



opinión

## Enfoque por competencias na ESO

### Vantaxes e impedimentos

**Eduardo Xosé Fuentes Abeledo**

Universidade de Santiago de Compostela

[eduardo.fuentes@usc.es](mailto:eduardo.fuentes@usc.es)

A incorporación das competencias ao currículo oficial e a regulación da súa avaliación, responde a unha reforma imposta pola Administración educativa no conxunto do Estado, en consonancia coa política da Unión Europea. O artigo pretende analizar a nova situación. Na primeira parte céntrase nunha análise da normativa galega tocante á etapa da ESO. Na segunda presenta unha reflexión crítica sobre o proceso de incorporación dos cambios á realidade dos centros, en función das experiencias de mellora que o autor desenvolveu nos tres últimos cursos escolares. Remata o seu percorrido con algunhas conclusións xerais.

**Palabras clave:** educación secundaria obrigatoria, competencias, currículo, avaliación, mellora.



### Competencias e avaliación na normativa da ESO en Galicia

O currículo oficial que desenvolve o artigo 6.2. da Lei orgánica de educación (LOE) de 2006, introduce ademais de obxectivos, contidos, métodos pedagóxicos e criterios de avaliación, oito competencias básicas. As tres primeiras (comunicación lingüística, matemática e coñecemento, e interacción co mundo físico) son as que, ao noso entender, se identifican máis claramente co desenvolvemento de contidos tradicionais do currículo, así como cos obxectivos e criterios de avaliación que adoitan acompañalos.

E son estas tres as que, xunto cos procesos de avaliación externa a grande escala, adoitan prestarlles unha especial atención (lembramos, por exemplo, que o Programa Internacional de Avaliación de Estudantes -PISA- se centrou inicialmente nos ámbitos de lectura, matemáticas, ciencias e resolución de problemas). Tamén a competencia social e cidadá e a cultural e artística se relacionan co

#### outros artigos

##### As competencias laborais

Unha breve clarificación do seu sentido e aplicación María Assumpta Aneas Álvarez  
Universidade de Barcelona

##### Enfoque por competencias na ESO

Vantaxes e impedimentos Eduardo Xosé Fuentes Abeledo  
Universidade de Santiago de Compostela

##### Avaliación de competencias na universidade

Joaquín Gairín Universitat Autònoma de Barcelona  
[joaquin.gairin@uab.cat](mailto:joaquin.gairin@uab.cat)

#### relacionados

artigo de Opinión, en Eduga 56

artigo de A Tres Bandas, en Eduga 56

artigo de Entrevista, en Eduga 56

artigo de Nomes Propios, en Eduga 56

artigo de Experiencia, en Eduga 56

artigo de Que é, en Eduga 56



desenvolvemento de moitos contidos abordados en materias específicas.

Máis recente é a introdución de contidos relacionados coas competencias dixitais e as asociadas ao tratamento da información. As dúas últimas presentadas nos documentos oficiais (aprender a aprender e autonomía e iniciativa persoal) son as que teñen menos base no currículo escolar tradicional.

Na nosa comunidade, é o Decreto 133/2007, do 5 de xullo, o que regula as ensinanzas da ESO, de acordo co estipulado no Real decreto 1631/2006, do 29 de decembro, que establece as ensinanzas mínimas para o conxunto do Estado. No anexo 1 do documento galego afirmase que "unha posible definición de competencia básica podería ser a capacidade de poñer en práctica de forma integrada, en contextos e situacións diversos, os coñecementos, as habilidades e as actitudes persoais adquiridas". Así mesmo, fai unha presentación de cada unha das oito citadas anteriormente. No anexo II preséntase o currículo das materias, e nas introducións incorpora comentarios sobre a achega de cada unha delas para o seu desenvolvemento.



**Un enfoque por competencias orientado a prover a todos os cidadáns dunha boa formación, pode ser un referente valioso para mellorar a educación**

Outra referencia fundamental para comprender como se introducen as competencias na nosa normativa curricular e a importancia que lles outorga, atopámola na Orde do 21 de decembro do 2007, que regula a avaliación na ESO, e Orde do 23 de xuño do 2008, que modifica esta última.-

