguen un currículo "a medida" que les exime de la obligación de cumplir todos los objetivos. Existe apoyo adicional a disposición de los alumnos con necesidades educativas especiales de forma que puedan obtener una cualificación.

Participación en estudios internacionales de evaluación de las competencias clave

Hasta ahora los Países Bajos han participado en *PISA* y colaboran con la OCDE y el IEA en otros proyectos.

Avances recientes en relación con las competencias clave

La revisión del currículo de Educación Secundaria en 2004 dividirá éste en dos partes: un tronco común para todos los alumnos y una parte flexible con capacidad para ofrecer programas diferentes a los distintos alumnos. El currículo común de la Enseñanza Secundaria Básica se puede considerar como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para que todos los alumnos lleven vidas satisfactorias como miembros activos de la sociedad, o según se afirma en los documentos oficiales, como "una base amplia que permita a todos los alumnos jugar un papel personal, social y profesional". Esta descripción es muy similar a la de las competencias clave. El currículo común comprenderá menos materias obligatorias que las 15 del actual, algunas de las cuales se agruparán en áreas de estudio. Todos los objetivos del currículo común se volverán a evaluar para que se alcancen en sólo dos tercios del periodo actual de dos o tres cursos. El primer área que se va a crear es la de naturaleza, que comprenderá objetivos diferenciados para la física, química, biología, tecnología y atención a la salud. Probablemente, habrá al menos dos ramas científicas diferentes, una "tecnológica" y otra "médica". La primera fijará los objetivos para la física, química y tecnología, mientras que la rama médica incluirá los objetivos para la biología y la atención a la salud. Posteriormente, se decidirá si es posible y beneficioso incluir las áreas de estudio de "el hombre y la sociedad" y "las artes". Un grupo de trabajo especial para la reforma de la Enseñanza Secundaria Básica está encargado de desarrollar un currículo común nuevo y también asesorará sobre la agrupación de ciertos objetivos de aprendizaje en áreas de estudio (al menos en el caso de los dedicados a la naturaleza). El grupo de trabajo tendrá en cuenta la experiencia adquirida por los centros, implicando activamente a los mismos y a los profesores. También tendrá en cuenta la opinión de una comisión de carácter consultivo constituida por representantes de distintos campos.

Asimismo, existen distintos proyectos para mejorar la integración de los componentes teóricos y prácticos en el currículo con el fin de ofrecer una experiencia más concreta y un currículo completo más coherente.

BIBLIOGRAFÍA

Attainment Targets 1998-2003, Basic secondary education in the Netherlands, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, The Hague, 1998

EURYBASE 2001, http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html

Términos empleados para expresar el concepto de competencia clave

Se emplean muchos términos para expresar el concepto de competencia clave en el debate sobre la enseñanza general. *Grundfertigkeiten* (destrezas básicas) y *Grundkompetenzen* (competencias básicas) son los términos que se usan para traducir este concepto en un sentido amplio. A la lectura, la escritura, el cálculo y los conocimientos generales a menudo se les llama *Kulturtechniken* (técnicas culturales). Los términos *Schlüsselqualifikationen* (cualificaciones clave), *Schlüsselkompetenzen* (competencias clave) y *dynamische Fertigkeiten* (destrezas dinámicas) se emplean cuando se habla de las competencias transversales independientes de las materias.

Competencias clave que se han de alcanzar al finalizar la educación obligatoria

Los currículos de la *Hauptschule* (centros de Secundaria Inferior General) y de la *allgemeinbildende höhere Schule* (centros de secundaria de tipo académico) son esencialmente los mismos. Ambos consideran el desarrollo de la *Sachkompetenz* (competencia específica de las materias), es decir, la transmisión de conocimientos, como la principal tarea del centro. En el aprendizaje a lo largo de la vida, la transmisión eficaz de los conocimientos sólo es posible si se permite y se anima a los alumnos a aprender de forma activa e independiente y a analizar de manera crítica la información disponible. Todas las competencias específicas de las materias deben estar apoyadas y complementadas por una *Sozialkompetenz* (competencia social) y una *Selbstkompetenz* (competencia personal). El fomento de estas dos competencias dinámicas debe preparar a los alumnos para hacer frente a situaciones en que la simple memorización de información no es suficiente. Para afrontar esas situaciones hace falta iniciativa y voluntad de asumir responsabilidades así como colaborar con otros. Los currículos para la *Polytechnische Schule* (centros pre-profesionales) estipulan también el desarrollo de las cualificaciones clave para ciertas materias profesionales.

Aparte de la obligación de desarrollar las *Sach-, Sozial- y Selbstkompetenz*, los currículos no contienen ninguna referencia a las competencias clave. Un examen más detenido de los currículos y de otros documentos educativos revela un amplio consenso sobre los posibles grupos de competencias clave:

- lectura, escritura, cálculo (técnicas culturales);
- lenguas extranjeras;
- comprensión básica de conceptos matemáticos;
- tecnologías de la información y la comunicación;
- competencias específicas de las materias (conocimientos generales de las humanidades y de las ciencias naturales y sociales adquiridos por el estudio independiente y activo, el cual supone un sentido crítico);
- destrezas dinámicas:
 - o competencia personal (desarrollo de las aptitudes y posibilidades personales; identificación de los puntos fuertes y débiles; autorreflexión);

- o competencia social (asumir responsabilidades, cooperación, iniciativa, creatividad).

Los currículos de la *Hauptschule* y de la *allgemeinbildende höhere Schule* (centros de secundaria inferior) desglosan la *Sachkompetenz* en cinco áreas distintas: lengua y comunicación, el individuo y la sociedad, naturaleza y tecnología, creatividad y diseño, salud y ejercicio físico. Siguiendo los objetivos especificados en el ámbito europeo, últimamente la discusión se ha centrado en el desarrollo de las llamadas nuevas competencias básicas. Éstas incluyen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), lenguas extranjeras, espíritu empresarial, competencias sociales y cultura tecnológica.

Adquisición de las competencias clave

Los objetivos generales de la enseñanza están regulados por ley y, como tal, se hacen eco del consenso social y político existente. Los objetivos contienen numerosas referencias a las competencias básicas enumeradas más arriba y se deben considerar como puntos de referencia para el presente debate sobre el papel cambiante de la educación. Al mismo tiempo, existe una preocupación creciente sobre las dificultades que se pueden encontrar a la hora de aplicarlo. Su formulación relativamente vaga se opone claramente a la definición tan detallada de los contenidos pedagógicos de las diferentes materias del currículo. Todos los materiales de enseñanza y, en especial, los libros de texto, se diseñan siguiendo los currículos de cada materia obligatoria. La influencia de estos currículos en la práctica docente tiende a ser mayor que la de los objetivos generales.

La contribución de las materias obligatorias al desarrollo de las competencias clave

Los centros disfrutan de bastante autonomía con respecto a la carga lectiva de cada materia. Esto es especialmente cierto en los centros de secundaria. Como regla general, sin embargo, la enseñanza de las siguientes materias es obligatoria durante la enseñanza obligatoria: religión, alemán, matemáticas, música, educación artística y educación física. Durante la Educación Primaria, la geografía, la historia y la biología son consideradas como un solo área y es únicamente en la Educación Secundaria cuando se imparten como materias distintas. La física y la química se introducen como materias obligatorias al principio de la Secundaria Inferior. La enseñanza de lenguas extranjeras es actualmente obligatoria a partir del segundo curso de Enseñanza Primaria, pero se va a convertir pronto en obligatoria desde el mismo comienzo de la educación obligatoria.

Los currículos se dividen en dos partes. Una parte general establece los objetivos de la enseñanza, especifica las destrezas y las competencias que se deben desarrollar y ofrece directrices para el profesorado. Otra parte especializada presenta los contenidos de las materias para cada curso. Las materias obligatorias arriba mencionadas deben contribuir al desarrollo de las siguientes destrezas y competencias:

Alemán: utilizar la lengua como vehículo para intercambiar experiencias e ideas, establecer relaciones y proteger intereses, recibir, procesar y transmitir información de hechos, discutir

temas específicos, comprender formas de expresión de ciertos textos y de los medios de comunicación y de la forma en que consiguen el efecto deseado, y el uso creativo de la lengua.

Matemáticas: relacionar las operaciones y conceptos matemáticos con diferentes situaciones; hacer uso de los conocimientos y destrezas matemáticas adquiridas por los alumnos en su vida diaria y avanzar en ellas; construir modelos matemáticos y comprender sus límites; tratar de manera inteligente los resultados obtenidos con la ayuda de procesos matemáticos; tener una mayor comprensión de las relaciones y elaborar conceptos con la ayuda de las operaciones y conceptos matemáticos; realizar ejercicios mentales productivos, con razonamiento y precisión, reflexión crítica, representación e interpretación como actividades matemáticas básicas; ser capaz de concebir procesos de aprendizaje de manera independiente; planificar y probar posibles soluciones para tareas y problemas mediante el uso de técnicas y estrategias de aprendizaje apropiadas y de los métodos heurísticos; usar las diferentes herramientas tecnológicas (por ejemplo, ordenadores).

Música: percepción estética; imaginación; expresión y originalidad, capacidad de concentración; disposición para aprender, autodisciplina, espíritu de grupo, comunicación y tolerancia; experiencia y conocimiento de los efectos psicológicos, físicos, sociales, de manipulación y terapéuticos de la música, y la capacidad para emplearlos; capacidad para observar y evaluar de manera crítica las actividades musicales y las realizaciones artísticas.

Educación artística: conocimiento básico de la comunicación visual y el diseño; acceso a las Bellas Artes, a los medios de comunicación visuales, al diseño del paisaje y a la estética general; capacidad de percibir, comunicar y experimentar; imaginación, fantasía, expresión individual y estilismo; competencias técnicas básicas; apertura; deseo de experimentar; flexibilidad y perseverancia; percepción, reconocimiento y actividades visuales; uso responsable y creativo de los nuevos medios de comunicación; creatividad, predisposición y deseo de actuar; placer de realizar el trabajo propio; conciencia cultural y tolerancia.

Educación física (movimiento y deporte): capacidad de desarrollar el bienestar físico y las funciones de coordinación necesarias; capacidad de efectuar ejercicios físicos básicos y variados; identificación de preferencias por ciertas formas de ejercicio y su incorporación a estilos de vida personales; conocimiento del movimiento y del cuerpo en distintas situaciones y lugares; capacidad de efectuar ejercicios físicos y de competición con otros y de tratar conflictos; enfoque crítico y constructivo de ciertos juegos y tendencias en el deporte, y de las normas y valores asociados con los deportes.

Además de estos objetivos, los currículos también recomiendan ciertos enfoques para la enseñanza de las materias. Entre ellos está el uso de una gran variedad de métodos de enseñanza (actividades individuales y de grupo, trabajo en parejas, enseñanza abierta); el apoyo para el trabajo independiente y la capacidad de los alumnos para asumir responsabilidades; relacionar el aprendizaje con la vida real (por ejemplo, conocer expertos, acontecimientos, dar clases fuera del centro); el desarrollo de la competencia de resolución de problemas; la introducción de estrategias de aprendizaje que fomenten el aprendizaje a lo largo de la vida y el aprendizaje independiente, la reflexión crítica y la creatividad.

El control, la evaluación y la certificación de las competencias clave

El sistema educativo austriaco no está diseñado para medir de manera objetiva el rendimiento de los alumnos. Se caracteriza por ciertas reservas acerca de las pruebas pero por una gran confianza en el profesorado. La evaluación está orientada hacia los elementos de entrada con una gran incidencia de la reglamentación en materia de objetivos y de contenidos. La fijación de las normas que afectan a los resultados y a su evaluación son de menor importancia.

Cuando se evalúan los logros de los alumnos en ciertas materias, los profesores también tienen en cuenta su capacidad para aplicar los métodos adecuados (*Methodenkompetenz*) y para cooperar con los otros (*Teamkompetenz*).

Niveles para las competencias clave

De acuerdo con la evaluación orientada hacia los elementos de entrada, el sistema educativo no prescribe niveles mínimos en términos de adquisición para la enseñanza obligatoria. Al no existir niveles mínimos que se han de alcanzar, los profesores establecen los niveles que corresponden a las capacidades y las aptitudes de los alumnos.

Las exigencias relativamente bajas de la formación profesional (que normalmente sigue a la *Hauptschule*) representan un incentivo muy pequeño para elevar los niveles de las competencias básicas en la *Hauptschule*. La *allgemeinbildende höhere Schule*, por otro lado, se ha considerado siempre como una preparación para la enseñanza superior. El debate sobre las competencias básicas y sus niveles asociados está, por lo tanto, condicionado fuertemente por las diferentes expectativas de la *Hauptschule* y de la *allgemeinbildende höhere Schule*. Se ha confiado a un grupo piloto la responsabilidad de desarrollar niveles mínimos para ciertas competencias básicas que se deberían aplicar durante toda la Educación Secundaria Inferior (ver también el apartado sobre "Avances recientes" más abajo).

Apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales

Se reconocen necesidades educativas especiales cuando un niño posee una discapacidad física o mental y, como resultado, le es imposible seguir las clases sin apoyo especial. Es importante resaltar que los padres pueden elegir entre la educación ordinaria con ayuda específica o una *Förderschule* (centro especial).

Dependiendo del tipo de discapacidad de los alumnos, se ofrecen materias complementarias así como ejercicios terapéuticos y funcionales. Existe un currículo separado para diversos tipos de centros especiales, incluyendo el de niños ciegos y sordos. Sin embargo, estos currículos deben contener una cláusula que permita que los alumnos reciban enseñanza de acuerdo con los currículos de los centros ordinarios en aquellas materias en que sea más probable que alcancen el nivel requerido, sin que ello les suponga una sobrecarga de trabajo. Los niños cuya lengua materna no sea el alemán se pueden beneficiar de apoyo adicional para aprender esta lengua y mejorar el dominio de su propia lengua materna.

Las disposiciones con respecto a la certificación en los centros de enseñanza general obligatoria son también de aplicación en los centros de educación especial. Sin embargo, los certi-

ficados incluyen una nota si los niños con necesidades educativas especiales han recibido enseñanza con arreglo a currículos diferentes o a niveles distintos del currículo.

La discusión actual acerca de las competencias y sus niveles también se extiende a la enseñanza de niños con necesidades educativas especiales.

Participación en estudios internacionales de evaluación de las competencias clave

La participación austriaca en estudios internacionales de evaluación ha sido hasta ahora muy limitada (TIMSS, PISA).

Avances recientes en relación con las competencias clave

Los programas más recientes del gobierno establecen una relación entre el mantenimiento y la mejora de la calidad de la enseñanza y la creación de niveles de rendimiento. En otoño de 2000, el gobierno creó un grupo piloto formado por representantes de las administraciones educativas en los *Bundesländer*, el Centro para el Desarrollo Escolar, la comunidad educativa y funcionarios del Ministerio de Educación. Tenían el mandato de definir los niveles de rendimiento y las estrategias para su aplicación. Aunque los niveles están estrechamente relacionados con el contenido curricular, no establecen lo que se debe evaluar en los exámenes pero dan una idea general de las competencias que se deben alcanzar en un momento determinado. Esto da a los profesores la libertad necesaria para interpretar y aplicar niveles nacionales. La atención se centra en dos momentos especiales de la escolaridad de los alumnos, uno al final de la Educación Primaria y otro al final de la Educación Secundaria inferior. Para estos dos puntos de intersección, se deben determinar niveles en las cuatro competencias clave siguientes:

- competencia en lectura y en particular en la comprensión de textos escritos;
- comprensión básica de las matemáticas;
- comprensión básica de las ciencias naturales (al final de la Educación Secundaria); y
- competencia en lengua extranjera.

Los niveles nacionales que se han de alcanzar están destinados a garantizar una evaluación de la calidad educativa más regularizada y más uniforme. Deberán fomentar la evaluación y la comparación objetiva y facilitar la movilidad de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation (DeSeCo), Country report for Austria, OECD 2001

Lehrplan der Hauptschule

Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule

EURYBASE 2001, http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html

Términos empleados para expresar el concepto de competencia clave

El término *competência* (*competencia*) se entiende como el conocimiento puesto en acción o en uso. Se refiere al desarrollo integral de los conocimientos, destrezas y actitudes en todas las etapas de la educación básica⁽³³⁾. Por tanto, la competencia no supone que se haya de añadir una serie de destrezas y actitudes a un conjunto de conocimientos sino que se refiere al desarrollo integral de destrezas y actitudes que conducen al empleo de los conocimientos en situaciones distintas, con las cuales el alumno puede estar familiarizado o no.

Las *competências essenciais* (*competencias esenciales*) constituyen un conjunto de conocimientos generales y específicos considerados indispensables para todos los ciudadanos de la sociedad actual. Resulta esencial identificar los conocimientos que permiten a los alumnos desarrollar su comprensión de la naturaleza de cada materia así como de sus procesos e igualmente adoptar una actitud positiva hacia la actividad intelectual y el trabajo práctico que ella supone.

Se diferencia entre *competências essenciais gerais* (*competencias generales esenciales*), es decir, las que el alumno debe poseer al finalizar la educación básica y las *competências essenciais específicas* (*competencias específicas esenciales*), es decir, las que se refieren a una materia o área de materias.

Competencias clave que se han de alcanzar al finalizar la educación obligatoria

Las competencias esenciales para la educación básica son el resultado de un gran debate que tuvo lugar entre los años 1996 y 2001. En el proceso de definir estas competencias esenciales participaron los centros, las instituciones de educación superior, especialistas e investigadores, asociaciones y movimientos educativos y la sociedad civil en general. Este trabajo tuvo como resultado el *Projecto de Gestão Flexível do Currículo* (Proyecto de Gestión Flexible del Currículo), en el que muchos centros tomaron parte entre los años 1997 y 2002. Basadas en la experiencia de la gestión del currículo en estos centros, las definiciones de las competencias generales y específicas fueron validadas mediante su aplicación en los centros. Después de esta reflexión sobre las competencias esenciales, la reorganización del currículo de la educación básica se está aplicando a escala nacional desde el curso 2001/02 (conforme al Decreto Ley 6/2001). Su aplicación está teniendo lugar en el primer y segundo ciclo de la educación básica. Desde el 2002/03 se extenderá al tercer ciclo, de año en año, hasta el 2004/05 en que toda la enseñanza básica estará regida por este currículo basado en las competencias.

