



VNIVERSITAT
D VALÈNCIA

() **Facultat de Magisteri**

MÁSTER EN INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

Las Competencias Básicas en Ciencias Sociales: Trabajo y formación. ¿Un reto para el docente?

Trabajo Fin de Máster presentado por:

Alba Jiménez Cervera

Tutor:

Dr. Xosé Manuel Souto González

Valencia, 2013

Resumen.

En los últimos años una nueva jerga se ha instalado en la didáctica de las Ciencias Sociales. Las Competencias Básicas son presentadas como una innovación educativa donde encontrar soluciones contra el fracaso escolar y aumentar la significancia de los aprendizajes, a la par que la motivación del alumnado.

Este estudio analiza cómo trabajan los docentes de Ciencias Sociales de 4º de ESO las Competencias Social-Ciudadana y la Competencia en Comunicación Lingüística. Indagamos por tanto, en la formación del profesorado en Competencias Básicas, sus conocimientos del currículo y las metodologías de aula, a través de un análisis de los contenidos del currículo en relación a estas dos competencias. En consecuencia, valoramos el reto que supone para los docentes adoptar una jerga novedosa, pero que en esencia existía en algunas prácticas innovadoras.

Palabras claves.

Didáctica de las Ciencias Sociales - Competencia Social y Ciudadana - Competencia en Comunicación Lingüística – Trabajo docente – Innovación educativa.

Abstract.

In recent years a new jargon has been installed in the didactics of social sciences. Basic skills are presented as an educational innovation where to find solutions against school failure and increase the significance of learning, at the same time that the motivation of students.

This study examines how work teachers of social sciences of 4th that the Social-civic skills and in linguistic communication skill. Therefore, inquire in the training of teachers in basic skills, their knowledge of the curriculum and methodologies of classroom, through an analysis of the contents of the curriculum in relation to these two skills. We therefore value the challenge posed to teachers adopt a new jargon, but that essentially existed in some innovative practices.

Key words.

Didactics of Social Sciences – Social and Civic skill – Linguistic Communication skill
– Work teacher – Educational innovation.

Resum.

En els últims anys un nou argot s'ha instal·lat en la didàctica de les Ciències Socials. Les Competències Bàsiques són presentades com una innovació educativa on trobar solucions contra el fracàs escolar i augmentar la significança dels aprenentatges, al mateix temps que la motivació de l'alumnat.

Aquest estudi analitza com treballen els docents de Ciències Socials de 4t d'ESO les Competències Social-Ciudadana i la Competència en Comunicació Lingüística. Indaguem per tant, en la formació del professorat en Competències Bàsiques, els seus coneixements del currículum i les metodologies d'aula, a través d'una anàlisi dels continguts del currículum en relació a estes dos competències. En conseqüència, valorem el repte que suposa per als docents adoptar un argot nou, però que en essència existia en algunes pràctiques innovadores.

Paraules claus.

Didàctica de les Ciències Socials – Competència Social i Ciudadana – Competència en Comunicació Lingüística – Treball docent – Innovació educativa.

Agradecimientos.

Quiero agradecer muy sinceramente la colaboración a todas aquellas personas que se han prestado a ayudarme en la realización de dicho trabajo y han hecho que esto sea posible.

En primer lugar, a mi tutor de trabajo el Profesor Souto, sin su ayuda este trabajo no habría sido posible. Ya que con él me he embarcado por primera vez en la aventura de la investigación didáctica y he de reconocer que no ha sido tarea fácil.

En segundo, a la profesora María Blay, por su dedicación y ayuda en amplios temas referentes a la formación en competencias, y consejos sobre la estructura y el proceder de mi investigación. Los cuales he tenido muy en cuenta.

A todos mis compañer@s de master por sus consejos, pero sobre todo a mi inseparable colega y amigo Carlos, siempre codo con codo, reflexión con reflexión.

Por supuesto, al equipo directivo del instituto Ballester Gozalvo por la colaboración prestada en todo momento. Sus aportaciones me han sido de gran ayuda. Y que decir, sin lugar a dudas, agradecer a tod@s los docentes, a cada uno de ellos que de un modo u otro me han dedicado un minuto de su tiempo y experiencia altruistamente. Ellos son la esencia de este trabajo, ellos son el núcleo central de la didáctica de la historia y cada uno de ellos compone la esencia de estas líneas. Porque ellos son los que hacen que año tras año la facultad de Historia se llene de nuevos alumnos deseoso de aprender más sobre esta disciplina. Porque de ellos aprendemos, de ellos he aprendido y espero poder ponerlo en práctica algún día. Y por encima de todas las docentes, si hay una que me anima a seguir cada día, esa, es mi hermana.