Respecto á avaliación, na Orde do 21 de decembro, aclárase que se levará a cabo "tendo en conta os diferentes elementos que constitúen o currículo" e que "terá como referentes as competencias básicas e os obxectivos xerais de etapa", engadindo que os criterios de avaliación serán o referente fundamental para valoralos. De todas as formas, cómpre lembrar que o currículo oficial galego para a ESO (Decreto 133/2007, do 5 de xullo do 2007), destaca no seu artigo 6.º que "sen prexuízo do tratamento específico nalgunhas das materias da etapa, a comprensión lectora, a expresión oral, a comunicación audiovisual, as tecnoloxías da información e a comunicación, e a educación en valores traballaranse en todas elas". Isto vén poñer de manifesto aqueles aspectos que, dende a perspectiva oficial, requiren dunha atención en todas as materias, aínda que non se esclarece se tamén deben ser obxecto de avaliación en cada unha delas. É ben certo que no artigo 11 especifica que "os criterios de avaliación das materias serán referentes fundamentais para valorar o grao de adquisición das competencias básicas e de consecución dos obxectivos" e que, malia que a cualificación de cada unha e, se é o caso, ámbitos e módulos, "será decidida polo profesor ou profesora que as imparte, as restantes decisións serán adoptadas por maioría do equipo docente".

As ordes de avaliación son moi relevantes para comprender a posición oficial. Así, por exemplo, resáltase a necesidade de levar a cabo ao comezo de cada curso unha "avaliación inicial" que achegue información sobre o seu grao de desenvolvemento, e non só sobre os "coñecementos previos".

Non obstante, cando o documento se refire á promoción, o artigo 6.º declara que o alumnado deberá superar "os obxectivos de todas as materias cursadas", ou ter "avaliación negativa en dúas como máximo", e repetirá curso cando a dita avaliación negativa sexa "en tres ou máis materias", desaparecendo, daquela a referencia ás competencias, agás cando se prescribe no punto 8.º deste artigo que "o alumnado que non promova permanecerá un ano máis no mesmo curso. Esta repetición irá acompañada dun plan de recuperación das aprendizaxes non adquiridas, co fin de favorecer a adquisición das competencias básicas".

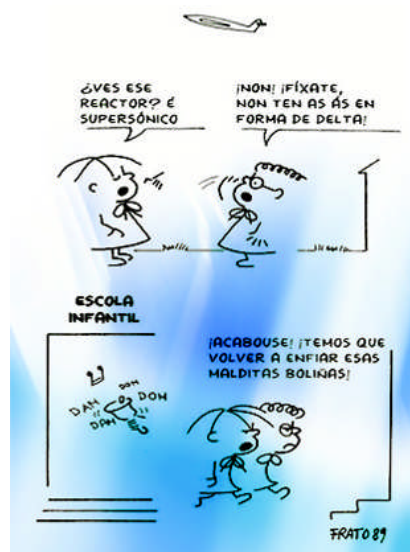
Outra mención importante aparece no artigo 7.º, cando se recolle que poderá obter o título de graduado en ESO aquel estudante que "unha vez realizadas as probas extraordinarias finalice a etapa con avaliación negativa nunha ou en dúas materias, e excepcionalmente en tres, sempre que o equipo docente que imparte no grupo considere que a natureza e o peso destas no conxunto da etapa non lle impediou alcanzar as competencias básicas e os obxectivos da etapa".

Por outra banda, hai que salientar o artigo 17.º, onde se establece a realización dunha "avaliación de diagnóstico" que se efectuará no 2.º curso de ESO e que se centrará exclusivamente, a diferenza do resto das avaliacións, "nas competencias básicas alcanzadas polo alumnado". Por último, chama a atención que nos anexos se presenten, entre outras consideracións, modelos cunha escala para a incorporación das cualificacións nas diferentes materias, e unicamente no anexo IV unha epígrafe que ofrece un reducido espazo para facer un comentario sobre o "grao de desenvolvemento das competencias básicas" e "propostas de mellora" en relación con estas.

Toda esta normativa reflicte unha serie de contradicións, o que é froito, entre outras cousas, da carencia dun marco conceptual ben definido e das dificultades intrínsecas ao modelo elixido para incorporalas, que tenta encaixalas coas materias tradicionais, sobre todo, no referido á avaliación e promoción do alumnado. De aí que sexa preciso situar no marco de políticas e orientacións que van máis alá do propio contexto galego e español. Trátase, máis ben, dun modelo que deriva das recomendacións da Unión Europea (consúltase, por exemplo, a Recomendación do Parlamento Europeo e do Consello do 18 de decembro de 2006, que pon énfase en que os mozos desenvolvan "competencias clave" para prepararlos para a vida adulta e que permitan sentar as bases para a aprendizaxe complementaria e para a vida laboral).