Al terminar la educación básica, se espera que los alumnos hayan adquirido las siguientes competencias generales esenciales:

- activar los conocimientos culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad y hacer frente a situaciones y problemas cotidianos;

⁽³³⁾La Educación Básica (*ensino básico*) comprende nueve años de enseñanza obligatoria, que consta de tres ciclos consecutivos de cuatro, dos y tres años respectivamente.

- utilizar los lenguajes de los distintos campos de los conocimientos culturales, científicos y tecnológicos para expresarse eficazmente;
- emplear la lengua portuguesa para comunicarse apropiadamente y estructurar sus pensamientos;
- usar las lenguas extranjeras para comunicarse adecuadamente en situaciones de la vida cotidiana y asimilar la información;
- adoptar metodologías de trabajo y de aprendizaje personalizadas orientadas a alcanzar los objetivos fijados;
- investigar, seleccionar y organizar la información para transformarla en conocimientos que se pueden activar;
- adoptar las estrategias apropiadas para la resolución de problemas y la toma de decisiones;
- realizar actividades de manera independiente, responsable y creativa;
- cooperar con otros en tareas y proyectos comunes; y
- fomentar una relación armoniosa entre el cuerpo y el espacio mediante un enfoque personal e interpersonal que mejore la salud y la calidad de vida.

El desarrollo de estas competencias generales requiere la interacción de todas las áreas del currículo. Además, debe estar clara la forma en que se deben adquirir estas competencias y su aplicación debe hacerse de manera transversal. Las distintas partes del currículo y los profesores afectados deben indicar cómo se deben integrar los aspectos transversales en cada materia y en cada situación de aprendizaje. Para cada competencia general se han establecido ciertas prácticas docentes que se consideran esenciales para que esas competencias se desarrollen apropiadamente en las diferentes áreas del currículo.

Adquisición de las competencias clave

Como ya se ha mencionado más arriba, las competencias esenciales se subdividen en dos categorías: generales y específicas de las materias. El Currículo Nacional establece que cada una de las diez competencias generales se ha de aplicar de manera transversal y para cada materia específica.

El Currículo Nacional se centra en el desarrollo de las competencias. Este compromiso con las competencias supone la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes basadas en el conocimiento puesto en acción o en uso. Actualmente, se constata un distanciamiento del currículo basado en la adquisición de conocimientos hacia otro basado en el desarrollo de las competencias. La adquisición de las competencias generales y específicas es obligatoria, aunque los centros tienen autonomía a la hora de gestionar el currículo y por lo tanto pueden establecer sus propias prioridades y estrategias para el desarrollo de las competencias en función de las necesidades específicas de sus alumnos.

El Currículo Nacional fomenta las actitudes independientes y creativas de los alumnos, junto con el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Estas competencias son de naturaleza transversal, lo que significa que son desarrolladas por todas las materias o áreas de materias. Una integración adecuada de las TIC en los currículos de la educación básica presupone unos contenidos de aprendizaje apropiados para los diferentes ciclos de este nivel educativo. El Ministerio de Educación ha publicado ya un estudio realizado por la *Nónio-Século XXI Programme (Estratégias para a acção – As TIC na educação, o Estrategias para la Acción – Las TIC en la Educación)* que ofrece a los profesores y a los centros directrices para desarrollar esta área.

El currículo está orientado al uso de los métodos pedagógicos que fomentan el aprendizaje activo (aprender a hacer y aprender por la experiencia), pero este principio admite varios enfoques. Para todas las materias y áreas de materias, el currículo indica las competencias que se han de desarrollar y los tipos de experiencias educativas que se tienen que ofrecer a lo largo de toda la educación básica.

La contribución de las materias obligatorias al desarrollo de las competencias clave

La enseñanza de las siguientes materias es obligatoria durante la educación básica:

Primer ciclo: portugués, matemáticas, estudios sociales y del medio ambiente, expresión (artística, física/psicomotriz), trabajo por proyectos, técnicas de estudio (guiadas) y educación cívica.

Segundo ciclo: portugués, una lengua extranjera, historia y geografía de Portugal, matemáticas, ciencias naturales, educación artística y tecnológica, música, educación física, trabajo por proyectos, técnicas de estudio guiadas y educación cívica.

Tercer ciclo: portugués, dos lenguas extranjeras, historia, geografía, matemáticas, ciencias naturales, física/química, educación artística y una segunda opción a elegir entre música, danza o taller de teatro, u otra opción que ofrezca el centro y que esté autorizada por el *Departamento da Educação Básica* (Departamento de Educación Básica, o DEB), tecnología, educación física, trabajo por proyectos, técnicas de estudio guiadas y educación cívica.

Las competencias específicas de las materias se desarrollan mediante la enseñanza de las distintas disciplinas. Las competencias generales, que son de naturaleza transversal, se desarrollan a través de todas las materias o áreas de materias y mediante experiencias educativas diseñadas por los centros. La tendencia actual hacia un currículo basado en las competencias requerirá, a la larga, una revisión de la lista de materias obligatorias.

El control, la evaluación y la certificación de las competencias clave

El objetivo de la evaluación, en términos legales, consiste en fomentar el desarrollo de las competencias. Sin embargo, resulta difícil desligarse de la lógica de la evaluación de los conocimientos. La evaluación formativa es continua y debe respetar los ritmos de aprendizaje individuales. La evaluación global normalmente tiene lugar al final de cada periodo y ciclo y se expresa en calificaciones que van del uno al cinco. Se entrega un certificado al final de cada

ciclo. Al terminar la educación básica (9º curso), se organizan pruebas globales. Los centros determinan estas pruebas para todas las materias y se tienen en cuenta en la evaluación final de los alumnos, junto con la evaluación continua. Los alumnos que las aprueban reciben el *diploma do ensino básico* (certificado de educación básica) que indica los estudios cursados y la calificación final obtenida.

La responsabilidad de la evaluación del primer ciclo corresponde a los profesores de la clase, mientras que en segundo y tercer ciclo está en manos del consejo de profesores de esa clase. Además, existen exámenes nacionales al final de los cursos 6º y 9º (fin del segundo ciclo y de la educación obligatoria respectivamente) para los alumnos que, por ejemplo, asisten a centros que no están homologados o que siguen un programa de enseñanza en casa. Los alumnos pueden solicitar presentarse a estos exámenes (que comprenden todas las materias del currículo). La autoridad responsable de la organización de estos exámenes es el *Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE)* (Gabinete de Evaluación Pedagógica), especializado en evaluación.

Durante el año 2000 se introdujeron las pruebas nacionales estandarizadas en portugués y matemáticas en todo el país y para todos los alumnos. Esta evaluación tiene lugar al final de cada uno de los tres ciclos de la educación básica. En ese año los alumnos hicieron la prueba al final del primer ciclo (4º curso). En 2001 la realizaron en los cursos 4º y 6º (último curso del primer y segundo ciclo) y en 2002 la hicieron los alumnos de segundo y tercer ciclo (cursos 6º y 9º) y también los alumnos del primer ciclo (4º curso) en una muestra de centros. Estas pruebas estandarizadas no afectan a la promoción de los alumnos dentro del sistema educativo pero evalúan la calidad del sistema al recoger datos sobre los resultados en las áreas de conocimientos mencionadas más arriba. Por lo tanto, su principal objetivo es ofrecer a la comunidad - y en particular a los centros y a los profesores - información sobre los aspectos mejores o peores del aprendizaje de los alumnos con el fin de mejorarlos en el futuro.

Estas pruebas suponen un medio de recogida de datos sobre el rendimiento de los alumnos a escala nacional y regional y de análisis de tendencias para un periodo de varios años. También facilitan la interpretación de los resultados obtenidos en pruebas comparativas internacionales. El GAVE es responsable de la elaboración de las pruebas mientras que el DEB se encarga del tratamiento estadístico y de la clasificación de los datos

Niveles para las competencias clave

El nuevo Currículo Nacional menciona específicamente que las competencias esenciales no deben ser consideradas como niveles mínimos que los alumnos han de alcanzar al final de la enseñanza básica. Existen niveles definidos para cada una de las competencias específicas de las materias en los distintos ciclos de la educación básica. Las competencias generales se desarrollan durante toda la educación básica.

Apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales

El Decreto Ley de 1990, que establece el principio de la enseñanza obligatoria gratuita, determina que los estudiantes con necesidades educativas especiales deben cursar la educación

obligatoria y no pueden estar exentos de asistir a centros ordinarios o de educación especial. La educación especial se ofrecerá en instituciones específicas siempre que el tipo y el nivel de las necesidades educativas del alumno así lo requiera. El principio de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en el sistema educativo ordinario significa que su asistencia a un centro especial sólo es posible cuando no existe alternativa en un centro ordinario. Los alumnos en centros especiales siguen un *currículo alternativo* (currículo alternativo) adaptado a sus necesidades y potencialidades. Al terminar la educación obligatoria, reciben un certificado especial en el que figuran los conocimientos, destrezas y competencias que han adquirido.

Participación en estudios internacionales de evaluación de las competencias clave

Portugal está participando en los estudios *TIMSS* y *PISA*.

Avances recientes en relación con las competencias clave

El Nuevo Currículo Nacional, que entró en vigor en septiembre de 2001, se centra en el desarrollo de las competencias esenciales. Este nuevo enfoque se está probando en la actualidad durante un periodo de tres años y el *DEB* está animando al mundo educativo a que ofrezca sus críticas y sugerencias para mejorarlo. Estas propuestas serán tenidas en cuenta cuando el Currículo Nacional se revise en el curso 2003/04.

BIBLIOGRAFÍA

Currícula Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais,

http://www.deb.min-edu.pt/rcurricular/nota_apresentacaoCE.htm

La educación está considerada como uno de los derechos fundamentales de todos los ciudadanos. La legislación que regula la enseñanza primaria y secundaria fue reformada por última vez en 1999. Esta nueva legislación establece los objetivos, contenidos y niveles educativos, así como los derechos y responsabilidades de los alumnos.

El actual currículo común nacional para la educación básica se adoptó en 1994. Hay en curso una reforma curricular en Finlandia. El currículo común de la enseñanza básica reformado conforme a la nueva legislación se aplicará gradualmente según el siguiente calendario: cursos 1 y 2 en 2002/03 y cursos 3 a 9 en 2004/06.

Términos empleados para expresar el concepto de competencia clave

En Finlandia muchos textos educativos y documentos de política general se refieren a un cierto número de competencias, entre ellas, las **competencias básicas**, las **competencias esenciales** y las **competencias clave**. El *Framework Curriculum for Compulsory Education (OPS 94)* (Programa Marco para la Educación Obligatoria) fija una lista de objetivos de la enseñanza y la formación. El texto incluye varias referencias a las competencias básicas (en especial las de la vida profesional) sin especificar cuáles son esas competencias. El cambio principal que supuso este currículo fue la introducción de objetivos educativos que ya no se basan en conocimientos de las materias sino en competencias, por ejemplo, la aplicación de los conocimientos.

Competencias clave que se han de alcanzar al finalizar la educación obligatoria

El currículo común nacional de 1994 afirma que la educación general debe favorecer la disposición hacia el estudio, la sensibilidad moral y ética, una vida emocional bien equilibrada, las destrezas de la observación y la comunicación, y las competencias básicas necesarias para participar de manera constructiva en la sociedad. La educación significa conseguir información y conocimientos provenientes de varias fuentes y evaluarlos de manera crítica. Lo que importa es el desarrollo de la reflexión, el intelecto, las destrezas sociales y comunicativas y la libre expresión. Las personas educadas son capaces de cooperar de forma constructiva, de aprender de las consecuencias de los actos y de asumir la responsabilidad de los mismos. Respetan a los demás, son educados y cuidan de ellos mismos y de su entorno. El currículo también afirma que un ciudadano necesita estar informado y comprender las tecnologías así como estar preparado para usarlas. Asimismo, incluye una referencia específica a la disposición de los alumnos hacia el aprendizaje, que supone que están deseosos de aceptar la responsabilidad de sus estudios y quieren continuar su educación y formación tanto tiempo como sea posible. Un aprendizaje apropiado requiere reflexión creativa y la capacidad de resolver problemas, trabajar en grupo y expresarse con claridad. Se deben perseguir todos estos objetivos de forma simultánea y con la misma urgencia. El mismo currículo nacional contiene una sección titulada "Un conjunto de valores para el centro escolar", donde se hace referencia a los "temas importantes" de los que al menos se han de abordar cuatro cuando se elabora el currículo del centro: promover el desarrollo sostenible; la identidad cultural, el multicultura-

lismo y la internacionalización; propiciar el bienestar físico, mental y social; y la necesidad de que los jóvenes se conviertan en ciudadanos y miembros plenos de la sociedad.

De acuerdo con el nuevo currículo común para los cursos 1 y 2 de la enseñanza básica (2002), la disposición hacia el estudio y el aprendizaje supone las competencias siguientes: lectura y escritura, cálculo, destrezas de aprendizaje y estudio, participación en un grupo social y destrezas sociales. Al igual que en el anterior currículo nacional, estas competencias no son definidas en ningún momento como competencias básicas o clave.

Otros documentos de política general contienen referencias similares. El documento *Education and Research 1999-2004 Development Plan* (Educación e Investigación. Plan de Desarrollo 1999-2004) afirma que la enseñanza general está asociada a las capacidades cognitivas, a la apreciación moral y estética, a una vida emocional rica, a las capacidades de la observación y de la comunicación, a las cualificaciones básicas para trabajar e insertarse de manera constructiva en la vida en tanto que miembros de la sociedad. El documento de política general *Joy of Learning: National Lifelong Learning Strategy 1997* (El Placer de Aprender: Estrategia Nacional de Aprendizaje a lo Largo de la Vida 1997) resalta la importancia de aprender a aprender como competencia fundamental para el desarrollo personal y profesional continuo. El documento *Education, Training and Research in the Information Society. A National Strategy for 2000-2004* (Educación, Formación e Investigación en la Sociedad de la Información. Estrategia Nacional para 2000-2004) destaca las competencias esenciales para la sociedad de la información: "Al final del periodo estratégico, la familiarización con los medios de comunicación será parte integrante de una buena formación general. En otras palabras, esto supone la capacidad de los ciudadanos para utilizar de manera comprensiva tanto los medios tradicionales como las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la vida diaria con el fin de obtener y aumentar la información, comunicarse y expresarse. La familiarización con los medios de comunicación y con las tecnologías de la información son competencias básicas indispensables en la vida profesional y una exigencia fundamental para la participación plena en una sociedad democrática.

El Decreto 1435/2001 introdujo los siguientes objetivos nacionales para la educación básica, los cuales se aplican desde el 1 de agosto de 2002:

1. Desarrollo humanitario e integración en la sociedad, que incluye:

- la evolución hacia una personalidad equilibrada con respeto de sí mismo;
- el respeto a la vida, la naturaleza y los derechos del hombre;
- la valoración de la formación, del trabajo propio y del de otros;
- el refuerzo de la salud física y mental, del comportamiento social y del bienestar;
- las buenas maneras;
- la responsabilidad y la capacidad de cooperación;

- la tolerancia y la confianza en los pueblos, culturas y grupos;
- la participación activa en la sociedad;
- la capacidad de actuar en una sociedad democrática e igualitaria;
- la promoción del desarrollo sostenible.

2. Conocimientos y competencias necesarias

- la toma de conciencia de los sentimientos y necesidades humanas, las religiones y filosofía de vida, historia, cultura, literatura, naturaleza y salud, economía y tecnología;
- las destrezas prácticas y la creatividad y los ejercicios físicos;
- el desarrollo de la capacidad de reflexión y comunicación (lengua materna, segunda lengua oficial, otras lenguas);
- el razonamiento matemático y sus aplicaciones;
- el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación;
- cuando la enseñanza tiene lugar en otra lengua distinta de la materna, los conocimientos y capacidades relacionados con esa lengua y cultura.

3. Promoción de la igualdad de oportunidades y del aprendizaje a lo largo de la vida

- el desarrollo y el aprendizaje como individuos y como miembros de un grupo;
- la búsqueda independiente y crítica de información así como una capacidad múltiple para cooperar;
- la disponibilidad y el deseo de proseguir los estudios y el aprendizaje a lo largo de toda la vida;
- una imagen positiva de sí mismo;
- la capacidad de analizar y utilizar los conocimientos y las competencias adquiridas.

Adquisición de las competencias clave

Según el currículo marco de 1994, la misión de la enseñanza consiste en estimular el desarrollo de la personalidad global de los alumnos, ayudarles a adquirir las competencias necesarias para futuros estudios y la elección de una profesión, y sentar las bases del desarrollo y la cooperación social, todo ello respetando las diferencias personales. Se ha dado una evolución progresiva hacia un currículo que ya no está centrado en la adquisición de los conocimientos sino en capacitar a los alumnos para aplicar los conocimientos adquiridos a la vida diaria. Esto marca la transición desde un currículo basado en los conocimientos a otro basado en las competencias. Los profesores eligen los métodos de enseñanza que consideran apropiados para alcanzar los objetivos fijados por el currículo. Un nivel alto de libertad personal y de flexibilidad del sistema escolar debe reforzar la auto-confianza de los alumnos y ayudarles a conseguir una mejor percepción de su personalidad, sus aspiraciones y sus perspectivas personales.

La teorías actuales del aprendizaje resaltan el papel activo de los alumnos en tanto que organizadores de su propia estructura de conocimientos. Según el currículo marco, el papel de los profesores como fuente de conocimientos y de difusión de información disminuirá en el futuro, mientras que su misión de dar orientación, apoyo y ánimo a los alumnos aumentará. Una enseñanza eficaz no se centra ya en la transmisión de conocimientos del profesor al alumno sino que requiere que el primero dirija a los alumnos en sus estudios y les proporcione un entorno pedagógico apropiado. Puesto que el aprendizaje supone una interacción con el entorno, se debe prestar mayor atención a las relaciones interpersonales entre los alumnos, así como con las materias de estudio cuando se planifiquen estos entornos de aprendizaje.