Por último, no me olvido del siempre apoyo incondicional de mi madre, padre y pareja. Ellos me empujaron a esta aventura y aquí tienen el resultado. A todos ellos les dedico este humilde trabajo, ellos son los que han hecho posible, cada cual a su manera que servidora en los tiempos que corren haya podido estudiar un año más. Pero en especial, quiero dedicar este trabajo a mis abuelos maternos, porque en los inicios de los inicios, si hoy esto está escrito es gracias a ellos, si este pequeña investigación pasa a los archivos de la didáctica de la Historia, eso se lo debo a Amado y Gervasia. Gracias por vuestro regalo. Gracias a tod@s.

Índice general.

Introducción.....	7-14
1- Antecedentes. La polémica sobre el uso de las Competencias Básicas en el mundo educativo.....	15-29
1.1- Las definiciones del término <i>Competencias Básicas</i> .	
1.2- Principales publicaciones referentes a las Competencias Básicas.	
1.3- La formación del profesorado.	
1.4- Competencias Básicas: cúmulo de controversias.	
2- Definición del Problema e Hipótesis.....	30-38
2.1- Estado de la cuestión y búsqueda del problema.	
2.2- Definición del problema de investigación.	
2.3- Formulación de la hipótesis.	
3- Análisis de datos.....	39-70
3.1- Toma de datos: La muestra.	
3.2- Instrumentos de Análisis.	
3.3- Categorización de los datos.	
4- Discusión de los resultados.....	71-87
4.1- Conocimiento y trabajo de las Competencias Básicas.	
4.2- El trabajo de las Competencias en las aulas.	
4.3- Factores y reticencias docentes que inciden en el desarrollo de las competencias.	
5- Conclusiones.....	88-97
5.1- Principales aportaciones de la investigación.	
5.2- Corroboración de la hipótesis.	
5.3- Limitaciones del estudio y proyecciones de futuro.	
Bibliografía y Webgrafía.....	98-102

Índice cuadros y tablas.

Cuadro 1. Definiciones de Competencias Básicas.....	18
Cuadro 2. Principales autores consultados.....	20
Cuadro 3. Descripción de las muestras.....	41
Cuadro 4. Descripción de los entrevistados.....	46
Tabla 1- Actividades para la Competencia Social y Ciudadana.....	80
Tabla 2- Actividades para la Competencia en Comunicación Lingüística.....	81

Índice de anexos.

Anexo 1- Competencia en Comunicación Lingüística.....	1-3
Anexo 2- Competencia Social y Ciudadana.....	4-6
Anexo 3- Cuadro-resumen de las argumentaciones expuestas en el debate por cada uno de los autores.....	7
Anexo 4- Cuadro de relación de los contenidos del currículo con los descriptores de las Competencias social y lingüística.....	8-15
4.1- Objetivos.	
4.2- Contenidos.	
4.3- Criterios de evaluación.	
Anexo 5- Entrevista al formador del CEFIRE.....	16-19
Anexo 6- Entrevista a docentes.....	20-22
Anexo 7- Entrevista al equipo directivo.....	23-24
Anexo 8- Observación de la sesión del curso de formación.....	25-28
Anexo 9- Transcripciones.....	29-70
- E1.	
- E2.	
- E3.	
- E4.	
- E5.	
- E6.	
Anexo 10- Tabla de las actividades trabajadas.....	71
Anexo 11- Autorización de los docentes y carta de presentación.....	72

Introducción.

Las Competencias Básicas en Ciencias Sociales: Trabajo y formación. ¿Un reto para el docente?

En los últimos años, hemos oído hablar de la aparición en el mundo escolar de una nueva jerga. Se trata de las Competencias Básicas. Nos planteamos por tanto, ¿en qué medida afectan las Competencias Básicas a la didáctica de las Ciencias Sociales?