Pero xa anos antes un texto fundacional do currículo europeo inclúe a idea dunha Europa do coñecemento. En concreto, o relatorio da Comisión do 31 de xaneiro do 2001 (documento non publicado no *Diario Oficial*) "Obxectivos futuros concretos dos sistemas educativos" fai fincapé na necesidade "dun esforzo especial na adquisición das competencias básicas, que deben ser actualizadas co fin de corresponder á evolución da sociedade do coñecemento. Trátase igualmente de mellorar as aptitudes dos cidadáns para a lectura, a escritura e a aritmética, principalmente en relación coas tecnoloxías da información e da comunicación e as competencias transversais (por exemplo: aprender a aprender, traballar en equipo, etc)".

viñeta  
Francesco Tonucci



Tamén o documento "Indicadores de calidade do ensino básico e secundario", aprobado no ano 2000 (non publicado no *Diario Oficial*), se sitúa na mesma liña de orientacións curriculares en termos de contidos programáticos en Lectura, Matemáticas, Ciencias, Tecnoloxías da Información e da Comunicación, Linguas estranxeiras, Capacidade de "aprender a aprender" e Educación Cívica.

Esta reforma curricular conecta cun certo proceso de recentralización tras o acento reformista posto na etapa anterior, que pretendía, por exemplo, dotar os centros de maior autonomía na elaboración das súas propostas. Lembremos en España os proxectos curriculares impulsados coa lexislación LOXSE de 1990, nos que eran eles os que debían tomar decisións en función da análise do contexto.

Vista a preocupación xerada polos resultados da aprendizaxe do alumnado, trátase agora de fomentar reformas educativas que fixen estándares ou competencias, para elevar niveis medidos con probas establecidas, non só no eido nacional, senón tamén no internacional. Non habería que esquecer que tales datos resultantes teñen unha forte repercusión mediática, o que preocupa enormemente os políticos ao establecer resultados comparativos entre países, ou mesmo entre comunidades autónomas, como ocorre en España.-

Aínda que cómpre recoñecer os perigos dunha orientación forte de estándares de avaliación e clasificación de centros (que adoita identificarse con certa perspectiva anglosaxona), entendemos que unha aposta por un enfoque por competencias orientado a prover a todos os cidadáns dunha boa educación, pode ser un referente valioso para mellorar a educación. Pero, é verdade, que este desafío necesita unha exposición clara dos conceptos e presupostos dos que se parte, e un adecuado dispositivo para que os cambios sexan reais e na dirección pertinente de loita contra a exclusión escolar e social, permitindo a adquisición dun currículo básico relevante por parte de toda a cidadanía.

### As competencias básicas nas prácticas de avaliación

Dende o curso 2006-2007 tivemos a oportunidade de impartir cursos introductorios ao enfoque por competencias, e tamén de asesorar a varios centros públicos e privados en procesos de mellora, centrados na súa avaliación. Con base nesta experiencia presentarei a continuación algunhas reflexións arredor do proceso que se está levando a cabo vinculado a esta reforma, comentarios necesariamente breves dado o espazo co que contamos, pero que incorporan referencias ao marco conceptual e procedemental no que queremos situarnos.

Engadir as competencias básicas no currículo implica un reto de grande alcance para o profesorado, e unha innovación coma esta precisa clarificación conceptual, estratexias e apoios diversos para xerar cambios no traballo diario. Non debería tratarse unicamente de sumar un elemento prescriptivo máis ao currículo oficial, nin de facer unha mera introdución nas planificacións de centro e de aula. Convén lembrar que a LOXSE xa propiciara certa confusión conceptual ao identificar o currículo cun plan, coa intención ou, como diría Stenhouse (1984), "cunha idea do que nos gustaría que acontecese nas escolas", desentendéndose da práctica, non tomando parte "do estado de cousas que alí acontecen, isto é, co que de feito sucede nas escolas". Por outra banda, o proceso de cambio tampouco se está vendo favorecido pola imprecisa e dubitativa definición de competencia recollida no Decreto 133/2007, do 5 de xullo.

A estas alturas, todos os centros de secundaria deberían ter implantado o novo currículo, atendendo ao estipulado na normativa que resumimos nos parágrafos anteriores. Pero a realidade amosa que o real pode distanciarse do oficial e da normativa sobre avaliación; e pode suceder que algo cambie para que non cambie nada substancial na práctica avaliadora. Como declarou un profesor nunha reunión de traballo centrada nun proceso de autorrevisión: "na programación dos departamentos as valoracións das competencias básicas están só para cubrir o papel".