El nuevo currículo común para los cursos 1 y 2 de la educación básica (2002) ha adoptado estas teorías actuales del aprendizaje y define los requisitos que deben cumplir dichos entornos. Los alumnos deben tener la oportunidad de recurrir a diferentes destrezas y métodos de aprendizaje y trabajo. También deben estar expuestos a una variedad de estrategias de aprendizaje apropiadas para las materias y grupos de edad. Las diferencias individuales en el desarrollo, los antecedentes y los estilos de aprendizaje de los alumnos reclaman la utilización de métodos pedagógicos diferentes. Además, la legislación estipula que los centros deben cooperar con los padres y otros responsables de los niños en el entorno familiar.

La contribución de las materias obligatorias al desarrollo de las competencias clave

El currículo marco de los centros educativos comprensivos (OPS 94) enumera las materias obligatorias y las competencias que deben ayudar a desarrollar:

- lengua materna (auto-estima, destrezas para la comunicación, tratamiento de la información, conocimiento cultural);
- lenguas extranjeras y segunda lengua nacional (capacidades lingüísticas, comunicativas, conocimientos culturales, actitudes positivas hacia otras culturas, destrezas para el estudio, auto-evaluación);
- matemáticas (reflexión lógica y precisa, resolución de problemas);
- biología, geografía, física, química (conocimiento de la naturaleza, del medio ambiente y de las culturas, desarrollo sostenible, progreso para convertirse en un ciudadano activo y curioso);
- religión/ética (conocimiento de uno mismo, tolerancia e igualdad en una sociedad multicultural, responsabilidad);
- historia y ciencias sociales (auto-estima, conocimientos culturales, ciudadanía activa);
- música y arte (crecimiento emocional y moral, destrezas sociales, conocimientos culturales);
- economía doméstica y trabajos manuales (responsabilidad de la salud y de las finanzas, conciencia ecológica, creatividad, resolución de problemas);

- educación física (conocimiento y respeto de sí mismo, importancia de la salud, destrezas sociales);
- orientación a los estudiantes (destrezas para el estudio, destrezas cívicas, auto-estima).

Uno de los objetivos mencionados en el currículo nacional para la lengua materna es preparar el terreno para aprender a aprender. El dominio de la lengua materna permite a los alumnos elegir, leer, interpretar y evaluar textos diferentes incluidos los publicados por los medios de comunicación. El finés (o el sueco) se enseña como segunda lengua a los alumnos cuya lengua materna es distinta del finés (o del sueco). El objetivo es permitirles progresar y estudiar en la comunidad, y llegar a ser bilingües. Según el currículo mínimo de matemáticas, esta materia es el principal vehículo para enseñar las destrezas para la resolución de problemas.

Además de los objetivos de las materias, el currículo también aborda las llamadas cuestiones "transversales" que se deben enseñar a través de las diferentes materias. Como ejemplos se pueden citar la educación internacional, educación para el consumo, educación vial⁽³⁴⁾, educación familiar, educación para la salud, educación para los medios de comunicación, educación ambiental y espíritu empresarial. También aparecen las TIC en el apartado "cuestiones transversales". Las destrezas en TIC no son sólo parte del contenido de la enseñanza de muchas materias sino que también se las reconoce como un método de enseñanza. El currículo del centro puede incluir las TIC como materia optativa. El nuevo currículo mínimo para los años 1 y 2 de la educación básica (2002) estipula que el entorno de aprendizaje debe estar organizado de tal manera que permita a los alumnos prepararse para su papel como miembros de una sociedad de la información moderna. Siempre que sea posible, los alumnos deben tener ocasión de utilizar ordenadores, otros medios de comunicación y redes de información.

El espíritu empresarial es otra competencia transversal objeto de atención durante toda la escolaridad. Está incluida en los currículos municipales y del centro y tiene como objetivo desarrollar una actitud empresarial flexible, con iniciativa, creatividad, que asuma riesgos y que conozca los negocios.

El control, la evaluación y la certificación de las competencias clave

De acuerdo con la Ley de la Educación Básica, la evaluación de los alumnos está dirigida a guiarles y a fomentar el estudio, a desarrollar las competencias de auto-evaluación y a fomentar la confianza en sí mismos. La evaluación es continua y obligatoria y la llevan a cabo los profesores. Los alumnos son evaluados en todas las materias que estudian y los que superan la enseñanza obligatoria con éxito reciben un certificado de estudios.

Asimismo, se realizan evaluaciones nacionales de tres maneras diferentes: evaluación de los resultados del aprendizaje, evaluaciones temáticas y evaluaciones de la política educativa (evaluaciones del programa). El Consejo Nacional de Educación es responsable de llevar a

⁽³⁴⁾La educación vial comprende la enseñanza de la seguridad en la carretera y de los efectos de la circulación y el transporte en la naturaleza, la economía y el empleo.

cabo estas evaluaciones y de publicar los resultados. En los centros comprensivos, el propósito de las evaluaciones nacionales es, en primer lugar, evaluar el rendimiento de los alumnos en términos de destrezas y conocimientos con respecto a los objetivos del currículo marco. Como se afirma en el *Framework for Evaluating Educational Outcomes in Finland* (Marco para la Evaluación de los Resultados de la Educación en Finlandia), la evaluación se centra en el “contenido esencial de las diferentes materias y en los objetivos centrales de la educación, a saber aprender a aprender, motivar para aprender y la competencia comunicativa”. Durante los últimos cursos de los centros comprensivos, se da un mayor énfasis a la evaluación de los objetivos de las materias y de los temas transversales. En el último curso de estos centros, se realizan evaluaciones regulares de dominio de la lengua materna y de las matemáticas con el fin de averiguar si los objetivos del currículo marco se están cumpliendo. Las evaluaciones nacionales de los resultados del aprendizaje afectan sólo a una muestra de alumnos y no conducen a ninguna certificación.

Finlandia ha estado en la vanguardia de la elaboración de indicadores para la evaluación de la competencia de “aprender a aprender”, que se define como la competencia y la voluntad de adaptarse a nuevas tareas. Los investigadores finlandeses, en estrecha colaboración con el Consejo Nacional de Educación⁽³⁵⁾ han trabajado en la definición del concepto de aprender a aprender y han desarrollado un conjunto de instrumentos de evaluación muy completo. Éstos están diseñados para evaluar no sólo las competencias cognitivas de los alumnos sino también sus opiniones (con la ayuda de cuestionarios personales). Los datos recogidos son analizados con relación al contexto, como el origen socio-económico de los alumnos, la lengua materna, la religión o el sexo. Los resultados deben ayudar a comprender los factores que condicionan el éxito y las variaciones en el rendimiento de los alumnos, al tiempo que resaltan el papel relativo de estos factores. Los indicadores se han probado en Finlandia mediante varios estudios, incluyendo estudios nacionales representativos de alumnos de educación básica en 1996, 1997 y 2000. También permiten la evaluación de la motivación para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Finlandia posee pocos ejemplos de análisis comparativos sistemáticos y de revisiones entre iguales dentro del campo de las competencias básicas. Sin embargo, existen numerosos y ricos intercambios de ejemplos de buenas prácticas entre los municipios, profesorado, directores y centros.

Niveles para las competencias clave

El sistema finlandés no emplea niveles pedagógicos fijados por la administración central. Con el fin de realizar la evaluación final de la enseñanza básica, el Consejo Nacional de Educación ha preparado y recomienda criterios de evaluación para el nivel intermedio 8 (la escala va de 4 a 10) en todas las materias obligatorias.

Apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales

Según la legislación, cada alumno debe recibir enseñanza, orientación y apoyo de acuerdo con sus capacidades y necesidades. Uno de los objetivos de la reforma del currículo en curso

⁽³⁵⁾ Ver la publicación *Assessing learning-to-learn – a framework*.

es reforzar las medidas de apoyo para los alumnos con dificultades de aprendizaje. Incluye el empleo de métodos apropiados para una identificación precoz, la elección de los métodos de enseñanza apropiados y la organización de entornos de aprendizaje adaptados. Los niños con dificultades de aprendizaje reciben ya atención especial en guarderías y en centros de infantil. También se emplean los métodos necesarios para la identificación precoz, la prevención de dificultades de aprendizaje y la rehabilitación. Los alumnos que poseen dificultades de aprendizaje o de adaptación menores reciben educación especial dentro de la educación ordinaria. Se crea un equipo encargado del bienestar del alumno formado por los alumnos, sus padres, todos los profesores y otros expertos, con el objetivo de preparar un programa de educación personalizada. Además, los alumnos que se quedan retrasados por una enfermedad, una ausencia por otros motivos o tienen problemas de aprendizaje temporales poseen el derecho legal de recibir clases de recuperación. Estas clases se pueden emplear incluso para prevenir posibles dificultades de aprendizaje.

Si un alumno no puede ser escolarizado en la enseñanza ordinaria debido a su discapacidad, enfermedad, retraso mental, desorden emocional o por cualquier otra razón, éste debe ser admitido o transferido a la enseñanza especial. La organización de la enseñanza especial pretende garantizar a todos los alumnos la posibilidad de satisfacer sus obligaciones escolares en función de sus capacidades y prepararles para estudios posteriores. La enseñanza y, si es necesario el currículo, se debe adaptar a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Se debe elaborar un plan personal que cubra la organización de la enseñanza para cada alumno admitido o transferido a la educación especial. La cooperación interdisciplinar y la implicación de los padres son importantes para planificar y ofrecer esta ayuda.

Participación en estudios internacionales de evaluación de las competencias clave

Hasta ahora, Finlandia ha participado –o planea participar– en los siguientes estudios de evaluación: FIMS, FISS, SIMS, SISS, TIMSS, RLS, CIVED, IALS, PISA (2000, 2003, 2006).

Avances recientes en relación con las competencias clave

El nuevo currículo mínimo para la educación básica incluirá una materia obligatoria más –educación para la salud. Para insertar esta nueva materia y aumentar el número de horas que se dedican a la lengua materna, matemáticas, e historia y ciencias sociales, se reduce el número de horas dedicadas a las materias obligatorias. Como ya se ha mencionado, el currículo debe reforzar las medidas dirigidas a los niños con necesidades educativas especiales.

Ejemplos de programas de desarrollo nacionales relativos al desarrollo de las competencias clave:

- **KIMMOKE** – Diversificación del Programa de Enseñanza de Lenguas en Finlandia 1996-2000. Proyecto nacional de cinco años de duración para diversificar los programas de enseñanza de lenguas extranjeras, desarrollar métodos de enseñanza de lenguas y para la evaluación de los resultados de aprendizaje a lo largo de la vida. Para más información:

<http://www.edu.fi/projektit/kimmoke/english/index.html>

- LUMA – Programa de Desarrollo para la Enseñanza de las Matemáticas y de las Ciencias para 1996-2002. Este proyecto es parte de la acción nacional común lanzada por el Ministerio de Educación para elevar el conocimiento de las matemáticas y de las ciencias en Finlandia al nivel internacional. En Finlandia, las materias de ciencias incluyen física, química, biología y geografía física. Para más información:

<http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1;443;3218;6717;7806>

- *The Healthy Self Esteem – Project 1998-2001* (Auto-estima Saludable – Proyecto 1998-2001). Proyecto para reforzar la auto-estima de los alumnos y desarrollar el bienestar de la comunidad escolar. Para más información:

<http://www.oph.fi/english/SubPage.asp?path=447;490;6422>

- KOKU – Proyecto Nacional para Desarrollar la Cooperación entre Educación y Cultura 1998-2001. El Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Educación desarrollan la enseñanza básica de las artes, la cultura, las actividades culturales y el currículo de las materias artísticas en colaboración con socios de los gobiernos provinciales, la Asociación Finlandesa de Autoridades Locales y Regionales y el Consejo Nacional de Antigüedades.

- *The Finnish Oak – Development programme for teaching of the cultural heritage 1998-2004*. (El Roble Finlandés – Programa de desarrollo para la enseñanza del patrimonio cultural 1998-2004). Proyecto común del Consejo Nacional de Antigüedades, el Consejo Nacional de Educación y el Ministerio de Medio Ambiente para desarrollar la enseñanza y la sensibilización hacia el patrimonio cultural.

- *Information Society Programme 2000-2004* (Programa de la Sociedad de la Información 2000-2004). Más información sobre la estrategia nacional de la sociedad de la información y su programa de aplicación en el campo de la educación, de la formación y el empleo:

<http://www.minedu.fi/julkaisut/information/englishU/welcome.html>;

<http://www.minedu.fi/julkaisut/pdf/tietostrategia/toimeenpanosuunnitelmaENG.pdf>

- *Read and Write 2001-2004 [Luku-Suomi]* (Lee y Escribe 2001-2004). El objetivo de este programa es desarrollar las destrezas de lectura y escritura de los alumnos y mejorar sus conocimientos de literatura.
- Proyecto de desarrollo para la enseñanza de lenguas extranjeras 2002-2004.
- *Creativity and Cultural Education – National project for 2003-2006* (Creatividad y Educación Cultural – Proyecto nacional 2003-2006). Este proyecto pretende desarrollar la creatividad y la educación cultural en los diferentes campos de la educación y la cultura, así como promover la cooperación y la investigación en el campo de la creatividad y de la educación cultural.
- LATU – Proyecto de desarrollo para la educación especial, 2002-2004.

BIBLIOGRAFÍA

A Framework for Evaluating Outcomes in Finland, National Board of Education, Helsinki 1999

Assessing Learning-to-Learn. A Framework, Centre for Educational Assessment Helsinki University, in collaboration with the National Board of Education in Finland, Helsinki, Finland 2002

Basic Education Act (628/1998)

The Decree of the National Objectives for Teaching and Time Allocation in Basic Education (1435/2001)

Education and Research 1999-2004, Development Plan, Ministry of Education, Helsinki 2000

Education, training and Research in the Information Society. A National Strategy for 2000-2004, Ministry of Education, Helsinki 1999

Framework Curriculum for the Comprehensive School, National Board of Education, Helsinki 1994

Joy of Learning. National Lifelong Learning Strategy 1997, Ministry of Education, Helsinki 1997

National Core Curriculum for Years 1 and 2 of Basic Education, National Board of Education, Helsinki 2002

La Ley de Educación (1985:1100) estipula que toda la actividad de los centros se debe llevar a cabo de acuerdo con los valores democráticos fundamentales y que cualquier persona que trabaje en un centro docente debe fomentar el respeto por los valores intrínsecos de cada individuo, así como del medio que todos compartimos (Capítulo 1, § 2).

El currículo de la educación obligatoria, preescolar y ludotecas (más tarde llamado currículo Lpo 94) confía a los centros la tarea de velar por estos valores fundamentales y su transmisión a los alumnos. Los centros tienen que animar a los alumnos para que descubran su propia personalidad y para que, por lo tanto, participen activamente en la vida social ofreciendo lo mejor de ellos mismos y ejerciendo su libertad de manera responsable.

Términos empleados para expresar el concepto de competencia clave

El término "competencia clave" no figura en los documentos que regulan el sistema educativo sueco. Tampoco aparece en el currículo, programas u otros textos legislativos. El sistema educativo sueco tiene como objetivo que todos los alumnos de la enseñanza obligatoria alcancen los objetivos fijados por el currículo y los programas de cada asignatura. Estos objetivos son de dos tipos:

- objetivos que hay que perseguir – que describen la orientación principal del trabajo en los centros y, como consecuencia, el desarrollo cualitativo que hay que lograr;
- objetivos que hay que alcanzar –que describen el nivel mínimo de conocimientos que hay que adquirir en ciertas áreas al finalizar la enseñanza obligatoria.

Entre estos objetivos se encuentran competencias esenciales como la lectura y escritura, cálculo, valores democráticos y capacidad para aprender.

La experiencia demuestra que es muy difícil para los jóvenes encontrar empleo remunerado (aspecto esencial de la vida de la mayoría de los adultos) si sólo poseen el certificado de educación obligatoria. El desarrollo de las competencias clave se considera, por lo tanto, como un concepto que se aplica tanto a la secundaria superior como a la obligatoria en la *grundskola*. Es tarea de la enseñanza obligatoria establecer las bases para la adquisición permanente de las competencias durante etapas formativas posteriores.

Competencias clave que se han de alcanzar al finalizar la educación obligatoria

Como se ha explicado más arriba, el sistema educativo sueco no clasifica los objetivos formulados en el currículo. Todos los objetivos son considerados importantes. El currículo (Lpo 94) afirma de manera general que los centros deben enseñar las formas de conocimiento más permanentes y que constituyen el marco común de referencia para todos. En las dos secciones sobre *normas y valores* y sobre *conocimientos*, el mismo currículo presenta una lista de objetivos generales y detallados, los cuales son considerados competencias clave para el propósito de este estudio.

En el capítulo sobre *normas y valores*, se afirma que los centros deben animar de manera activa y responsable a los alumnos para que se adhieran a los valores comunes de nuestra sociedad y que los pongan en práctica en la vida diaria. Esta sección sólo contiene los objetivos que hay que perseguir y afirma que los centros deben esforzarse por garantizar que todos los alumnos:

- desarrollen su capacidad para formar y expresar sus puntos de vista éticos basados en los conocimientos y la experiencia personal;
- respeten los valores intrínsecos del individuo;
- rechacen toda opresión o trato degradante hacia otras personas y les presten ayuda;
- puedan identificarse y comprender situaciones experimentadas por otros así como actuar en su interés;
- respeten y cuiden el entorno más cercano así como la naturaleza en un sentido más amplio.

En el capítulo *conocimientos*, el currículo (*Lpo 94*) afirma que los centros deben velar para que los alumnos adquieran y desarrollen los conocimientos que serán la base de la enseñanza futura e igualmente deben favorecer el desarrollo armónico de los alumnos. La educación ha de estar basada en el sentido del descubrimiento, la curiosidad y el deseo de aprender. Los profesores se deben esforzar por equilibrar e integrar los conocimientos en sus formas diferentes. Esta sección contiene ambos tipos de objetivos, los que hay que perseguir y los que hay que alcanzar.