En primer lugar, explicaré los motivos por los que hemos escogido este título para la presente investigación: **Las Competencias Básicas en Ciencias Sociales: Trabajo y formación. ¿Un reto para el docente?**

La citada investigación gira en torno a una cuestión principal, las Competencias Básicas. Para concretar, matizamos que el estudio se centra en la materia de Ciencias Sociales, de ahí estas dos ideas fundamentales: Competencias y Ciencias Sociales. Ambos términos enmarcarían la temática de estudio. Sin embargo, dentro de este amplio universo competencial decidimos centrarnos en dos aspectos: (1) ¿Cómo trabajan los docentes de Ciencias Sociales dichas competencias? Y (2) ¿Están los docentes formados para ello? Es de la combinación de estas dos preguntas, donde nos planteamos la posibilidad que esto pueda significar un reto para el docente. Ante la pregunta ¿Un reto para el docente? Vamos a considerar algunos aspectos. En primer lugar, el estudio se basa en que interpretación hacemos nosotros del trabajo del profesorado de Ciencias Sociales en base a las competencias (concretamente dos: Social y ciudadana y competencia en comunicación lingüística)¹, y en segundo lugar de la formación que este profesorado tiene o ha recibido al respecto. Además, hemos de tener en cuenta, que la posibilidad de que este trabajo competencial signifique un reto o no para los docentes, dependerá de las interpretaciones y el análisis que nosotros hagamos de sus percepciones y valoraciones, respecto al “reciente” planteamiento del trabajo en el aula por competencias.

Antes de avanzar en el trabajo, voy a recordar brevemente algunas reflexiones de mi paso como alumna en la universidad de Historia y mi trayectoria posterior, con el fin de

¹ Aunque hemos escogido estas dos competencias; la social-ciudadana y la lingüística por cuestiones de delimitación. A lo largo del trabajo hacemos referencia a más competencias, porque somos conscientes que el trabajo de las mismas es transversal y todas se relacionan entre sí.

comprender mejor el interés personal por el master de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales, así como el siguiente estudio.

Recuerdo, que durante los cinco años de licenciatura no hubo ningún planteamiento que tuviera en cuenta la formación a futuros docentes de Historia. Solo existían y si no nos equivocamos siguen existiendo, los enfoques científicos. La carrera de Historia no forma docentes, su prioridad es la de formar a historiadores. Pero, ¿qué sería de la Historia como disciplina sin una función educativa? Defendemos la necesidad de formar no solo a historiadores o geógrafos, sino también a los futuros docentes de esas disciplinas. La historia no solo se estudia por adquirir cultura, curiosidad y conocimiento de lo pasado. Saber lo que somos, como hemos llegado hasta aquí y comprender el mundo que nos rodea. Por lo tanto, la Historia tiene unos fines definidos, ¿y que mejor fin que el de la enseñanza? Enseñanza de unos conocimientos que sirvan para el día a día. Porque si no se forma a nadie para enseñar la historia en los institutos, ¿quién la va enseñar?

Ante tal deficiencia de formación al profesorado, es necesario complementar dicho déficit. Por ello existe el MAES. Mi sorpresa fue que la gran mayoría de las técnicas y herramientas que nos enseñaban los docentes del MAES, no se aplicaban en el aula donde realicé mis breves prácticas, primando el discurso narrativo de los hechos históricos con escasa estimulación al alumnado.

Es de aquí, donde surge mi inquietud por la didáctica de Ciencias Sociales, cómo se trabaja en el aula y cómo está formado el docente para ello.

Nos centramos ahora en nuestra investigación, nuestra inquietud reside en el debate surgido en torno a la “novedad” de las Competencias Básicas y su implantación en los currículos desde el 2006. Nos planteamos que una cuestión que ha causado tanta controversia ha de esconder motivos para ello. Nos interesaba descubrir los porque de determinadas percepciones y actitudes, ver su implementación en el aula, a la par que aportar cierta nitidez a un tema tan difuso y presente a la vez. Decimos esto último, porque sí, la normativa está ahí, pero ¿quién la trabaja? ¿Qué interés muestra el profesorado? ¿Por qué pasa eso? Como futuros docentes tenemos el interés de saber que es esto del trabajo por competencias, dónde reside su novedad, cómo se puede trabajar.... Estas inquietudes profesionales han tenido sus homólogas en las personales, lo que sin duda alguna hizo que me decantara por las Competencias Básicas en Ciencias Sociales como eje vertebrador de mi trabajo final de master. Detrás de todo este

esfuerzo, de la realización de este master y de dicho trabajo impera un deseo, el deseo de convertirnos algún día en buenos docentes, con la formación necesaria y capaz de adaptarnos a los nuevos cambios sociales que vivimos, estableciendo así una relación entre sociedad, docencia y Ciencias Sociales.