Pero antes de continuar coa análise da realidade, fagamos unha breve referencia ao marco conceptual do que partimos. Destaquemos, en primeiro lugar, que o discurso das competencias non é novo no ámbito educativo. Trátase dun concepto polisémico e confuso, vinculado a tradicións diferentes (por exemplo, á condutista, moi ligada a unha pedagogía por obxectivos, ou a unha perspectiva máis holística e integrada). Esta segunda tradición promove unha relación máis estreita entre a escola e a vida, conectando coa Escola Nova e outros movementos innovadores. De todas as formas haberá que estar en estado de alerta ante os perigos de instrumentalización, por exemplo, en relación con certas prácticas de avaliación externa dos sistemas educativos e utilización perversa dos resultados.

O que implica un enfoque por competencias para o centro, para o profesorado e tamén para o alumnado e as familias, presenta múltiples puntos de análise. En principio, o modelo didáctico máis tradicional casa mal con esta perspectiva, xa que as estratexias, tarefas e actividades están centradas en darlles resposta a problemas e situacións reais e, por tanto, complexas. A énfase pónse no feito de que a acción educativa se oriente cara á aplicación do coñecemento en situacións prácticas e en contextos concretos. Por outra parte, agora un aspecto fundamental da avaliación pide traducir os compoñentes que sosteñen a competencia en recursos que se deben mobilizar.

Observemos algunhas das probas que se aplicaron ao longo de todo un curso e que recolleemos na figura 1.

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enumera as cinco obrigas fundamentais das persoas que profesan a relixión musulmá.</li> <li>2. Completa coa palabra que falta os parágrafos seguintes (extraídas do libro de texto do alumnado).</li> <li>3. Cita que rei, en que ano, en que batalla.</li> <li>4. Explica as características esenciais da economía da Coroa de Castela.</li> </ol> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Figura 1. Proba de Ciencias Sociais (2.º de ESO)

E tamén os comentariamos tocante aos datos que presentamos na figura 2, obtidos dun estudo que levamos a cabo este curso, arredor da avaliación dunha produción escrita en forma de conto. Neste caso, solicitámoslle a un grupo de profesores de ESO, de diferentes materias e de tres centros, que cualificasen de 0 a 10 un texto narrativo, elaborado por un alumno de trece anos. Logo pedímoslle que especificasen os criterios seguidos para a valoración dun traballo destas características.

Profesor 1 (español) centro A	Profesor 2 (galego) centro B	Profesor 3 (galego) centro B	Profesor 4 (galego) centro B	Profesor 5 (español) centro B	Profesor 6 (español) centro B	Profesor 7 (español) centro C
6	10	10	8	9	8	9

Figura 2. Resultados dunha parte da avaliación dunha produción escrita en forma de conto, indicando a materia que ensinan e segundo pertencen ao centro "A", "B" ou "C"

O primeiro documento correspóndese cun modelo tradicional que incide, en exclusiva, no dominio de contidos só de carácter factual e conceptual, deixando ao chou a aprendizaxe da súa transferencia e mobilización. En todo caso, non se trata dunha práctica avaliativa centrada en obxectivos específicos, ou orientada a coñecer o desenvolvemento das competencias, senón dunha valoración que prima un determinado tipo de contidos (allea, sobre todo, aos de carácter procedemental e actitudinal).

A avaliación nun enfoque por competencias implica presentar situacións-problema realistas (o que leva consigo integrar recursos para resolvelos nunha maneira auténtica), dende unha perspectiva formativa (incorporada na aprendizaxe), continua, atenta aos procesos (polo tanto, á forma de afrontar os problemas) e aos produtos, unha avaliación referida a criterio (establecendo niveis de desempeño, servíndose, por exemplo, de matrices de valoración), usando unha variedade de procedementos e estratexias e fomentando a participación do alumnado.

Non se trata só de que os estudantes entendan e saiban moita historia, senón tamén de que demostren que saben mobilizar un conxunto integrado de recursos (coñecementos, habilidades cognitivas e prácticas, actitudes, emocións, valores, moral...) para resolver tarefas complexas con éxito, a través de realizacións e producións en diferentes situacións próximas á vida cotiá e/ou profesional. O que non exclúe que, en ocasións, quizás proceda avaliar illadamente determinados elementos.



**A énfase pónse na aplicación do coñecemento en situacións prácticas e en contextos concretos**

O segundo documento reflicte diferenzas nas cualificacións que outorga o profesorado participante, nalgúns casos moi amplas (obsérvese que entre o profesor 1 e os profesores 2 e 3 a distancia chega a ser de catro puntos). Imaxinamos que ocorrería coa cualificación dese alumno ao final da ESO no referente á competencia como escritor, segundo lle tocase un profesor ou outro? Como poñer de acordo non só aos de linguas, senón tamén aos doutras áreas que deberían traballar igualmente sobre a competencia de escritura e dar o seu parecer nas xuntas de avaliación?