Los centros se deben esforzar por garantizar que todos los alumnos:

- desarrollen el sentido de la curiosidad y el deseo por aprender;
- desarrollen su propio método de aprendizaje;
- desarrollen la confianza en sus propias capacidades;
- se sientan seguros y aprenden a considerar y mostrar respeto en sus relaciones con los demás;
- aprendan a investigar, a aprender y a trabajar de manera autónoma y junto con los demás;
- fortalecer los hábitos independientes de la formulación de puntos de vista basados no sólo en el conocimiento sino también en consideraciones racionales y éticas;
- adquieran un buen conocimiento de las áreas y materias para su desarrollo propio y para prepararse para el futuro;
- desarrollen una lengua rica y variada y comprendan la importancia de cultivarla;
- aprendan a comunicarse en una lengua extranjera;

- aprendan a escuchar, discutir, razonar y a utilizar los conocimientos como una herramienta para:
 - formular y probar afirmaciones así como resolver problemas;
 - reflexionar sobre sus experiencias;
 - examinar y apreciar de manera crítica las afirmaciones y relaciones;
 - adquirir suficientes conocimientos y experiencia para tomar decisiones juiciosas sobre los estudios y la orientación profesional.

Con respecto a los objetivos que hay que alcanzar al final de la enseñanza obligatoria, la misma sección dice que los centros son responsables de garantizar que **todos** los alumnos:

- dominen el sueco y puedan escuchar y leer, así como expresar sus ideas y opiniones de manera escrita y oral;
- dominen los principios matemáticos básicos y los empleen en la vida diaria;
- conozcan y comprendan los conceptos básicos y los entornos de las ciencias naturales así como las áreas de conocimiento técnico, social y humanístico;
- sean capaces de expresarse de forma creativa y de participar en toda la variedad de actividades que ofrece la sociedad;
- conozcan lo más importante del patrimonio cultural sueco, nórdico y occidental;
- conozcan las culturas, lenguas, religiones e historia de las minorías nacionales suecas;
- sean capaces de desarrollar y utilizar sus conocimientos y experiencias en tantas formas de expresión como sea posible, incluyendo la lengua, la pintura, la música, el teatro y la danza;
- desarrollen su comprensión de otras culturas;
- se puedan comunicar en inglés de forma escrita y oral;
- perciban los principios básicos que rigen las normas sociales así como sus derechos y obligaciones en el centro escolar y en la sociedad;
- comprendan las distintas formas de interdependencia entre países y regiones del mundo;
- conozcan los requisitos para un medio ambiente sano y comprendan los principios básicos de la ecología;
- posean un buen conocimiento de los requisitos necesarios para tener buena salud, incluyendo la importancia del estilo de vida para la salud y el medio ambiente;
- estén informados de la naturaleza y el propósito de los medios de comunicación;
- puedan utilizar las tecnologías de la información como herramienta para buscar nuevos conocimientos y desarrollar su aprendizaje;
- profundicen en un número de materias elegidas por ellos.

Adquisición de las competencias clave

Las familias son las primeras responsables de la educación y el desarrollo del niño. Las bases del sentimiento de seguridad y de auto-estima se sientan en el hogar. Los padres o tutores y el centro educativo comparten la responsabilidad de la enseñanza. Esto supone una colaboración estrecha entre ambos.

El currículo (*Lpo 94*) especifica que los centros no deben sólo transmitir el conocimiento de los valores democráticos sino también aplicarlos ellos mismos. La implicación de los alumnos en la aplicación del currículo constituye un aspecto importante de este proceso. La elección de los métodos de enseñanza y de los materiales corresponde a los profesores y alumnos. Se debe dar estos últimos la oportunidad de observar – pero también de probar por sí mismos – las distintas maneras de expresar sus conocimientos y sentimientos.

Las directrices destinadas a los profesores para que ayuden a los alumnos a alcanzar los diferentes objetivos mencionados también forman parte del currículo (*Lpo 94*). Las normas y valores pedagógicos exigen que los profesores:

- precisen y discutan con los alumnos los valores básicos de la sociedad sueca y las consecuencias de sus acciones como individuos;
- presenten y discutan abiertamente los diferentes valores, ideas y problemas;
- estén atentos, con la ayuda del personal del centro, a cualquier forma de tratamiento ofensivo y tomen las medidas necesarias para prevenirlo y remediarlo;
- desarrollen con los alumnos las normas para el trabajo en grupo y para la participación; y
- colaboren con las familias en la formación de los niños y establezcan las normas y reglas del centro como base para el trabajo y la cooperación dentro del mismo.

Para facilitar la adquisición de los conocimientos, los profesores deben:

- tomar como punto de partida las necesidades individuales de los alumnos, sus circunstancias, experiencias y formas de pensar;
- reforzar el deseo de los alumnos por aprender así como la confianza en sus propias capacidades;
- ofrecer ocasiones para que los alumnos demuestren sus capacidades creativas y utilicen diferentes medios de expresión;
- estimular, guiar y dar apoyo especial a los alumnos con dificultades;
- cooperar con otros profesores para perseguir los objetivos de la educación;
- organizar y realizar el trabajo de manera que los alumnos:
 - se desarrollen de acuerdo con sus propias capacidades y al mismo tiempo se les estimule a emplear y desarrollar todo su potencial;

- experimenten la importancia de los conocimientos y de que progresan en su aprendizaje;
- reciban ayuda para su desarrollo lingüístico y comunicativo;
- reciban gradualmente más tareas para realizarlas de manera autónoma y para las que también aceptan una responsabilidad cada vez mayor;
- tengan un entorno y un contexto para sus estudios así como oportunidades para profundizar en la materia;
- tengan la oportunidad de trabajar de forma interdisciplinar.

El director del centro es el líder pedagógico y el jefe del personal docente y no docente. Por lo tanto, tiene la responsabilidad de garantizar que la actividad del centro en su conjunto esté centrada en la consecución de los objetivos nacionales. También es responsable de los resultados del centro así como de otras tareas específicas relacionadas con el currículo, entre las que se encuentran garantizar que:

- la enseñanza de las distintas áreas esté coordinada de manera que los alumnos tengan la oportunidad de ampliar su comprensión general de áreas de conocimientos más amplias;
- las áreas de conocimientos transversales estén integradas en las distintas materias. Por ejemplo, estas áreas cubren el medio ambiente, la circulación por carretera, la igualdad, la protección del consumidor, las relaciones sexuales y humanas, y los riesgos provocados por el tabaco, el alcohol y otras drogas;
- se desarrollen los lazos internacionales de los centros.

La contribución de las materias obligatorias al desarrollo de las competencias clave

La enseñanza de las siguientes materias (presentadas en orden alfabético) es preceptiva durante el periodo de la educación obligatoria: arte, ciencias (biología, física y química), ciencias sociales (historia, geografía, religión y educación cívica) educación física y de la salud, inglés, lenguas modernas (excepto el inglés), matemáticas y sueco. El currículo (*Lpo 94*) sólo establece el número total de horas de clase (6.665) que se deben impartir al finalizar los nueve años de enseñanza obligatoria. Los centros tienen libertad para decidir la carga lectiva que se le asigna a cada materia.

La introducción de los currículos de las materias enumera los objetivos de cada materia y su papel en la enseñanza. También explica la manera en que esta materia contribuye a cumplir los objetivos del currículo y la razón por la que su estudio satisface las distintas necesidades sociales y personales. El objetivo común a todas las áreas es desarrollar la reflexión social, crítica y creativa, las destrezas de la comunicación y de aprender a aprender. Todos los currículos resaltan la importancia de demostrar y explotar las relaciones entre los conocimientos y las diferentes materias.

La enseñanza del **arte** pretende desarrollar la capacidad de expresar de manera artística ciertas opiniones basadas en la experiencia y demostrar un conocimiento de las artes. Anima a los alumnos a que aprecien la libertad de expresión y el derecho a la diversidad cultural. Las artes visuales ofrecen la oportunidad de reflexionar sobre la manera en que los individuos piensan, crean y perciben el mundo en diferentes momentos de la vida, y como tal constituyen una valiosa ayuda para el aprendizaje.

El currículo considera el **inglés** como la principal lengua del mundo. La capacidad de emplearlo permite a los individuos establecer y mantener contactos internacionales sociales y profesionales, estar informado de los nuevos acontecimientos y continuar estudios posteriores. Además, la competencia en inglés desarrolla la competencia intercultural y la sensibilización hacia los procesos de aprendizaje de una lengua. Los currículos de otras lenguas modernas reflejan los mismos objetivos en términos de capacidades comunicativas, interculturales, sociales y de aprender a aprender que el currículo de inglés.

La **educación física y la salud** pretende desarrollar las capacidades físicas, psicológicas y sociales de los alumnos, así como que conozcan la influencia del estilo de vida en la salud. Estimula la cooperación, la aceptación y el respeto a los demás, los cuales pueden pertenecer a la misma o a otras culturas.

La enseñanza de las **matemáticas** debe fomentar el interés en la materia y demostrar su importancia para todas las culturas. Debe preparar a los alumnos a tomar decisiones bien argumentadas cuando se enfrentan a una elección. En el terreno de lo práctico, los alumnos deben aprender a utilizar las calculadoras y los ordenadores. El conocimiento de los conceptos matemáticos básicos, los métodos y los instrumentos deben ayudar a mejorar las facultades numéricas y espacio-temporales y la capacidad de comunicarse de forma matemática.

El estudio de las **ciencias** presenta un currículo común para la biología, la física y la química. Las ciencias naturales se consideran un elemento esencial de la tradición cultural occidental y su estudio debe desarrollar el conocimiento sobre la vida en sus diferentes formas y estimular el deseo de explorar en mayor profundidad. Su enseñanza también pretende suscitar el interés por el crecimiento sostenido y por la conservación de la naturaleza.

La geografía, historia, religión y educación cívica se agrupan en el área de las **ciencias sociales**. Su principal objetivo consiste en explicar cómo los individuos influyen y a su vez están influidos por el entorno. Estas ciencias deben constituir la base de una participación activa de los alumnos, en tanto que ciudadanos responsables de las sociedades democráticas, en el ámbito local, regional e internacional. En particular, el currículo para la educación cívica resalta la importancia de la capacidad de investigar, examinar, estructurar y evaluar los hechos y de integrar y utilizar nuevos conocimientos. La igualdad de derechos para ambos sexos se debe explicar de forma activa y consciente.

El **sueco** es el vehículo principal para el desarrollo lingüístico puesto que ofrece a los alumnos las competencias lingüísticas necesarias para vivir en el centro escolar y fuera de él. Los alum-

nos deben desarrollar las capacidades de hablar, escuchar, ver, leer y escribir, experimentar y aprender a través de la literatura, el cine y el teatro. Cultura y lengua son inseparables y una buena capacidad lingüística favorece el desarrollo cultural y la identidad personal. La lengua y la literatura constituyen el núcleo de esta materia puesto que permiten a los alumnos adquirir conocimientos acerca de su entorno y comunicarse con él.

Los alumnos con lengua materna distinta del sueco pueden estudiar **sueco como segunda lengua** en vez de como lengua principal. El objetivo de esta materia es ofrecer a los alumnos un dominio del sueco que les permita asimilar completamente otras materias, poseer una vida social activa y formar parte de la sociedad sueca. Requiere una flexibilidad mayor que otras materias puesto que pueden existir diferencias considerables en las competencias lingüísticas de los alumnos así como el hecho de que procedan de entornos culturales distintos.

El control, la evaluación y la certificación de las competencias clave

Desde 1995, se comparan los logros educativos de los alumnos mediante pruebas nacionales en los cursos 5º y 9º de la enseñanza. La participación en las pruebas de sueco, inglés y matemáticas al final del 5º curso es voluntaria y cada centro decide si quiere tomar parte o no. Sin embargo, en 9º curso las pruebas nacionales en estas materias son obligatorias. Las calificaciones indican el grado en que los alumnos han alcanzado los objetivos fijados para cada materia. Se conceden según una escala de tres calificaciones: "aprobado" (G), "aprobado con distinción" (VG) y "aprobado con distinción especial" (MVG). El "aprobado" significa que realmente se han alcanzado los objetivos fijados. Las calificaciones se basan en unos criterios nacionales que a su vez se basan en los objetivos del currículo para cada materia. Al acabar el 9º curso se otorga un certificado de finalización de estudios (*slutbetyg från grundskolan*) que indica la calificación final obtenida en cada materia. Los alumnos que no obtienen el "aprobado" en una materia determinada no reciben calificación en esa materia. No obstante, reciben una evaluación por escrito que, por ejemplo, puede explicar la capacidad del alumno para proseguir estudios superiores.

Niveles para las competencias clave

El gobierno ha redactado un currículo independiente para cada materia que se imparte en la enseñanza obligatoria. Al igual que el currículo (*Lpo 94*), estos currículos fijan los objetivos que hay que perseguir y los que hay que alcanzar. Estos últimos están especificados para los alumnos de los cursos 5º y 9º.

Apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales

Todos los centros de educación obligatoria son comprensivos y mixtos. El objetivo primordial no es que todo el mundo reciba la misma educación sino una educación equivalente. Se han de tener en cuenta las circunstancias particulares y las necesidades de los alumnos así como las distintas maneras en que se pueden alcanzar ciertos objetivos.

El currículo (*Lpo 94*) afirma que la enseñanza se debe adaptar a las circunstancias individuales y a las necesidades de los alumnos. Los centros tienen una responsabilidad especial

con aquellos que, por diversas razones, tienen dificultad para alcanzar los objetivos educativos. El currículo fija objetivos específicos en sueco y en inglés para los centros especiales de alumnos sordos o con dificultades de audición. Al abandonar el centro, estos alumnos deben ser bilingües en sueco y en el lenguaje de signos y ser capaz de comunicarse en inglés escrito. Existe un conjunto de objetivos independientes tanto para los alumnos con dificultades de aprendizaje como para los que sufren retrasos importantes.

Participación en estudios internacionales de evaluación de las competencias clave

Suecia ha participado en muchos estudios dirigidos por la OCDE y la IEA, entre ellos: *FIMS* (1964), *FISS* (1970-71), *SIMS* (1980-82), *SISS* (1983-84), *RLS* (1989-95), *TIMSS* (1993-95), *IALS* (1994), *CIVED* (1995-97), *PIRLS* (1999-2003), *PISA* (2000, 2003, 2006).

Avances recientes en relación con las competencias clave

Suecia no tiene prevista ninguna modificación curricular que afecte a las competencias clave.

BIBLIOGRAFÍA

Curriculum for the compulsory school system, the pre-school class and the leisure-time centre (*Lpo 94*) <http://www.skolverket.se/pdf/lpoe.pdf>

Syllabuses 2000 for the compulsory school, *Skolverket*
<http://www.skolverket.se/pdf/english/compsyll.pdf>

La mayor parte de la información que se ofrece a continuación se refiere especialmente a Inglaterra. Sin embargo, los principales puntos comunes y las diferencias con el País de Gales e Irlanda del Norte se mencionan en las secciones correspondientes.

Términos empleados para expresar el concepto de competencia clave

El término **key skills (competencias clave)** se emplea en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte para describir las "competencias genéricas que los individuos necesitan para convertirse en miembros activos de un mundo profesional flexible, con capacidad de adaptación y competitivo y para el aprendizaje a lo largo de la vida."⁽³⁶⁾

El origen de las competencias clave está en la preocupación de los empresarios de la década de 1980 que consideraban que los jóvenes que contrataban no poseían las competencias generales que eran de esperar en el personal de sus empresas. Las competencias que se citaban iban más allá de las básicas de escritura, lectura y cálculo. Se daba relevancia a la capacidad de utilizar las competencias en una variedad de situaciones y de decidir cuáles se deben emplear y cuándo. La revisión del Currículo Nacional de 1995 redujo el contenido obligatorio del mismo. Uno de los objetivos de este cambio era dar la oportunidad a los centros de dedicar más tiempo a desarrollar las tres competencias clave de la comunicación, la aplicación del cálculo y las tecnologías de la información. También en 1995 el gobierno encargó una revisión del marco general de cualificaciones disponibles para los jóvenes entre 16 y 19 años de edad en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte. El informe final (Dearing, 1996) recomendaba que debían existir cualificaciones en las competencias clave disponibles en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte tanto para las ramas académicas como para las profesionales. Las cualificaciones en las competencias clave de comunicación, aplicación del cálculo y de las TI fueron introducidas a gran escala en septiembre de 2000. El principal objetivo de estas cualificaciones nuevas era animar a un número mayor de jóvenes de 16 a 19 años a que desarrollaran sus competencias a un nivel más elevado. Sin embargo, las cualificaciones no se limitan a este grupo de edad y están igualmente abiertas a los alumnos de 14 a 16 años en la enseñanza obligatoria. En Inglaterra y el País de Gales, las competencias reciben más relevancia en el Currículo Nacional actual (introducido en 2000) con el fin de demostrar que están relacionadas con las materias a través de todo el currículo. El Currículo de Irlanda del Norte, revisado por última vez en 1996 y que actualmente también está sometido a revisión, no hace referencia explícita a las competencias clave. La revisión propone una reestructuración del currículo de la *Key stage 4* (alumnos de 14 a 16 años) de forma que el currículo obligatorio se presente de acuerdo con cuatro componentes: las competencias clave transferibles; educación personal, social y para la salud; educación para la ciudadanía; y educación para el empleo.

El término **competencia básica** también se emplea, especialmente en el contexto de los programas de lectura y escritura, y de cálculo para adultos. La *Basic Skills Agency* define las

⁽³⁶⁾Página web del *Department for Education and Skills A to Z of School Leadership and Management*: <http://www.dfes.gov.uk/a-z/KEY%5FSKILLS.html>

competencias básicas como “la capacidad de leer, escribir y hablar en inglés (o galés), y de emplear las matemáticas en un nivel necesario para trabajar apropiadamente y para participar en la sociedad en general.”⁽³⁷⁾.