Vemos necesario para nuestra investigación plantearnos la relación entre las Ciencias Sociales y el trabajo de las Competencias Básicas. ¿Cómo se pueden trabajar las Competencias Básicas desde las Ciencias Sociales? y ¿Qué pueden aportar las Ciencias Sociales a la adquisición de las competencias? Para ello, consultamos diversas fuentes. En primer lugar, fuentes de carácter primario como el resumen ejecutivo del Proyecto DeSeCo de la OCDE, o la Ley Orgánica de Educación del 2006 (LOE). En segundo lugar, dado que el estudio se centra en la CCAA de Valencia, consultamos el decreto 112/2007, por el cual se establece el currículo de educación secundaria obligatoria en La Comunidad Valenciana. La información extraída de las fuentes anteriores la contrastamos con fuentes secundarias, como son los conocimientos y experiencias de los docentes sobre las competencias, y la contribución de las Ciencias Sociales a la adquisición competencial.

Pensamos que la escuela ha de reflejar los cambios sociales, no puede quedar estancada en rutina, en modelos arcaicos y decimonónicos. Aunque no a costa de todo, hay que saber discernir entre los cambios beneficiosos para la escuela y en consecuencia para nuestros alumnos. La escuela y por supuesto las Ciencias Sociales han de proporcionar a los alumnos las capacidades necesarias para convertirse en ciudadanos del siglo XXI, capaces de pensar libremente y de manera crítica. Apoyamos los planteamientos del profesor Gimeno (2008) en que la escuela ha de mantenerse al margen de las injerencias ideológicas del poder político o económico. La escuela ha de ser libre, democrática e igualitaria.

Ante la necesidad de aportar al alumnado la adquisición de estas capacidades y habilidades, el trabajo por Competencias Básicas se presenta desde la Unión Europea como una solución. Una respuesta a las necesidades de nuestros alumnos del siglo XXI ante un mundo multicultural y global.

Nos parece muy interesante este planteamiento del trabajo de las competencias y su adquisición, pero no obstante nos identificamos con teorías y planteamientos como los de Gimeno (2008) en los que se hace referencia a ideas como las siguientes; Por un lado

cuestiones referentes al trabajo de las competencias, qué supone su desarrollo, su adquisición y la idea que las competencias en sí no son algo reciente. Por el otro la afirmación que el origen de las CCBB en educación viene del mundo empresarial² (Campo en el que para realizar determinadas tareas, se han de poseer determinadas habilidades, capacidades o competencias). Lo que trasladado a la educación puede suponer una injerencia³ de los poderes económicos en la enseñanza y “diseño” de futuro capital humano. Un alumnado que es enseñado para determinadas tareas, de ahí la adquisición de determinadas habilidades. Por ello, abogamos por el planteamiento del Proyecto Atlántida, competencias sí, pero seleccionando los aspectos más beneficiosos del discurso competencial para el mundo educativo, matizando y reinterpretando algunos aspectos. Por una educación en pro de una igualdad de oportunidades y contenidos. Una escuela democrática y justa, que genere las mismas habilidades, *skills* para todos, pero también cultura. Algo que como defienden otros autores como Zabala (2007), Pérez Gómez (2007) no es nuevo del todo, pero que puede ayudar a recuperar metodologías y planteamientos abandonados, que son positivos para la enseñanza y el aprendizaje.

Como alumna del Master de didáctica quise que mi TFM versara sobre algún aspecto “novedoso” que pudiera contribuir a la mejora de resultados en el aprendizaje de la historia y su enseñanza. Profundizar en nuevas maneras de enseñar historia y su utilidad en la vida diaria. Así nos pareció interesante encontrar y potenciar esta relación entre competencias y Ciencias Sociales. La didáctica nos ayuda a redescubrir e integrar las disciplinas tradicionales, comunes⁴, básicas en educación a los nuevos tiempos y contextos. Para que los contenidos elementales para la vida que ellas representan, no se diluyan entre modas y reformas pasajeras. En resumen, es con la didáctica como conseguimos que el nexo entre competencias y Ciencias Sociales se fortalezca. Hemos de tener claro que los alumnos, han de adquirir habilidades, pero también han de enriquecer su cultura y pensamiento.