Estes son dous exemplos que se analizaron e produciron nos procesos iniciais de asesoramento a centros que se involucran na mellora, poñendo o foco de atención na avaliación das competencias básicas. Non dispoñemos de espazo para contar polo miúdo as estratexias e actividades desenvolvidas no marco dun *Modelo de traballo para a viaxe cara á mellora* (Fuentes Abeledo, 2009), pero esta aposta pode obter froitos moi interesantes, se o centro se involucra nun proceso de cambio en fases como as que propoñemos.

- Como nos vemos? En que condicións partimos?
- Como nos queremos ver? A onde queremos chegar? Como queremos que sexa o noso centro?
- Como chegaremos? Como, quen, cando, de que forma realizamos a viaxe cara á mellora? Que plan de acción establecemos para conseguilo?
- Que cómpre facer para mellorar?

Hai que desenvolver procesos que permitan ir construíndo unha visión compartida do que sucede no centro e cara a onde imos orientar os esforzos. No caso da avaliación, o coñecemento do que se fai e a análise das consecuencias, conduciron a dous centros que asesoramos recentemente, a deliberar sobre as matrizes de valoración de determinadas competencias consideradas prioritarias. As ditas matrizes incorporan os criterios e os indicadores para cada un deles, dentro dunha determinada graduación. As conclusións consensuadas polo profesorado experimentáronse logo nas aulas, negociáronse co alumnado e reconstruíronse. Esta dinámica de traballo implica tamén a revisión das estratexias e actividades.

En definitiva, un proceso que pasa por ir definindo criterios como indicadores válidos das competencias que se traballan prioritariamente, e ir deseñando e experimentando tarefas ou situacións-problema pensadas como oportunidades para adquirir e manifestar aprendizaxes. Neste ambiente discúttanse diversas concepcións sobre a avaliación e o modelo didáctico que subxacen nas actuacións de aula. Por exemplo, podemos inclinarnos por unha lóxica de control na que un criterio se entendería como unha norma que se debe respectar, ou desde unha lóxica de avaliación, na que operaría como unha especie de marca, de nivel sobre o que entenden aqueles que interveñen no proceso, permitindo daquela a súa regulación. Os criterios, en calquera caso, facilitan a comunicación entre os implicados.

## Conclusiones

Hai que recoñecer múltiples dificultades para avaliar as competencias básicas en función das tradicións e culturas asentadas nos centros. Este enfoque precisa dunha colaboración substantiva por parte do profesorado, establecendo tempos e espazos para a discusión e toma de decisións consensuadas. Docentes que se sintan apoiados por unha política de formación que profunde na capacitación dos propios centros para desenvolver metodoloxías activas (traballo por proxectos, estudo de casos, resolución de problemas...), que aposte por modelos curriculares máis integrados, e pola instauración na aula e no centro dun clima de apoio ao alumnado (adecuada acollida, seguridade, calidez, e benestar) para que os estudantes se atrevan a probar e equivocarse na resolución das tarefas que se lles presenten.

## Bibliografía

- FUENTES ABELEDO, E. (2009) *Formar al profesorado desde un enfoque por competencias*. Documento de traballo policopiado. Santo Domingo, Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de la República Dominicana.
- STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.
- Decreto 133/2007, polo que se regulan as ensinanzas da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 13/07/2010).
- Orde do 21 de decembro de 2007 pola que se regula a avaliación na educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 07/01/2008).
- Orde do 23 de xuño de 2008 pola que se modifica a do 21 de decembro de 2007, na que se regula a avaliación na educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 24/06/2008).

 [imprimir páxina](#)

### O MÁIS VISTO

[Accesibilidade do sitio web](#)

[Plan de Acción 2010-2011 do Ministerio para mellorar a calidade do sistema](#)

[Eurydice, a rede europea de información sobre educación](#)

[Declaración mundial "Aprender a través do xogo". OMEP 2010](#)

[Entrepones, unha revista escolar para desenvolver competencias](#)

[Reiníciense as clases universitarias no rural para os maiores de 55 anos](#)

### COLABORA COA REVISTA

[Cartas á directora](#)

[Experiencias](#)

[Investigación](#)

[Foro](#)

### OUTRAS SECCIÓNS

[Axenda](#)

[Actualidade: Eurydice](#)

[Tribuna](#)

[Mediateca](#)

[Que é](#)

[Lexislación](#)

[Hemeroteca](#)

[Editorial](#)

[Blogs](#)

[Créditos da revista](#)