Competencias clave que se han de alcanzar al finalizar la educación obligatoria

El Currículo Nacional actual, implantado en Inglaterra en septiembre de 2000, ofrece las siguientes orientaciones para fomentar las competencias:

En todas las etapas clave los alumnos aprenden, practican, combinan, desarrollan y perfeccionan una amplia variedad de competencias en su trabajo a lo largo de todo el Currículo Nacional. Se describen seis áreas de competencias como **competencias clave** porque ayudan a los estudiantes a mejorar sus procesos de aprendizaje y su rendimiento en la educación, el trabajo y la vida. Las siguientes competencias están incluidas en el Currículo Nacional:

- Comunicación
- Aplicación del cálculo (AoN)
- Tecnologías de la Información (TI)
- Trabajar con otros (WWO)
- *Improving Own Learning and Performance (IOLP)* (Mejorar el aprendizaje y el rendimiento propio)
- *Resolución de problemas*

Recientemente, el gobierno ha implantado estrategias nacionales para ayudar al desarrollo de las **tres primeras** de estas seis competencias en la enseñanza obligatoria de Inglaterra:

- La *National Literacy Strategy (NLS)* (Estrategia Nacional de Lectura y Escritura) ayuda al desarrollo de las **competencias comunicativas** en los centros de primaria.
- La *National Numeracy Strategy (NNS)* (Estrategia Nacional de Cálculo) ayuda al desarrollo de la **competencia de aplicación del cálculo** en los centros de primaria.
- La *Key Stage 3 National Strategy* (Estrategia Nacional de la *Key Stage 3*) está actualmente aplicándose en los centros de secundaria con el propósito de realizar mejoras en todo el currículo. Pone un interés especial en el inglés y las matemáticas, donde el enfoque es continuación de las estrategias *NLS* y *NNS*, y en las ciencias y en las **tecnologías de la información y la comunicación (TIC)**.

⁽³⁷⁾ Página web de la *Basic Skills Agency*: <http://www.basic-skills.co.uk/about/default.asp?site=1&lng=1&cat=0&age=0&rgn=0&med=0&guide=off&bsk=02902040598710111>

La *Basic Skills Agency* es la agencia nacional para el desarrollo de la lectura y la escritura, el cálculo y las competencias básicas correspondientes. Desde su creación trabaja para mejorar las competencias básicas de los niños, jóvenes y adultos. Es una organización independiente y reconocida con fines benéficos. Sus fondos proceden principalmente del gobierno vía subvenciones del *Department for Education and Skills* y del Gobierno de la Asamblea Galesa.

La **lectura y la escritura** se describen en la *National Literacy Strategy* como:

“la unificación de las importantes competencias de la lectura y la escritura. También incluye hablar y escribir que, aunque se mencionan por separado en el marco general de la enseñanza, son un elemento esencial. Un buen trabajo oral mejora la comprensión de la lengua oral y escrita, y la manera en que se emplea la lengua para comunicarse. También es parte importante de los procesos por los que los alumnos leen y redactan textos”.

El **cálculo** se describe en la *National Numeracy Strategy* como:

“una competencia clave para la vida sin la cual los niños estarán en una situación desfavorecida a lo largo de su vida”.

La **competencia en TIC** se describe en la *Key Stage 3 National Strategy for ICT* como:

“mucho más que la adquisición de las competencias y técnicas básicas. Desarrolla la capacidad de los alumnos para utilizar las tecnologías con imaginación y flexibilidad. Engloba la capacidad de identificar, comprender y aplicar los conocimientos, destrezas y conceptos apropiados”.

Además de las competencias clave ya indicadas, el Currículo Nacional también ofrece la oportunidad de fomentar las **capacidades de reflexión** (tratamiento de la información, razonamiento, curiosidad, reflexión creativa, evaluación) y otros aspectos del currículo escolar (conocimientos financieros, negocios y espíritu empresarial, aprendizaje profesional y educación para el desarrollo sostenible).

Adquisición de las competencias clave

El Currículo Nacional es el vehículo principal para el desarrollo de las competencias clave en Inglaterra. Las disposiciones del Currículo Nacional son obligatorias. También contiene los requisitos de enseñanza general obligatoria que incluyen una declaración sobre “La utilización de la lengua en el currículo” y otra sobre “La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en el currículo”. El Currículo Nacional y otros documentos relacionados con él también presentan ejemplos sin carácter obligatorio sobre la manera en que los currículos pueden promover el desarrollo de las competencias clave. Otras orientaciones, también sin carácter obligatorio, para favorecer las competencias clave y para permitir que los alumnos comprendan la utilidad de sus estudios para el mundo laboral son las suministradas por la *Qualifications and Curriculum Authority* (Agencia de las Cualificaciones y los Currículos) en la publicación *Key Skills for Developing Employability* (QCA, 2001) (Competencias Clave para Mejorar el Empleo).

Aunque no existen recomendaciones generales dictadas de manera centralizada sobre los métodos de enseñanza, iniciativas políticas recientes han presentado, por primera vez, orientaciones muy específicas para la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo en los centros de primaria de Inglaterra. No son obligatorias pero la mayoría de los centros de primaria las siguen. Pretenden reorientar la enseñanza desde un trabajo individualizado a una enseñanza directa (definida como oral, interactiva y viva) y para toda la clase. Según la

National Literacy Strategy (NLS), puesta en marcha en 1998, todos los alumnos de primaria reciben una hora diaria de lectura y escritura, con un trabajo equilibrado en cuanto a las palabras, oraciones y textos. De acuerdo con la *National Numeracy Strategy (NNS)*, introducida en 1999, los centros imparten ahora una clase diaria de matemáticas estructurada en tres partes y en la que se comienza con el trabajo oral y el cálculo mental para toda la clase. Los centros reciben ayuda para la aplicación de estas estrategias mediante materiales didácticos, orientación y oportunidades de desarrollo profesional.

En septiembre de 2001, se introdujo la *Key Stage 3 National Strategy* en los centros de secundaria de Inglaterra. Esta estrategia pretende elevar las competencias de los alumnos de 11 a 14 años en lectura, escritura y matemáticas; y motivar, inspirar y aumentar sus expectativas. El primer año de esta estrategia presencié la introducción de las acciones en inglés y matemáticas; su objetivo era extender las horas de lectura y escritura, y cálculo en primaria. Un elemento clave de esta estrategia consiste en ayudar a los niños que empiezan la secundaria con un nivel inferior en inglés y matemáticas del que cabría esperar por su edad mediante programas que les permitan ponerse al mismo nivel que sus compañeros en esas materias. Pero dicha estrategia se preocupa también de los alumnos más avanzados y pretende promover niveles más altos para todos los alumnos, independientemente de su punto de partida y de sus capacidades. La implantación de esta estrategia está apoyada por materiales didácticos, orientación y posibilidades de desarrollo profesional. La estrategia se extenderá a las matemáticas, las TIC y otras materias durante el curso 2002/03.

El *Department for Education and Skills' Standards and Effectiveness Unit (SEU)* es el encargado de gestionar el desarrollo y la aplicación de estas políticas. El *SEU* se creó con el fin de poner en práctica las políticas del Gobierno para elevar los niveles de la educación en los centros de Inglaterra.

Igualmente, el Gobierno apoya actividades de aprendizaje fuera de las clases normales. Las **actividades de apoyo al estudio** aparecen descritas en el documento *Extending Opportunity: A National Framework for Study Support (DfEE, 1998)* (Más Oportunidades: un Marco Nacional para el Apoyo al Estudio) como:

“las actividades de aprendizaje fuera de las clases normales en las que los jóvenes participan de manera voluntaria. Por consiguiente, el apoyo al estudio es un término inclusivo que comprende muchas actividades con múltiples nombres y formas. Puede servir de ayuda a las competencias clave, incluyendo la lectura y la escritura, el cálculo y las TIC. Su objetivo es mejorar la motivación de los alumnos, darles confianza y ayudarles a convertirse en estudiantes más responsables. Sobre todo, pretende mejorar los resultados alcanzados. Otra área que recibe atención del gobierno son los proyectos de lectura, escritura y cálculo orientados a las familias. Éstos no se consideran solamente como un medio de llegar a los padres con dificultades en estas competencias, sino también como una manera de ayudar a los padres para que faciliten el desarrollo de la lengua y del cálculo en sus hijos.”

La *Basic Skills Agency* (Agencia para las Competencias Básicas) es la autoridad nacional encargada de desarrollar la lectura y la escritura, el cálculo y otras competencias básicas rela-

cionadas con ellas en Inglaterra y el País de Gales. Está financiada en gran parte por el Gobierno mediante subvenciones del *Department for Education and Skills* y por el Gobierno de la Asamblea de Gales. Además de desarrollar enfoques apropiados para mejorar las competencias básicas en los adultos, la Agencia desarrolla y apoya programas de lectura y escritura, y cálculo para las familias, al igual que ofrece recursos para su enseñanza en los centros.

En Gales, el **Currículo Nacional** comprende disposiciones comunes obligatorias para que los profesores ofrezcan a los alumnos la oportunidad de desarrollar y aplicar una serie de competencias clave. La cantidad y la variedad de estas oportunidades es decisión del profesorado. La *Qualifications, Curriculum and Assessment Authority for Wales (ACCAC)* ha publicado el documento *Skills Across the Curriculum: Key Stages 1-3 (ACCAC 2002)* (Competencias a Través del Currículo: *Key Stages 1-3*) con el propósito de ayudar a los centros a encontrar oportunidades para desarrollar y poner en práctica estas competencias a lo largo de todo el currículo.

La *National Basic Skills Strategy for Wales*⁽³⁸⁾ (Estrategia Nacional para las Competencias Básicas en Gales) presenta las estrategias para mejorar la lectura y la escritura, y el cálculo de los niños, jóvenes y adultos. Además, las autoridades educativas locales (LEA) han elaborado sus propias estrategias de lectura y escritura, y cálculo.

En Irlanda del Norte, el *Department of Education* ha redactado el documento *A Strategy for the Promotion of Literacy and Numeracy in Primary and Secondary Schools in Northern Ireland (DENI, 1998)* (Estrategia para la Promoción de la Lectura y la Escritura, y el Cálculo en los Centros de Primaria y Secundaria de Irlanda del Norte).

La contribución de las materias obligatorias al desarrollo de las competencias clave

El **Currículo Nacional de Inglaterra y Gales** establece una distinción entre materias troncales (inglés, galés en Gales, matemáticas, ciencias) y otras materias fundamentales (diseño y tecnología, TIC, historia, geografía, lenguas extranjeras modernas, arte y diseño, música, educación física). Además, la educación para la ciudadanía se ha convertido en la materia número 12 del currículo en Inglaterra desde septiembre de 2002. Todas estas materias, junto con la educación religiosa, orientación profesional y educación sexual, son obligatorias durante parte de la educación obligatoria. En Inglaterra, las materias troncales, más diseño y tecnología, TIC y educación física, son obligatorias durante toda la enseñanza obligatoria. En Gales, sólo las materias troncales (excepto el inglés para los niños de 5 a 7 años en los centros de habla galesa) y la educación física son obligatorias en toda la educación obligatoria.

En Irlanda del Norte, únicamente las tres materias troncales (inglés, matemáticas y ciencias) y la educación física son preceptivas durante toda la educación obligatoria. El Currículo de Irlanda del Norte incluye también los siguientes temas transversales con carácter obligatorio: educación para la comprensión mutua, patrimonio cultural, educación para la salud (que

⁽³⁸⁾Página web de la *National Strategy for Basic Skills in Wales*: <http://www.basic-skills-wales.org/index-eng.php>

incluye la educación sexual); iniciación a la economía (en centros de enseñanza posteriores a los de primaria); orientación profesional (en centros de enseñanza posteriores a los de primaria) y tecnología de la información (sólo en centros de enseñanza posteriores a los de primaria).

El Currículo Nacional de Inglaterra explica la forma en que se deben integrar las competencias clave en el currículo:

Comunicación: la competencia clave de la comunicación incluye las destrezas de la expresión y la comprensión oral y escrita. Las destrezas de la lengua oral comprenden la capacidad de hablar de manera convincente a distintas audiencias; de escuchar, comprender y responder de manera adecuada a los otros; y de participar de forma apropiada en una discusión de grupo. Las destrezas de la lengua escrita suponen la capacidad de leer con fluidez una variedad de textos literarios y de no ficción y de reflexionar de manera crítica sobre lo que se ha leído; y la capacidad de escribir con fluidez para diferentes fines y audiencias, incluyendo el análisis crítico de los textos propios y de los de otros. Las oportunidades para desarrollar esta competencia clave están principalmente en el inglés y en la utilización que hacen los alumnos de la lengua a lo largo de todo el currículo.

Aplicación del cálculo: la competencia clave de aplicación del cálculo incluye el desarrollo de una serie de capacidades de cálculo mental y su aplicación en una variedad de situaciones. Comprende el desarrollo de la comprensión y la utilización del lenguaje matemático relacionado con cifras y cálculos para procesar datos, resolver problemas cada vez más complejos y explicar los razonamientos que se han empleado. Los alumnos deben ser capaces de aplicar las reglas del cálculo y el dominio de los números a los problemas de otras materias del Currículo Nacional y a situaciones de la vida real. Las matemáticas son claramente una oportunidad para desarrollar esta competencia.

Tecnologías de la Información: La competencia clave de las tecnologías de la información incluye la capacidad de usar una variedad de fuentes de información y herramientas de TIC para encontrar, analizar, interpretar, evaluar y presentar información para diversos fines. Estas destrezas comprenden la capacidad de evaluar de manera crítica y debidamente informada el momento y la manera de utilizar las TIC para acceder a la información, resolver problemas o realizar un trabajo creativo. La capacidad de usar las fuentes de información de las TIC engloba el examen y la toma de decisiones, así como el tratamiento de la información y la reflexión crítica, y la capacidad de revisar, modificar y evaluar el trabajo con las TIC. Las oportunidades de desarrollar esta competencia se encuentran en la materia de las TIC y en el uso de las TIC por parte de los alumnos durante sus estudios.

Trabajar con otros: la competencia clave de trabajar con otros incluye la capacidad de contribuir a las discusiones en pequeños grupos y en clase, y de trabajar con otros para afrontar un desafío. Para ello los alumnos deberán desarrollar las destrezas sociales y una sensibilización y comprensión crecientes acerca de las necesidades de los demás. Todas las materias ofrecen oportunidades para que los alumnos cooperen y trabajen realmente en

colaboración con otros alumnos en contextos formales e informales, para que juzguen la experiencia de los demás y adapten perspectivas distintas, y se beneficien de lo que los demás creen, piensan y hacen.

Mejorar el aprendizaje y el rendimiento personal: la competencia clave de mejorar el aprendizaje y el rendimiento personal supone que los alumnos reflexionen y evalúen de manera crítica su trabajo y lo que han aprendido, y que busquen maneras de mejorar su aprendizaje y su rendimiento. Deben ser capaces de identificar los objetivos del aprendizaje, reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, evaluar su progreso en el mismo, localizar los obstáculos o problemas del aprendizaje y prever formas de mejorarlo. Todas las materias ofrecen oportunidades a los alumnos para que evalúen su trabajo y discutan la manera de mejorarlo.

Resolución de problemas: La capacidad de resolución de problemas supone que los alumnos desarrollen las capacidades y estrategias que les ayudarán a resolver los problemas que se van a encontrar durante el aprendizaje y en su vida. Incluye la capacidad de identificar y comprender un problema, idear formas de resolverlo, controlar la manera en que se está resolviendo y evaluar las soluciones propuestas. Todas las materias ofrecen oportunidades a los alumnos para responder al reto de la resolución de problemas y para planificar, evaluar, modificar y revisar los progresos que son necesarios para alcanzar unos resultados determinados.

El control, la evaluación y la certificación de las competencias clave

En Inglaterra, el ministro responsable de la educación y de las competencias (*Secretary of State for Education and Skills*) está aconsejado en todas las cuestiones relacionadas con la evaluación del Currículo Nacional y con el sistema nacional de las cualificaciones por la *Qualifications and Curriculum Authority (QCA)*, un organismo público no ministerial previsto por la ley. La QCA trabaja en estrecha colaboración con la *Curriculum and Assessment Authority for Wales* (conocida por su acrónimo galés ACCAC), que ejerce funciones similares en Gales, y con el *Northern Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment (CCEA)*, a cargo de esas funciones en Irlanda del Norte.

El Currículo Nacional describe la manera en que se debe evaluar el rendimiento de los alumnos en relación con los objetivos que hay que alcanzar. Estos objetivos establecen los **conocimientos, destrezas y la comprensión que se supone que han de poseer los alumnos con capacidades y niveles de madurez distintos al final de cada etapa clave**. Los objetivos presentan descripciones de un nivel de dificultad creciente que especifican los tipos y variedades de **rendimiento** que los alumnos de ese nivel deben alcanzar en principio. Las competencias de lectura y escritura, y cálculo son evaluadas mediante los exámenes obligatorios de evaluación del Currículo Nacional para inglés y matemáticas al final de las *Key stages* 1, 2 y 3 (7, 11 y 14 años de edad). El cuadro siguiente presenta los exámenes de evaluación establecidos legalmente para los alumnos de esas etapas en **Inglaterra**:

GRÁFICO 12: EVALUACIÓN OBLIGATORIA DE LOS ALUMNOS DE LAS KEY STAGES 1, 2 Y 3, CURSO 2001/02

Final de la <i>Key stage 1</i> , 7 años de edad	Evaluación obligatoria en inglés, matemáticas y ciencias: pruebas escritas externas de comprensión escrita (inglés), ortografía (inglés) y matemáticas. Se corrigen de forma interna pero se organizan de forma externa. Tareas de clase de procedencia externa al centro en lectura (inglés), escritura (inglés) y matemáticas. Evaluación por el profesor de los objetivos que hay que alcanzar en inglés, matemáticas y ciencias.
Final de la <i>Key stage 2</i> , 11 años de edad	Evaluación obligatoria en inglés, matemáticas y ciencias: pruebas escritas externas (incluida la corrección) en inglés (tres pruebas –lectura, escritura, y ortografía, y caligrafía), matemáticas (tres pruebas –una sin calculadora, otra con calculadora y una prueba de cálculo mental) y ciencias (dos pruebas). Evaluación por el profesor de los objetivos que hay que alcanzar en la <i>Key stage 2</i> para inglés, matemáticas y ciencias.
Final de la <i>Key stage 3</i> , 14 años de edad	Evaluación por el profesor del trabajo de los alumnos con respecto a todos los objetivos que hay que alcanzar en inglés, matemáticas, ciencias, historia, geografía, diseño y tecnología, TIC, lenguas extranjeras, arte y diseño, música y educación física. Evaluación por el profesor basándose en el trabajo oral, escrito y práctico en clase, los deberes de casa y las pruebas y exámenes del centro. Pruebas del Currículo Nacional elaboradas y corregidas externamente en: inglés, matemáticas (incluyendo una prueba de cálculo mental, una prueba sin calculadora y otra con calculadora) y ciencias.