² Se explica más detalladamente la postura del profesor Gimeno en el punto “Antecedentes”.

³ Se potencia la adquisición de determinadas competencias necesarias para unos puestos de trabajo o tareas específicas.

⁴ Incluimos dentro de estas disciplinas todas aquellas que aparecen como obligatorias en los currículos. Véase; Matemáticas, Lengua y literatura, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, etc.

No debemos de olvidar que la razón principal de esta investigación o cualquier otra en el campo de la didáctica, reside en el interés primordial de poder aportar claridad a cualquier temática, que pueda ser causante de controversia o dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ya sea tanto para aspectos que entorpezcan la labor del docente, como en los obstáculos que impiden la dinamización del aprendizaje del alumnado. Es aquí, donde reside uno de los pilares de la didáctica y más concretamente de la investigación en didáctica. Investigar, estudiar, analizar aquellos aspectos referentes al mundo de la enseñanza y la educación. Observar su metodología, sus procesos, sus cambios. Todo ellos es lo que le da sentido a la didáctica, con el objetivo de luchar contra el fracaso escolar, el abandono y la desmotivación. Razones por las cuales indudablemente este trabajo quiere contribuir a aportar conclusiones que puedan mejorar el rendimiento y aprendizaje de los alumnos en Ciencias Sociales. Es aquí cuando los didactas nos planteamos cuestiones como: ¿Qué es lo que pasa dentro de un aula? ¿Cómo pasa? ¿Por qué? ¿Cómo se enseña? ¿Cuáles son esos resultados? ¿Cómo se ha llegado a ellos? ¿Cómo se pueden mejorar? etc.

En nuestro paso por el MAES conocimos y aprendimos metodologías y nuevas formas para trabajar con los alumnos de forma significativa. Así como recursos que motivaran al alumnado y pudieran contribuir a una mejoría de los resultados escolares. A cómo actuar ante determinadas situaciones y circunstancias, a enfocar una programación, etc. Sin embargo, para manejar certezas como estas, para que los docentes del master pudieran transmitirnos dichos contenidos, detrás de todo ellos además de experiencia, por supuesto hay una serie de estudios e investigaciones sobre didáctica, sobre la forma de enseñar, sobre su proceso.

Es en este momento donde entra a escena el master de investigación en didáctica específica. Aquí hemos aprendido a investigar sobre educación, sobre enseñanza, sobre didáctica. Defendemos que toda investigación teórica ha de tener su reflejo en la práctica. Es la traslación a la práctica de los resultados investigados, donde encontramos el nexo de unión entre universidad y docentes, entre investigación y aula. Porque si los estudios no se pueden llevar a la práctica, el mundo de la didáctica no tendría ningún sentido. Los alumnos son nuestros principales protagonistas y el fin último de toda investigación didáctica es que todo ese esfuerzo tenga su repercusión a pie de aula. Es por eso, que nos hemos centrado en una temática bastante reciente, situada en el punto

de mira en los últimos años, de actualidad y generadora de ciertas controversias como son las Competencias Básicas.

Es así, que escogemos dos competencias (aunque somos conscientes que las Ciencias Sociales contribuyen en gran medida al desarrollo de las ocho competencias) Nos preguntamos si la competencia social y ciudadana o de la lingüística desde las Ciencias Sociales fomenta el uso y la función social de la Historia. Lo que corroboramos con el análisis de la definición de CCBB⁵ y la aportación que la asignatura de Ciencias Sociales ejerce en la adquisición de las competencias (reflejada en la LOE y en las otras fuentes primarias consultadas y mencionadas arriba) Además de observar que un trabajo de las Ciencias Sociales de una forma competencial potencia la significancia de los aprendizajes. Es decir, que le otorga mayor utilidad a estos contenidos, e igual con otras competencias o desde la Geografía. A la par, que motiva más al alumnado porque encuentra mayor sentido a lo que hace, dinamizando y activando el proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, defendemos un enfoque que premie los contenidos y las competencias. No que a raíz de adquirir determinadas competencias se escojan algunos contenidos. Que ambos elementos del sistema educativo puedan trabajarse conjuntamente, es aquí donde la didáctica tiene su función. Hay que potenciar y encontrar nuevas vías que permitan conciliar adquisición de competencias y trabajo de materias. Es en todo este marco, donde encontramos la relación entre Ciencias Sociales y competencias, entre Historia y competencias. Es en él donde insertamos nuestra investigación y al cual aportamos nuestros avances, aunque iniciales pero a la espera de investigaciones futuras.