Las disposiciones en **Gales** son similares en su mayor parte aunque las pruebas y las tareas de clase al final de la *key stage 1* (7 años de edad) no son obligatorias. Los alumnos de centros o grupos donde se imparte la enseñanza en galés realizan las pruebas en esa lengua.

En **Irlanda del Norte**, los alumnos no están obligados a presentarse a pruebas oficiales al final de las *Key stages 1* y *2* (7 y 11 años de edad); la CCEA ofrece materiales y organiza la evaluación. No hay evaluación obligatoria en ciencias en las *Key stages 1* y *2*. La evaluación al final de la *Key stage 3* se organiza de forma similar a Inglaterra.

Al final de la *Key stage 4* (16 años de edad) no existe obligación legal de que los alumnos se presenten al examen de ninguna materia en especial en **Inglaterra**, **Gales** e **Irlanda del Norte**. Sin embargo, se espera que los centros inscriban a sus alumnos en esos exámenes externos. El examen más común a la edad de 16 años, final de la *Key stage 4*, es el *General Certificate of Secondary Education (GCSE)* (Certificado General de Enseñanza Secundaria). El GCSE está formado por una serie de pruebas para cada materia entre las que incluyen inglés, matemáticas y TIC. Los GCSE se fijan de manera externa y son corregidos por órganos de certificación independientes que funcionan dentro de un marco regulado nacionalmente. Los programas de evaluación del GCSE pueden incluir el trabajo de clase evaluado de manera interna así como exámenes escritos formales corregidos de forma externa.

Las competencias clave de comunicación, aplicación del cálculo y TI están incluidas en la **cualificación combinada de competencias clave** introducida en septiembre de 2000 en toda

Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte. También se pueden obtener cualificaciones separadas para estas tres competencias. En julio de 2001, el Ministro de Educación aceptó la sugerencia de la QCA de abandonar progresivamente la cualificación combinada de competencias clave, pero conservar la certificación de competencias clave individuales. El objetivo principal de las cualificaciones es animar a más jóvenes de 16 a 19 años a que desarrollen sus competencias a un nivel superior, mientras que a los que dejan el centro sin haber alcanzado una cualificación mínima (un buen GCSE) en inglés, matemáticas y TIC, se les ayuda para que continúen y obtengan alguna cualificación clave (en comunicación, aplicación del cálculo y/o tecnologías de la información) mediante estudios posteriores o formación profesional. Sin embargo, las cualificaciones no se limitan a este grupo de edad, también pueden acceder a ellas los alumnos de 14 a 16 años que están todavía cursando la enseñanza obligatoria. Asimismo, los organismos de acreditación de las competencias también ofrecen y certifican unidades de evaluación de las competencias clave más amplias (trabajar con otros, resolución de problemas, mejora del aprendizaje y del rendimiento). Estas unidades de competencias clave no son evaluadas de manera externa y por lo tanto no están consideradas como cualificaciones por el *National Qualifications Framework* (Marco Nacional de las Cualificaciones).

Niveles para las competencias clave

El Currículo Nacional establece los niveles de rendimiento de todas las materias del mismo. Estos niveles, conocidos como objetivos que hay que alcanzar, determinan los conocimientos, competencias y la comprensión que se espera que los alumnos de distintas edades y capacidades posean al final de cada *Key stage*. Excepto en el caso de la educación cívica, los objetivos que hay que alcanzar consisten en la descripción de ocho niveles de dificultad creciente, más la descripción de un nivel superior de rendimiento excepcional. Estas descripciones establecen la variedad y los tipos de rendimiento que la mayoría de los alumnos deberían alcanzar al final de cada etapa. A su vez, constituyen la base para juzgar el rendimiento de los alumnos.

A los 7 años (fin de la *Key stage* 1) se supone que la mayoría de los alumnos alcanzan el nivel 2 de la escala del Currículo Nacional y a la edad de 11 años (fin de la *Key stage* 2) se espera que lleguen al nivel 4. El rendimiento de los alumnos a los 14 años (fin de la *Key stage* 3) deberá corresponder a la descripción de los niveles 5 y 6.

El *Department for Education and Skills* ha fijado para Inglaterra una serie de objetivos de aprendizaje que hay que alcanzar dentro de la gama de las capacidades a los 11 y 14 años, y a los 16 años en las cualificaciones reconocidas nacionalmente. Estos objetivos se expresan mediante el porcentaje de alumnos que deben alcanzar un cierto nivel en una materia determinada en las pruebas de evaluación del Currículo Nacional y de las cualificaciones reconocidas nacionalmente. Por ejemplo, en 2004, el 75% de los alumnos de 14 años deberá alcanzar el nivel cinco u otro superior en la evaluación nacional de inglés, matemáticas y TIC. Se han fijado objetivos de aprendizaje similares para Gales e Irlanda del Norte.

Apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales

El Currículo Nacional de Inglaterra contiene una disposición sobre la inclusión a la que define como las posibilidades de aprendizaje apropiado para todos los alumnos. Los recursos didácticos que ofrecen las autoridades incluyen materiales para ayudar a desarrollar las competencias clave del currículo para todos los alumnos con dificultades de aprendizaje.

La *National Literacy Strategy*, la *National Numeracy Strategy* y la *Key Stage 3 National Strategy* ofrecen orientaciones y materiales de apoyo para los profesores a cargo de alumnos con necesidades específicas tales como los que tienen un bajo nivel de rendimiento, alumnos con necesidades especiales, los superdotados y los niños cuya lengua materna no es el inglés. Estas estrategias están también apoyadas por ayudas económicas que permiten que los centros organicen actividades como cursos de verano y programas de refuerzo en lengua y matemáticas para los alumnos que no lleguen el nivel fijado en estas materias para su grupo de edad.

También existen cualificaciones reconocidas a escala nacional dirigidas a acreditar los logros de los alumnos con un rendimiento más bajo, por ejemplo, los alumnos con necesidades educativas especiales. Estos certificados están disponibles en una amplia gama de materias.

Participación en estudios internacionales de evaluación de las competencias clave

Inglaterra ha participado en los estudios siguientes: *FIMS* (1964), *FISS* (1970-71), *SIMS* (1980/1982), *SISS* (1983-84), *IEAP1* (1988), *IEAP2* (1991), *TIMSS* (1995/1999), *CIVED* (1994/2002)⁽³⁹⁾, *IALS* (1997), *TIMSS-R* (1997/2000), *SITES* (1999/2002), *PIRLS* (1999/2003), *PISA* (2000).

Gales participó en *IALS* (1997). Irlanda del Norte fue incluida en *IALS* (1997) y *PISA* (2000). No existe información disponible sobre la participación de Gales e Irlanda del Norte anterior a 1994.

Con respecto a estudios futuros, Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte tomarán parte en *PISA* (2003) y *TIMSS* (2003). No se ha decidido todavía su participación en el resto de los estudios: *PISA* (2006), *COMPED* y *ALL*.

Avances recientes en relación con las competencias clave

En Inglaterra, las iniciativas más recientes de apoyo a las competencias clave son el lanzamiento de la *National Literacy Strategy*, la *National Numeracy Strategy* y la *Key Stage 3 National Strategy* (para más información véase el apartado "Adquisición de las competencias").

En Mayo de 2002, el *Department for Education and Skills* publicó una serie de propuestas para reformar el currículo de los alumnos de 14 a 19 años de edad en Inglaterra. El libro

⁽³⁹⁾ *CIVED* se conoce en Inglaterra como el *IEA Citizenship Education Study*.

verde 14-19: *Extending Opportunities, Raising Standards* pretende establecer una etapa educativa de 14 a 19 años coherente que amplíe las competencias adquiridas por todos los jóvenes con el fin de mejorar sus posibilidades de empleo, cubrir las lagunas detectadas en las competencias por los empresarios y luchar contra la exclusión social. Estas propuestas suponen un currículo más flexible para la *Key stage 4* (14 a 16 años de edad), junto con medidas para garantizar que todos los jóvenes tengan un dominio suficiente de la lectura y escritura, el cálculo y las TIC. El libro verde también afirma que todos los jóvenes deben participar en una ciudadanía activa, poseer intereses más amplios y aprender dentro de un contexto profesional. Estas actividades son consideradas como una contribución esencial al desarrollo personal y a la adquisición de otras competencias, incluyendo competencias clave más amplias.

En Irlanda del Norte, se está revisando el currículo en la actualidad y el *Northern Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment* (Consejo Norirlandés para el Currículo, Exámenes y Evaluación) está considerando propuestas para un enfoque más radical del currículo correspondiente al tramo de edad de 11 a 16 años. Las propuestas comprenden la reestructuración de la *Key stage 4* (14 a 16 años) para fijar el currículo solamente en cuatro puntos: competencias clave transferibles (aplicación del cálculo, comunicación, TI, resolución de problemas, gestión del aprendizaje propio y trabajo con otros); competencias personales, sociales y educación para la salud; educación cívica; y educación para el mercado laboral.

BIBLIOGRAFÍA

THE BASIC SKILLS AGENCY AND THE NATIONAL ASSEMBLY FOR WALES (NAfW), (2001). *The National Basic Skills Strategy for Wales* [en Internet].

Disponible en: <http://www.wales.gov.uk/subieducationtraining/content/life/basicskills-e.pdf> [15 August de 2002].

DEARING, R. (1996). *Review of Qualifications for 16 – 19 Year Olds: Summary Report*. London: School Curriculum and Assessment Authority (SCAA).

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) (1998). *The National Literacy Strategy – Framework for Teaching*. London: DfEE. También disponible en la página web del DfES http://www.standards.dfes.gov.uk/literacy/teaching_resources/?y=0&t=0&f=1&nls=fw [15 de agosto de 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) (1998). *Extending Opportunity: A National Framework for Study Support*. London: DfEE. También disponible en la página web del DfES: http://www.standards.dfes.gov.uk/studysupport/res/publications/extending_opportunity/ [15 de agosto de 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) (1999). *The National Numeracy Strategy: Framework for Teaching Mathematics from Reception to Year 6*.

London: DfEE. También disponible en la página web del:

http://www.standards.dfes.gov.uk/literacy/about/?a=fwa&art_id=81#faq01 [15 de agosto de 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) (2001). *Skills for Life: The National Strategy for Improving Adult Literacy and Numeracy Skills*. London: DfEE. También disponible en la página web del DfES:

<http://www.dfes.gov.uk/readwriteplus/publications> [15 de agosto de 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES) (2002). *Education and Skills: Investment for Reform*. London: DfES. También disponible en la página web del DfES:

<http://www.dfes.gov.uk/2002spendingreview/> [15 de agosto de 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES) (2002). *14-19: Extending Opportunities, Raising Standards: Consultation Document (Cm 5342)*. London: DfES. También disponible en la página web del DfES: <http://www.dfes.gov.uk/14-19greenpaper/>

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES), QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (QCA) y LEARNING AND SKILLS COUNCIL (LSC) (2002). *Key Skills: Joint DfES/QCA/LSC Question and Answer Briefing* [en Internet]. disponible en:

http://www.qca.org.uk/pdf.asp?q/ks/key_skills_q_and_a.pdf 215+kb [9 de mayo de 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) y QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (QCA) (1999). *The National Curriculum: Handbook for Primary Teachers in England Key Stages 1 and 2*. London: DfEE).

También disponible en la página web del *National Curriculum*:

<http://www.nc.uk.net/home.html> [15 de agosto de 2002].

La sección *Promoting Skills across the National Curriculum* también está disponible en la página web del *National Curriculum*: http://www.nc.uk.net/about/about_ks1_ks2.html [15 de agosto de 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT AND QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (1999). *The National Curriculum: Handbook for Secondary Teachers in England Key Stages 3 and 4*. London (DfEE, QCA).

También disponible en la página web del *National Curriculum*:

<http://www.nc.uk.net/home.html> [15 de agosto de 2002].

La sección *Promoting Skills across the National Curriculum* también está disponible en la página web del *National Curriculum*: http://www.nc.uk.net/about/about_ks3_ks4.html [15 de agosto de 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES) (2001). *Key Skills: Position Paper* [en Internet]. Disponible en: <http://www.dfes.gov.uk/key/news.shtml> [9 de mayo de 2002].

DEPARTMENT OF EDUCATION NORTHERN IRELAND (DENI) (1998). *A Strategy for the Promotion of Literacy and Numeracy in Primary and Secondary Schools in Northern Ireland*. Bangor: DENI.

NATIONAL ASSEMBLY FOR WALES (NAFW) AND QUALIFICATIONS, CURRICULUM AND ASSESSMENT AUTHORITY FOR WALES (ACCAC) (2000). *Key Stages 1 and 2 of the National Curriculum in Wales*. Cardiff: NAFW. La ley revisada del *National Curriculum* para Gales está también disponible en la página web de la ACCAC: <http://www.accac.org.uk/publications/ncorders.html> [15 de agosto de 2002].

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (QCA) (2001). *Key Skills for Developing Employability*. London: QCA. también disponible en la página web de la QCA : http://www.qca.org.uk/ca/14-19/ks_for_developing.pdf [15 de agosto de 2002].

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (QCA) (2001). *Planning, Teaching and Assessing the Curriculum for Pupils with Learning Difficulties: Developing Skills*. London: QCA. También disponible en la página web del *National Curriculum*: http://www.nc.uk.net/ld/DS_content.html [15 de agosto de 2002].

QUALIFICATIONS, CURRICULUM AND ASSESSMENT AUTHORITY FOR WALES (ACCAC) (2002). *Skills Across the Curriculum: Key Stages 1-3*. Cardiff: ACCAC. También disponible en la página web de la ACCAC: <http://www.accac.org.uk/english.html> [5 de septiembre de 2002].

WELSH OFFICE and OFFICE OF HER MAJESTY'S CHIEF INSPECTOR OF SCHOOLS IN WALES (OHMCI) (1998). *Raising Standards of Literacy in Primary Schools: a Framework for Action in Wales*. Cardiff: Welsh Office.

WELSH OFFICE and OFFICE OF HER MAJESTY'S CHIEF INSPECTOR OF SCHOOLS IN WALES (OHMCI) (1999). *Raising Standards of Numeracy in Primary Schools: a Framework for Action in Wales*. Cardiff: Welsh Office.

PÁGINAS WEB

National Curriculum: <http://www.nc.uk.net/home.html> [15 de agosto de 2002].

Department For Education And Skills key skills: http://www.dfes.gov.uk/keyskills/content_8.shtml [20 de mayo de 2002].

Department for Education and Skills standards: <http://www.standards.dfee.gov.uk> [15 de agosto de 2002]. The Key Stage 3 National Strategy pages are at: <http://www.standards.dfes.gov.uk/keystage3/> [15 de agosto de 2002].

Qualifications and Curriculum Authority : <http://www.qca.org.uk/> [15 de agosto de 2002].

Qualifications, Curriculum and Assessment Authority for Wales (ACCAC):
www.accac.org.uk [15 de agosto de 2002].

La información relativa a los requisitos comunes del *National Curriculum* están disponibles en la página de la ACCAC at:
http://www.accac.org.uk/schoolcurric/common_requirements.html [15 de agosto de 2002].

Basic Skills Agency:

<http://www.basic-skills.co.uk/default.asp?site=1&lng=1&cat=0&age=0&rgn=0&med=0&guide=off&bsk=02902040657323121>

National Strategy for Basic Skills in Wales:

<http://www.basic-skills-wales.org/index-eng.php> [02 de septiembre de 2002].

Northern Ireland Council for Curriculum, Examinations and Assessment:

<http://www.ccea.org.uk/> [15 de agosto de 2002].

La información relativa a la revisión permanente de estudios de Irlanda del Norte está disponible en la página web del *Northern Ireland Council for Curriculum, Examinations and Assessment*: <http://www.ccea.org.uk/currreview.htm> [15 de agosto de 2002].

REINO UNIDO (ESCOCIA)

Términos empleados para expresar el concepto de competencia clave

El sistema educativo escocés emplea el término *Core Skills* (competencias esenciales) para describir las competencias generales y transferibles que las personas necesitan para ser miembros completos, activos y responsables de la sociedad⁽⁴¹⁾. Las *core skills* son la base para el aprendizaje de los valores cívicos, para el empleo y para la formación a lo largo de la vida. En un mundo que evoluciona rápidamente poseer estas competencias es vital y constituye los cimientos para el desarrollo personal durante toda la vida. Son las competencias transferibles que incitan a los jóvenes a convertirse en estudiantes a lo largo de sus vidas, seguros de sus capacidades para profundizar y emplear destrezas y conocimientos en situaciones distintas y en momentos diferentes. Se emplean las mismas "competencias esenciales" en los centros escolares, las universidades y en el mundo profesional.

Competencias clave que se han de alcanzar al finalizar la educación obligatoria

El debate sobre las competencias esenciales *Core Skills* en la educación escocesa comenzó a finales de la década de 1970. En 1994, la publicación *Higher Still, Opportunity for All* (Todavía más Alto, Oportunidad para Todos) presentaba las competencias de forma clara. Esta publicación realizaba una revisión del currículo de la enseñanza secundaria superior. A continuación se presentó un documento de consulta separado en abril de 1995 llamado simplemente *Core Skills*, cuya selección de competencias se amplió después a todo el sistema educativo.

GRÁFICO 13: LAS COMPETENCIAS ESENCIALES Y SUS COMPONENTES
EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESCOCÉS

Competencia esencial	Componentes	Información adicional
Comunicación	Comunicación oral Comunicación escrita	Incluye la lectura, la escritura y expresarse de forma convincente (también incluye el lenguaje de signos).
Cálculo	Utilización de la información gráfica Utilización de los números	Incluye calcular con exactitud y utilizar apropiadamente cuadros, gráficos, diagramas y mapas.
TI	Utilización de las tecnologías de la información	Incluye utilizar los sistemas de TI y la aplicación de programas de software.
Resolución de problemas	Pensamiento crítico Planificación y organización Examen y evaluación	Incluye analizar los problemas, planear soluciones para los problemas, y organizar, realizar y evaluar las actividades necesarias para la resolución de problemas.
Trabajo	Trabajar con otras personas	Incluye la utilización de destrezas interpersonales y de auto-organización para trabajar apropiadamente con los demás.

Fuente: *Catalogue of Core Skills in National Qualification 2001/2002*, Scottish Qualifications Authority, agosto de 2001.

⁽⁴¹⁾ *Catalogue of Core Skills in National Qualification 2001/2002*, Scottish Qualifications Authority, agosto de 2001.

Además de esta enumeración de competencias, varios documentos hacen referencia a las destrezas de la lectura y la escritura, y el cálculo. Las *Scottish Executive's National Priorities in Education* (Prioridades del Ejecutivo Nacional Escocés en la Educación), que fueron aprobadas por el Parlamento Escocés en diciembre de 2000, ofrecen una visión nacional de las competencias hacia la cual todas las autoridades educativas y los centros orientan sus trabajos en este momento. Se definen cinco áreas prioritarias: la prioridad número uno es "elevar para todos los alumnos el nivel educativo que han de alcanzar en los centros, especialmente en las destrezas esenciales de lectura y escritura, y cálculo, y obtener mejores resultados en las evaluaciones nacionales, incluyendo los resultados de los exámenes". El objetivo de la prioridad número cinco es "transmitir a los alumnos las competencias básicas, las actitudes y las expectativas necesarias para prosperar dentro de una sociedad en evolución y fomentar la creatividad y la ambición."

Igualmente, las *National Statements on Literacy and Numeracy* (Declaraciones Nacionales sobre la Lectura y la Escritura, y el Cálculo) del Gobierno escocés se refieren a la lectura y la escritura, y al cálculo como base de la educación y las clasifica como competencias esenciales.

Adquisición de las competencias clave

Las competencias esenciales están integradas en todos los niveles de la Educación Primaria y Secundaria. Las directrices nacionales sirven de orientación para los centros escolares⁽⁴²⁾. No son obligatorias pero, sin embargo, en la práctica todos los centros ofrecen oportunidades para desarrollar las competencias esenciales puesto que el sistema nacional de cualificaciones, los *Standard Grades* y el nuevo *National Qualifications* evalúan las competencias esenciales. Los *Standard Grades* son cursos de dos años que se evalúan mediante exámenes externos al final de los cursos, normalmente cuando los candidatos tienen 16 años. Las nuevas *National Qualifications* han sustituido al *Scottish Higher Certificate of Sixth Year Studies*, y en algunos centros también han sustituido a los *Standard Grades*. Están disponibles en siete niveles: *Access 1, 2 y 3, Intermediate 1 y 2, y Higher y Advanced Higher*. Los cursos nacionales están constituidos por bloques de estudio llamados *National Units*. Los alumnos que siguen los cursos *Higher y Advanced Higher* tienen normalmente 17 y 18 años respectivamente.

Puesto que las competencias esenciales se enseñan principalmente mediante las distintas materias, los currículos se centran tanto en la transmisión de conocimientos y destrezas como en el desarrollo de las competencias. Las competencias esenciales han estado siempre incluidas en el currículo, aunque de forma implícita más que explícita. Con la introducción de las nuevas *National Qualifications* se ha producido un reconocimiento formal de las competencias esenciales que se desarrollan y evalúan en las materias tradicionales. También es posible adquirir las competencias esenciales de forma independiente de las materias. Las directrices para las competencias esenciales no imponen ningún enfoque específico en los métodos didácticos. Esto se debe a que las competencias esenciales se pueden adquirir dentro de una variedad de materias y contextos.

⁽⁴²⁾ 5-14 *National Guidelines: The Structure and Balance of the Curriculum – Guide for Teachers and Managers*, Learning & Teaching Scotland 2000.

En los últimos años, ha tenido lugar un desplazamiento hacia las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y hacia el desarrollo del espíritu empresarial en los centros. Por ejemplo, se ha lanzado el programa *Young Enterprise Scotland* para fomentar y desarrollar las competencias en el campo de los negocios de los alumnos de los dos últimos años de la enseñanza secundaria, la cual dura seis años (S5 ó S6). Este programa ofrece a sus participantes la oportunidad de beneficiarse de una experiencia práctica dentro del mundo de los negocios. Se les anima a que creen pequeños negocios con la ayuda de voluntarios del mundo de la educación y de la empresa. Este programa se puede emplear como vehículo para poner en práctica la competencia esencial de "trabajar con otros" en los centros escolares, universidades y grupos de inserción social.

La contribución de las materias obligatorias al desarrollo de las competencias clave

La única materia obligatoria en Escocia según la normativa es la educación religiosa. Sin embargo, normalmente se respetan las directrices nacionales sobre el currículo, las cuales recomiendan la oferta de una gran variedad de materias. Por lo tanto, los alumnos tienen la oportunidad de desarrollar y de que se les evalúe en todas las competencias esenciales.

El control, la evaluación y la certificación de las competencias clave

Las competencias esenciales están totalmente integradas en las nuevas *National Qualifications* y los *Standard Grades*. Se les ha dado gran relevancia a través del desarrollo de las nuevas *National Qualifications*.

En Escocia existe un *National Core Skills Framework* (Marco Nacional de Competencias Esenciales). Se han examinado los cursos correspondientes a los *Standard Grade* con el fin de determinar qué competencias esenciales *Core Skills* estaban cubiertas automáticamente por los sistemas de evaluación y a qué nivel. Además, se ha evaluado cada unidad y curso nacional ofertado por la *Scottish Qualifications Authority (SQA)* (Administración Escocesa de las Cualificaciones) para averiguar qué destrezas esenciales están incluidas en cada Unidad y Curso y a qué nivel.

Los resultados están publicados en el *Catalogue of Core Skills in National Qualifications 2001/2002* (BA0906, septiembre 2001), editado por la SQA. El catálogo define las competencias esenciales para los niveles 2-6 del *Scottish Credit and Qualifications Framework* (Programa Escocés de Créditos y Cualificaciones) (ver más abajo); son los niveles *Access 2*, *Access 3*, *Intermediate 1*, *Intermediate 2* y *Higher*. Por ejemplo, si un alumno aprueba un curso de matemáticas de nivel *Higher*, se supondrá que ha demostrado su capacidad en la competencia esencial de "resolución de problemas" (razonamiento crítico) y de "cálculo" (utilización del cálculo y de la información gráfica) en el nivel *Higher*.

Esta información servirá para elaborar el "perfil" de las competencias esenciales de los alumnos y figurará en el certificado junto con otra información sobre las competencias esenciales de otros cursos.

La adquisición de las competencias esenciales en los centros se mide principalmente mediante la evaluación de las unidades y los cursos nacionales. Completar una unidad supone aproximadamente 40 horas y para completar un curso se necesitan normalmente tres unidades y una evaluación externa. Algunas unidades requieren 20 u 80 horas, lo que significa que puede haber un número mayor o menor de tres unidades en un curso. Las unidades se evalúan mediante evaluaciones internas, es decir, de manera local por los centros; mientras que los cursos se evalúan de forma externa, o sea, a escala nacional mediante los exámenes de la SQA. Los *Standard Grades* se evalúan nacionalmente por la SQA.

La evaluación de las cualificaciones nacionales mide los conocimientos y el nivel de comprensión, así como las destrezas y competencias prácticas que incluyen las competencias esenciales en aquellos casos en que les afecta. Los *Standard Grades* específicos, las unidades nacionales y los cursos nacionales nuevos son opciones del currículo, aunque existen orientaciones acerca del equilibrio entre los distintos métodos de enseñanza que se deben seguir. La evaluación se puede realizar con cuestionarios o mediante la realización de proyectos que conducen a planes, productos o informes.

A todos los alumnos que consiguen las cualificaciones SQA se les otorga un perfil de las competencias esenciales que especifica el nivel más alto que han alcanzado hasta la fecha en el *Scottish Qualifications Certificate (SQC)*. Los candidatos pueden recibir su primer perfil de las competencias esenciales cuando tienen 15 años, pero la mayoría lo obtienen a los 16, después de presentarse en el centro al *Standard Grade* o a las nuevas cualificaciones nacionales; y pueden aumentarlo según continúan sus estudios y su formación en la universidad o en la vida profesional. La certificación de todas las competencias esenciales en Escocia se basa ahora en el mismo marco nacional de las competencias esenciales. El perfil describe los resultados del candidato detallándolos para cada uno de los componentes de las competencias esenciales, por lo que la certificación también se puede otorgar a los que no completan una competencia esencial entera. Los candidatos pueden obtener una competencia esencial mediante cualquier unidad o curso, de acuerdo con el marco de competencias esenciales, y validarla como correspondiente a uno o más componentes de las destrezas esenciales o a unidades de competencias esenciales.

Algunos programas y proyectos extraescolares están diseñados especialmente para permitir a los jóvenes que demuestren su dominio de las competencias esenciales o han integrado las competencias esenciales en programas ya existentes. El programa "Bolsas de Estudio del Duque de Edimburgo" es un proyecto que ha probado su eficacia en las actividades extraescolares de los candidatos entre 14 y 25 años. Permite a los participantes demostrar y desarrollar las cinco competencias esenciales. La participación en este programa se puede utilizar como un medio para desarrollar la competencia esencial de "trabajar con otros" a nivel *Intermediate 1* ó *2*, mediante la planificación, realización, revisión y evaluación de una tarea en el apartado *Expeditions* del programa. Existe una correlación entre el apartado *Expeditions* (en servicio o residencial) y los componentes de la competencia "trabajar con otros". Las actividades del programa pueden representar también una contribución importante a la destreza esencial "comunicación" y "resolución de problemas". El ASDAN (*Award Scheme Development and Accreditation Network*) (Red de Desarrollo y Acreditación de los

Programas de Cualificación) es otra manera de ofrecer a los jóvenes la oportunidad de responder a un gran número de desafíos y de demostrar sus competencias. Este programa puede ser una ocasión de obtener y validar los elementos de la competencia "trabajar con otros", así como ofrecer oportunidades para desarrollar las otras cuatro competencias esenciales.

Niveles para las competencias clave

Con el fin de facilitar la evaluación de las competencias esenciales se ha descrito en detalle cada *área de competencia esencial*. Los criterios aceptados nacionalmente están disponibles para cada una de estas áreas de manera que se puedan evaluar en cada uno de los cinco niveles.

Apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales

La prioridad número tres de las *National Priorities in Education* se presenta bajo el título *Inclusion and Equality (Inclusión e Igualdad)* y pretende "promover la igualdad y garantizar a todos los alumnos los beneficios de la educación, especialmente a los alumnos con discapacidades y necesidades educativas especiales y al gaélico y otras lenguas menos usadas."

Por lo que respecta a la adquisición de las competencias esenciales, el Gobierno escocés presta atención especial a los alumnos procedentes de zonas socialmente desfavorecidas y ha introducido un número de medidas que deben permitir que los jóvenes desarrollen todo su potencial en los estudios mediante la adquisición de las competencias necesarias en lectura y escritura, y cálculo. A partir del curso 2002/03 dos responsables del desarrollo de las competencias ayudarán a las autoridades educativas y a los centros en la aplicación de las estrategias nacionales de lectura y escritura, y cálculo.

Participación en estudios internacionales de evaluación de las competencias clave

IEAP-1		1988	matemáticas, ciencias
IEAP-2		1991	matemáticas, ciencias
IEA	TIMSS	1995	matemáticas, ciencias
OECD	IALS	1997	nociones de lectura y escritura
IEA	PIRLS	1999-2003	lectura, nociones de lectura y escritura
OECD	PISA	2000	lectura, matemáticas, ciencias
IEA	TIMSS	2000-04	matemáticas, ciencias
OECD	PISA	2003	matemáticas, ciencias, lectura

Avances recientes en relación con las competencias clave

SCQF (The Scottish Credit and Qualifications Framework - Programa Escocés de Créditos y Cualificaciones)

En Escocia, las cualificaciones tradicionales se están agrupando en un programa unificado común bajo el nombre de *The Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF)*. Reúne

todas las cualificaciones concedidas por el SQA y por otras instituciones escocesas que otorgan certificados. De acuerdo con este programa, todas las cualificaciones SQA reciben un valor que corresponde a un nivel y a créditos en puntos SCOTCAT (*Scottish Credit Accumulation Transfer – Sistema Escocés de Transferencia por Acumulación de Créditos*). Los niveles van desde el 1 (*Access*) al 12 (*doctorate*), y el valor del crédito refleja el esfuerzo que normalmente necesitan los estudiantes para obtener la cualificación.

Las consecuencias principales de la creación del SCQF para las *National Qualifications* están relacionadas con:

- la distribución de las *National Units*, los *National Courses and Clusters* y los *Scottish Group Awards* con respecto a los niveles SCQF;
- la conversión de los valores de crédito SQA en puntos SCOTCAT (1 crédito nacional SQA = 6 SCOTCAT).

Igualmente, durante un periodo de tiempo, los niveles SCQF y los puntos SCOTCAT se registrarán en todas las descripciones de las unidades, documentos y documentación complementaria y se emplearán en los informes y certificaciones SQA.

Publicación de estudios de caso

La SQA ha publicado recientemente *Working with Others: case studies of approaches in secondary schools* (Trabajar con otros: estudios de caso de enfoques en los centros de secundaria). Este documento se ha elaborado porque muchos centros escolares encontraban que había pocas oportunidades para la certificación automática de "trabajar con otros" a través de su sistema de unidades o cursos de los currículos de los centros. Los estudios de caso muestran una variedad de enfoques en la planificación de la adquisición y la evaluación de las competencias esenciales en el marco de la unidad prevista para tal fin.

BIBLIOGRAFÍA

Catalogue of Core Skills in National Qualifications 2001/2002 (BA0906, September 2001).

5-14 National Guidelines: The Structure and Balance of the Curriculum – Guide for Teachers and Managers, Learning & Teaching Scotland 2000, ISBN 1 85955 707 4.

Curriculum Design for the Secondary Stages, Guidelines for Schools, 1999

Scottish Consultative Council on the Curriculum, ISBN 1 85955 688 X.

Página web del *Scottish Executive*

<http://www.scotland.gov.uk/whatwedo.asp?type=pub&topic=children>

Página web de la *Scottish Qualifications Authority (Centre Resources section)*:

<http://www.sqa.org.uk/>

Página web de la *Learning Teaching Scotland*:

<http://www.ltscotland.com/index.asp>,

<http://www.ngflscotland.gov.uk/ng/framework/coreskills.asp>

Página web de la *Continuing Education Gateway*:

<http://www.ceg.org.uk/main.htm>

<http://www.ceg.org.uk/progress/core/frm-000.htm>

BIBLIOGRAFÍA

Alrumaih, Ah. *Perkin's Theory (1986) Knowledge as Design*. Kansas State University: College of Education, 2001. Disponible en WWW:

<<http://courses.educ.ksu.edu/EDETC886/ProSemB/chandima/projects/ahmad.html>>

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. *Übersicht über nationale und internationale Initiativen zu Qualitätsvergleichen und zur Qualitätssicherung im Bildungswesen (Stand 23.7.2001)*. Bonn: BLK, 2001. Disponible en WWW:

<<http://www.blk-bonn.de/papers/qualitaet.pdf>>

Council of Europe. Key competencies for Europe. Report of the Symposium in Berne 27-30 March 1996. Strasbourg: Council of Europe, 1997.

Council of Europe. Audigier, F. *Basic Concepts and Core Competencies for education for democratic citizenship*. Strasbourg: Council of Europe, 2000. Disponible en WWW:

<http://www.coe.int/T/e/Cultural_Co-operation/Education/E.D.C/Activities_in_the_CoE/Project_1997-2000/default.asp>

Council of the European Union. Council Resolution of 31 March 1995 on improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union. In *Official Journal No C207, 12-08-1995, p.1-5*.

Council of the European Union. European Commission. eEurope 2002. An Information Society for All. Action plan prepared by the Council and the European Commission for the Feira European Council 19-20 June 2000. Brussels: Council of the European Union, 2000. Disponible en WWW:

<http://europa.eu.int/information_society/eeurope/action_plan/pdf/actionplan_en.pdf>

Council of the European Union. Decision of 19 January 2001 on Guidelines for Member States employment policies for the Year 2001. In *Official Journal No L22, 24-1-2001, p. 18-26*.

Council of the European Union. Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. Brussels: Council of the European Union, 2002. Disponible en WWW:

<http://europa.eu.int/comm/education/keydoc/2002/progobj_en.pdf>

Department for Education and Employment. Lifelong Learning. *Family literacy*. London: DFEE, 1997. Disponible en WWW: <<http://www.lifelonglearning.co.uk/family/family.htm>>

Educational Testing Service. *Adult Literacy and Lifeskills Survey. Numeracy*. Disponible en WWW: <<http://www.ets.org/all/>>

Eduquer et former: le bilan complet des connaissances. *Sciences Humaines*, Hors série, n 12, février-mars 1996.

European Benchmarking. *Code of Conduct, 1998/99*. Disponible en WWW :
<<http://www.benchmarking-in-europe.com/1024.htm>>

European Commission. Directorate-General XXII - Education, Training and Youth. Directorate-General V - Employment, Industrial Relations and Social Affairs. *White Paper on education and training. Teaching and learning. Towards the learning society*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 1996. Disponible en WWW:
<<http://europa.eu.int/comm/education/lb-en.pdf>>

European Commission. Directorate-General XXII - Education, Training and Youth. *Learning for Active Citizenship*. Brussels: European Commission, 1998. Disponible en WWW:
<<http://europa.eu.int/comm/education/citizen/citiz-en.html>>

European Commission. Directorate-General for Education and Culture. *European Report on the Quality of School Education. Sixteen Quality Indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2000a. Disponible en WWW:
<<http://europa.eu.int/comm/education/indic/rapinen.pdf>>

European Commission. Directorate-General for Education and Culture. *A Memorandum on Lifelong Learning*. Commission Staff Working Paper, SEC (2000) 1832. Brussels: European Commission, 2000b.