Entendemos que nuestras aportaciones pueden contribuir a una línea de investigación en torno a las competencias, ya que no solo es un aspecto que afecta a secundaria, si no también a primaria y a la enseñanza superior.

Respecto a la aportación a la didáctica de la Historia, todos los compañer@s han trabajado investigaciones en pro de la mejoría de la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Por eso cualquiera de esos proyectos encuentra su nexo de unión con el

⁵ Utilizamos a lo largo del trabajo esta abreviatura de CCBB para referirnos al término Competencias Básicas y agilizar la lectura. Así como CCSS para Ciencias Sociales, CSyC para competencias social y ciudadana y CCL para competencia en comunicación lingüística.

nuestro, al respecto de descubrir lo que se hace en el aula y cómo se puede mejorar. Más concretamente y también en competencias, la compañera Carmen Machi trabaja sobre la adquisición de la competencia lingüística y la capacidad de argumentar en temas conflictivos. Xavier Fonfría se centra el trabajo que se hace de la ciudadanía desde las Ciencias Sociales, aspectos ambos relacionados con nuestro trabajo. Por otro lado, desde la perspectiva de la didáctica Sara Fita trabaja sobre los recuerdos de la historia y la memoria en alumnos de primer año de universidad, lo que se relaciona con las formas de enseñar; aquello que retengan dependerá de lo que hayan aprendido y como lo hayan aprendido. Paralelamente Carlos Fuster analiza como representan ese conocimiento en historia los alumnos en las pruebas PAU. Como se puede deducir todos hemos trabajado desde diferentes perspectivas, pero conjuntamente bajo un mismo fin, la didáctica de la Historia, su enseñanza y aprendizaje. ⁶

La idea que aquí hemos defendido de reinventar el contenido de las asignaturas y adaptar la didáctica a los nuevos tiempos viene a relacionarse con la pregunta, ¿Qué pensamos en referencia a la innovación e investigación? Como el profesor Souto (2013) nos señala al respecto:

Para investigar e innovar hay que cambiar la rutina de las prácticas de enseñanza. Hay que romper la monotonía de estudiar cosas "ya hechas", muchas veces convertidas en estereotipos poco rigurosos. Transformar la práctica de "empollar" todo lo que aparece en el libro de texto para luego repetirlo sin entenderlo, de hacer ejercicios sólo para comprobar si saben hacer una cosa concreta. Innovar e investigar supone cambiar el hábito de estudiar para aprobar un examen, por el de estudiar para aprender a resolver autónomamente los problemas de la vida cotidiana. (p.5)

Consideramos que nuestro trabajo contribuye a la innovación educativa, en la medida en que algunos resultados sirvan para cambiar prácticas en el aula “que exista dialéctica entre la investigación y la práctica docente” (Souto, 2012: 71). De este modo, hemos

⁶ En relación al trabajo en grupo de los compañeros de master y la relación entre innovación e investigación, nuestro grupo de master ha hecho diversas aportaciones en el Geoforo Iberoamericano N° 13 sobre innovación e investigación.

de conseguir que los problemas de investigación tengan cabida en el mundo educativo real. Y por todo lo expuesto, pensamos que el nuestro sí lo tiene.

Por último, explicaremos un poco la estructura que ha llevado el siguiente trabajo. En primer lugar realizamos una búsqueda del problema de investigación y por tanto supuso la lectura bibliográfica. Después decidimos qué método de investigación se ceñía más a nuestros objetivos, diseñamos los instrumentos de análisis y recopilamos datos. Para más tarde analizar los datos, elaboramos su representación y explicación, que es de lo que consta el siguiente trabajo. La estructura del mismo se puede consultar más detalladamente en el índice.

1- Antecedentes. La polémica sobre el uso de las Competencias Básicas en el mundo educativo.

“La controversia actual sobre las competencias solo es un episodio más de la disputa general entre distintas tradiciones de investigación para encontrar una solución a un problema concreto, la definición de las intenciones educativas, que incluye tanto su selección, como su formulación y su consecución. “

(Proyecto Atlantida)

1.1- Las definiciones del termino *Competencias Básicas*.