European Commission. Directorate-General for Education and Culture. Directorate-General for Employment and Social Affairs. *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Communication from the Commission. Brussels: European Commission, 2001a. Disponible en WWW: <http://europa.eu.int/comm/education/life/communication/com_en.pdf>

European Commission. Directorate-General for Education and Culture. *Report from the Commission. The concrete future objectives of education system*, COM(2001) 59 final. Brussels: European Commission, 2001b. Disponible en WWW:
<http://europa.eu.int/comm/education/objet_en.pdf>

European Commission. Directorate-General for Employment and Social Affairs. *Commission's Action Plan for Skills and Mobility*. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, COM(2002)72. Brussels: European Commission, 2002a. Disponible en WWW:
<http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2002/feb/ap_en.pdf>

European Commission. *eEurope 2005: An information society for all. An action plan to be presented in view of the Sevilla European Council, 21/22 June 2002*. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, COM(2002) 263 final. Brussels: European Commission, 2002b. Disponible en WWW:<http://europa.eu.int/information_society/eeurope/news_library/documents/eeurope2005/eeurope2005_en.pdf>

European Commission. Directorate-General for Education and Culture. *The key competencies in a knowledge-based economy: a first step towards selection, definition and description*. A proposal by the working group on key competencies, set up by the European Commission in the framework of the 'Objectives Report'. Concept document of the Commission expert group on 'Key competencies', March 2002c.

European Commission. Directorate-General for Education and Culture. Eurydice. *Basic Indicators on the incorporation of ICT into European Education Systems, Facts and Figures. 2000/2001 Annual Report*. Brussels: Eurydice, 2001. Disponible en WWW: <<http://www.eurydice.org/Documents/TicBI/en/FrameSet.htm>>

European Commission. Directorate-General for Education and Culture. Eurydice. Foreign Language Teaching in Schools in Europe. *Eurydice Studies*. Brussels: Eurydice, 2001. Disponible en WWW: <<http://www.eurydice.org/Documents/FLT/En/FrameSet.htm>>

European Commission. Directorate-General for Education and Culture; Eurydice; Cedefop. Key Message 1: New basic skills for all. In *National actions to implement Lifelong Learning in Europe*, pp. 15-44, 2001.

European Commission. Directorate-General for Education and Culture; Eurydice; Eurostat. *Key Data on Education in Europe 2002*. Brussels, Eurydice, 2002 (forthcoming).

European Council. Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. Presidency conclusions. *Press Release: Lisbon (24-3-2000)*, Nr: 100/1/00.

European Council. Stockholm European Council 23 and 24 March 2001. Presidency conclusions. *Press Release: Stockholm (24-3-2001)*, Nr: 100/1/01.

European Council. Barcelona European Council 15 and 16 March 2002. Presidency conclusions. *Press Release: SN 100/1/02 rev 1*.

European Mathematical Society (EMS), et al. *Reference Levels in School Mathematics Education in Europe*. International Report, 2001. Disponible en WWW: <<http://www.emis.de/>>

European Round Table of Industrialists. Message to the Stockholm European Council. *Actions for Competitiveness through the Knowledge Economy in Europe*. Brussels: ERT, March 2001.

George Mason University. Instructional Technology Program. *Learning Theories and Instructional Strategies Matrix*. Disponible en WWW: <<http://chd.gse.gmu.edu/immersion/knowledgebase>>

Hunt, Cl. Individual Learning News. *Family Numeracy*. Disponible en WWW: <<http://www.lifelonglearning.co.uk/iln/m2-19.htm>>

Institut de la Méditerranée. *L'Accréditation des Compétences dans la Société Cognitive*. Actes de la conférence organisée à Marseille les 2 et 3 février 1998. "Comment valider les compétences dans une société de la connaissance?", 1998.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). *IEA Studies*. Disponible en WWW: <<http://www.iea.nl/Home/Studies/studies.html>>

International Association for the Evaluation of Educational Achievement; Keeves J. P. *The World of School Learning. Selected Key Findings from 35 Years of IEA Research*. The Hague: IEA, 1995.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Delft: IEA, 2001.

Johnson, B; Lundvall, B-A. Promoting Innovation Systems as a Response to the Globalising Learning Economy. *Estudos Tematicos, Nota Técnica 4*, Rio de Janeiro, 2000.

Kellaghan, T. *Using assessment to improve the Quality of Education*. Paper prepared for the International Working Group on Education, Florence, 14-16 June 2000.

La Borderie, R. Les grands noms de l'éducation. *Collection 128*. Paris: Nathan Université, 2001.

Lundvall, B; Johnson, B. The Learning Economy. *Journal of Industry Studies*, Vol. 1, No 2, 1994.

Noah, H.J.; Eckstein, M.A. International Study of School Achievement. In *Notes on Education, 1974*, CLERC's Electronic Book, Doing Comparative Education: Three Decades of Collaboration, Part III: Achievement, Assessment, and Evaluating Learning. Disponible en WWW: <<http://www.hku.hk/cerc/3c.html>>

OECD. *The Knowledge-Based Economy*. Paris: OECD, 1996.

OECD. Statistics Canada. *Literacy Skills for the Knowledge Society: Further Results from the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD, 1997.

OECD. Statistics Canada. *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD, 2000.

OECD. Education Policy Analysis. *Education and Skills*. Paris: OECD, 2001a.

OECD. *Defining and Selecting Key Competencies*. Paris: OECD, 2001b.

- OECD. *Knowledge and Skills for Life*. First Results form PISA 2000. Paris: OECD, 2001c.
- OECD. *What Schools for the Future*. Paris: OECD, 2001d.
- Pelgrum, W.J. European Network for Educational Research on Assessment, Effectiveness and Innovation (EU-AEI), Final Report 1998. Disponible en WWW: <<http://www.to.utwente.nl/prj/euai/index.htm>>
- Perkins, D.N. Teaching for Understanding. In *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*, Vol.17, n3, pp8, 28-35, Fall 1993. Disponible en WWW: <<http://www.astc.org/resource/educator/teachund.htm>>
- Perkins, D.N.; Salomon, G. *The science and Art of Transfer, Transfer at Risk*. Disponible en WWW: <<http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/trancost.htm>>
- Perrenoud P. Construire des compétences dès l'école. *Pratiques et enjeux pédagogiques*. Paris, ESF éditeur, 1997.
- Perspectives. Disponible en WWW: <<http://www.geocities.com/learningenvironments/perspectives.html>>
- Public Sector Benchmarking Service (PSBS). Partnership between the Cabinet Office and HM Customs & Excise, United Kingdom 2002.
- Renard, P. *Les Indicateurs internationaux de l'enseignement*. Bruxelles: AFEC, 2001.
- Rey, B. Les compétences transversales en question. *Collection Pédagogies*. Paris: ESF éditeur, 1996.
- Romainville, M. A la recherche des compétences transversales. In *Forum Pédagogie*, Nov. 1994, p.18-22.
- Romainville, M. L'irrésistible ascension du terme compétence en éducation. *Enjeux*, n 37/38, mars/juin 1996.
- Romainville, M. Et maintenant, que vais-je faire ? Les implications didactiques de l'approche par compétences. Namur: Facultés universitaires, 2000.
- Snow, C.; Tabors, P. *Intergenerational Transfer of Literacy*. Harvard Graduate School of Education, 1996. Disponible en WWW: <<http://www.ed.gov/pubs/FamLit/transfer.html>>
- Theory Into Practice (TIP) database. Disponible en WWW: <<http://tip.psychology.org/bruner.html>>

Tuijnman, A.C.; Postlethwaite, T.N. (ed). *Monitoring The Standards of Education*. Papers in honor of John P. Keeves. Oxford: Pergamon, 1994.

Tuijnman, A.; Schuller, T. *Lifelong Learning Policy and Research*. Proceedings of an *International Symposium*. London: Portland Press, 2001.

2391st Council meeting - Education and Youth Affairs - Brussels, 29 November 2001. *Press Release*: Brussels (29/11/2001) - Press: 437 Nr: 14388/01.

UNESCO. International Bureau of Education (IBE). International Academy of Education (IAE). *How Children Learn*. *Educational Practices Series 7*. Geneva: IBE, 2001.

United Kingdom Presidency of the European Union. Lifelong Learning Conference, Manchester 17-19 May 1998. *The Learning Age: Towards a Europe of Knowledge*. Disponible en WWW: <http://www.lifelonglearning.dfee.gov.uk/conference/front.htm>

World Conference on Education for All. World Declaration on Education for All and Framework for Action to meet Basic Learning Needs. New York: WCEFA, 1990.
Disponible en WWW:
http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml

AGRADECIMIENTOS

UNIDAD EUROPEA DE EURYDICE

Coordinación del estudio: Angelika Harvey

Editor en lengua inglesa: Brian Frost-Smith

Traducción: Carmen Morales Gálvez

Revisión traducción española: Javier Alfaya Hurtado

Coordinación técnica y corrección de pruebas: Gisèle De Le

Secretaría: Olivier Biron, Fabian Colard

Investigación bibliográfica y documental: Colette Vanandruel

UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE

Contribuciones nacionales

Unión Europea	
Belgique/België/Bélgica	
<ul style="list-style-type: none"> • Comunidad francesa • Comunidad germanoparlante • Comunidad flamenca 	Dominique Barthélémy, Dominique Denis Leonhard Schiffers Joint responsibility of the Unit
Danmark/Dicamarca	Responsabilidad conjunta de la Unidad
Bundesrepublik Deutschland/Alemania	
<ul style="list-style-type: none"> • Länder 	Responsabilidad conjunta de la Unidad en colaboración con el Prof. Klaus Hasemann
Ellada /Grecia	Responsabilidad conjunta de la Unidad
España	Irene Arrimadas, Ana Isabel Martín, Alberto Alcalá Traducción: Elena María Valenciano
France/Francia	Responsabilidad conjunta de la Unidad
Ireland/Irlanda	Responsabilidad conjunta de la Unidad
Italia	Inspector Chiara Croce
Luxembourg/Luxemburgo	Responsabilidad conjunta de la Unidad
Nederland/Paises Bajos	Drs. G.H. de Ruiter
Österreich/Austria	Erich Svecnik (Zentrum für Schulentwicklung)
Portugal	Responsabilidad conjunta de la Unidad
Suomi/Finland/Finlandia	Unidad de Eurydice de Finlandia y Ministerio de Educación
Sverige/Suecia	Unidad de Eurydice de Suecia y Ministerio de Educación
United Kingdom/Reino Unido	
<ul style="list-style-type: none"> • Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte • Escocia 	Responsabilidad conjunta de la Unidad Responsabilidad conjunta de la Unidad

Red Eurydice

UNIÓN EUROPEA

BELGIQUE/BELGIË/BÉLGICA

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction générale des Relations
internationales – Bureau 6A/002
Boulevard Leopold II 44
1080 Bruxelles

Vlaamse Eurydice-Eenheid
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs
Afdeling Beleidscoördinatie
Hendrik Consciencegebouw 5C11
Koning Albert II - laan 15
1210 Brussel

Agentur Eurydice
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Agentur für Europäische Programme
Quartum Centre
Hütte 79 / Bk 28
4700 Eupen

DANMARK/DINAMARCA

Eurydice's Informationskontor i Danmark
Institutionsstyrelsen
Undervisningsministeriet
Frederiksholms Kanal 25D
1220 København K

BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND/ ALEMANIA

Eurydice – Informationsstelle beim
Bundesministerium für Bildung und Forschung
Hannoversche Strasse 28-30
11055 Berlin

Eurydice – Informationsstelle der Länder
im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn

ELLADA/GRECIA

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious
Affairs
Direction CEE – Section C
Mitropoleos 15
10185 Athens

ESPAÑA

Unidad de Eurydice
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
CIDE – Centro de Investigación y
Documentación Educativa
c/General Oraá 55
28006 Madrid

FRANCE/FRANCIA

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale
Délégation aux relations internationales et
à la coopération
Centre de ressources pour l'information
internationale
Rue de Grenelle 110
75357 Paris

IRELAND/IRLANDA

Eurydice Unit
International Section
Department of Education and Science
Marlborough Street
Dublin 1

ITALIA

Unità di Eurydice
Ministero dell' Istruzione, dell' Università e
della Ricerca
c/o INDIRE
Via M. Buonarroti 10
50122 Firenze

LUXEMBOURG/LUXEMBURGO

Unité d'Eurydice
 Ministère de la Culture, de l'Enseignement
 supérieur et de la Recherche (CEDIES)
 Route de Longwy 280
 1940 Luxembourg

NEDERLAND/PAÍSES BAJOS

Eurydice Eenheid Nederland
 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
 Wetenschappen
 Afd. Informatiediensten D073
 Postbus 25000 – Europaweg 4
 2700 LZ Zoetermeer

ÖSTERREICH/AUSTRIA

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft
 und Kultur – Abt. I/6b
 Eurydice – Informationsstelle
 Minoritenplatz 5
 1014 Wien

PORTUGAL

Unidade de Eurydice
 Ministério da Educação
 Departamento de Avaliação, Prospectiva e
 Planeamento (DAPP)
 Av. 24 de Julho 134
 1350 Lisboa

PAISES DE LA AELC/EEE**ÍSLAND/ISLANDIA**

Ministry of Education, Science and Culture
 Division of Evaluation and Supervision
 Eurydice Unit
 Sölvhólgata 4
 150 Reykjavík

LIECHTENSTEIN

National Unit of Eurydice
 Schulamt
 Herrengasse 2
 9490 Vaduz

SUOMI/FINLAND/FINLANDIA

Eurydice Finland
 National Board of Education
 P.O. Box 380
 00531 Helsinki

SVERIGE/SUECIA

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Science
 Drottninggatan 16
 103 33 Stockholm

UNITED KINGDOM/REINO UNIDO

Eurydice Unit for England, Wales and
 Northern Ireland
 National Foundation for Educational Research
 (NFER)
 The Mere, Upton Park
 Slough, Berkshire SL1 2DQ

Eurydice Unit Scotland
 International Relations Branch
 Scottish Executive Education Department
 Area 1 - B (CP)
 Victoria Quay
 Edinburgh EH6 6QQ

NORGE/NORUEGA

Royal Norwegian Ministry of Education,
 Research and Church Affairs
 Eurydice Unit
 P.O. Box 8119 Dep.
 0032 Oslo

PAÍSES CANDIDATOS

BĂLGARIJA/BULGARIA

Eurydice Unit
Equivalence and Information Centre
International Relations Department
Ministry of Education and Science
2A, Kniaz Dondukov Bld
1000 Sofia

ČESKÁ REPUBLIKA/REPÚBLICA CHECA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné n.-m. 26
11006 Praha 06

EESTI/ESTONIA

Eurydice Unit
Estonian Ministry of Education
Tallinn Office
11 Tonismägi St.
15192 Tallinn

KYPROS/CHIPRE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia

LATVIJA/LETONIA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Department of European Integration and
Coordination of Internatinonal Assistance
Programmes
Valnu 2
1050 Riga

LIETUVA/LITUANIA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
A. Volano 2/7
2691 Vilnius

MAGYARORSZÁG/HUNGRÍA

Eurydice Unit
Ministry of Education
Szalay u. 10-14
1054 Budapest

MALTA

Eurydice Unit
Education Officer (statistics)
Department of Planning and Development
Education Division
Floriana CMR 02

POLSKA/POLONIA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the
Education System
Socrates Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw

ROMÂNIA/RUMANÍA

Eurydice Unit
Socrates National Agency
1 Schitu Magureanu - 2nd Floor
70626 Bucharest

SLOVENIJA/ESLOVENIA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Sport
Office for School Education of the Republic of
Slovenia
Trubarjeva 5
1000 Ljubljana

**SLOVENSKÁ REPUBLIKA/
REPÚBLICA ESLOVACA**

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International
Cooperation
Socrates National Agency
Staré grunty 52
842 44 Bratislava

Las competencias Clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria.

Eurydice

Bruselas: Eurydice

2002 - 182 p.

ISBN 2-87116-346-4

Descriptores: Competencia, Aprendizaje, Educación obligatoria, Educación Primaria Educación Secundaria, Secundaria inferior, Evaluación, Alumnos, Certificación, Clases de recuperación, Dificultades de aprendizaje, Unión Europea

EURYDICE, la red europea de información en educación

La red **EURYDICE** genera información fiable y de carácter comparado sobre los diferentes sistemas y políticas educativas europeas. Asimismo, **EURYDICE** funciona como un observatorio, resaltando tanto los puntos comunes como la diversidad de los sistemas educativos.

Trabajando en nombre de los responsables de la política educativa y del mundo de la educación, **EURYDICE** prepara y publica los siguientes trabajos:

- información actualizada sobre los sistemas educativos;
- estudios monográficos comparados de interés europeo;
- indicadores de los diferentes niveles de educación, desde la educación infantil hasta la superior.

EURYDICE tiene su propia base de datos, la EURYBASE, que constituye una fuente de referencia detallada sobre los sistemas educativos europeos.

La red favorece la comprensión de los diversos sistemas y de los aspectos que tienen en común por medio de la difusión de los resultados de sus trabajos.

Creada en 1980, **EURYDICE** forma parte de Sócrates, el programa comunitario en materia de educación. La red está formada por las Unidades Nacionales y la Unidad Europea. Las Unidades Nacionales dependen de los Ministerios de Educación de 30 países: 15 Estados Miembros de la UE, los tres países de la EFTA/EEA, diez países de Europa central y oriental, Chipre y Malta. Estas Unidades proporcionan y contrastan la información necesaria para mantener la actividad de la red. La Unidad Europea, creada por iniciativa de la Comisión Europea y con sede en Bruselas, es responsable de la gestión de la red, de la coordinación de sus actividades, de la elaboración de los estudios comparativos y de la creación y administración de la base de datos.

Direcciones en Internet:

Unidad Europea: <http://www.eurydice.org>

Unidad Española: <http://www.mec.es/cide/eurydice/index.htm>