Debido a la controversia que genera la introducción de las competencias en educación, (competencias sí, competencias no, las competencias son una novedad o no lo son)⁷, se nos plantea la necesidad de comenzar este punto a través de un planteamiento del término competencias, origen, definición, evolución y un acercamiento a las diferentes posturas del mismo. Para poder conocer y comprender mejor la problemática que suscitan las Competencias Básicas en educación.

El concepto “competencia” es relativamente reciente en el mundo de la educación tal y como se nos está planteado “adquisición de capacidades, aptitudes, conjunto de actitudes...”

Sin embargo, siempre hay que ser precavido, porque por todos es conocido que el mundo de la pedagogía y psicología no está exento de modas, que se presentan como recetas milagrosas a los problemas escolares y luego no van más a allá de simples planteamientos teóricos. Las diversas publicaciones sobre competencias coinciden en afirmar que el concepto procede del mundo empresarial y laboral de finales de los setenta y principio de los ochenta, en el que se emplea << la gestión por competencias>> como método eficaz para seleccionar al personal y organizar la producción (Marina, J.A y Bernabeu, R. 2007) Esta técnica sirve para precisar las capacidades necesarias que los aspirantes a un puesto deberán desempeñar. La aparición e introducción de este concepto en educación genera ciertas reticencias, ya que la introducción del término competencias en educación, referido a personas competentes y

⁷ Existen debates abiertos al respecto, además de otro referente a la epistemología del término, al que por cuestiones de espacio y temática solo podemos hacer referencia breve más adelante p. 20.

capaces de enfrentarse a las necesidades del siglo XXI, se hizo en un determinado contexto económico y laborales de finales del siglo XX. Con ello, podemos decir que a lo largo del siglo XX se ha ido conformando un modelo de educación que supera la mera transmisión de conocimientos (Pérez Esteve, P y Zayas, F. 2007)

En el informe de la UNESCO, *La educación encierra un tesoro*⁸, Jacques Delors (1996) ya señalaba cuatro pilares básicos sobre los que debe asentarse la educación del futuro: (1) aprender a conocer, (2) aprender a hacer, (3) aprender a vivir y (4) aprender a ser. Lo que apunta a unos cambios necesarios en el mundo educativo. Más allá de las meras disciplinas, son necesarias respuestas a la nueva realidad mundial y los nuevos contextos multiculturales en los que tendrán que desenvolverse los futuros ciudadanos. Y esto conlleva como se titula la obra de Pérez Gomez (2007) “Reinventar la escuela.” Posteriormente al informe Jacques Delors, como respuesta a estos nuevos contextos y demandas, la Unión Europea en la Conferencia de Lisboa (2000) se fijó como objetivo estratégico, llegar a ser “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de tener un crecimiento económico sostenible, con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social”. Aquí ya observamos una relación directa entre educación-economía y competitividad. Para cumplir este objetivo, el Consejo Europeo recomendó a los Estados que definiesen las destrezas básicas que todos los ciudadanos deberían adquirir a lo largo de su vida. A partir de aquí, se establecen diferentes grupos de trabajo que van a configurar lo que conocemos como el Marco de Referencia Europeo.

Es así que la introducción de las “Competencias Básicas” o “clave” (key competences) en la Educación Obligatoria, principalmente responde a dichas recomendaciones de la Unión Europea. En aquellos años, un informe de Eurydice⁹ sobre el tema mostraba el interés creciente en los sistemas educativos de la Unión. Y de este modo es como finalmente Europa estableció un Marco de Referencia Europeo de competencias clave para el aprendizaje permanente (Key Competences for Lifelong Learning),

⁸ Se puede consultar en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF << visitado día 23-6-2013>>

⁹ Se puede ver en <http://www.eurydice.cth.com> << visitado día 23-6-2013>>

recomendando su adopción a los países miembros, lo que ha motivado como bien sabemos su introducción progresiva en el currículum de los distintos países.

El Marco de Referencia Europeo¹⁰ de competencias clave está formado por ocho competencias: comunicación en la lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y Competencias Básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica; espíritu emprendedor; y expresión cultural.

Paralelamente a este proceso la OCDE fue estableciendo un conjunto de evaluaciones (TIMSS, PIRLS, ALL o PISA) centradas en distintas competencias. De ahí que la propia OCDE promueva el Proyecto DeSeCo¹¹ con el objetivo de fundamentar y delimitar de las *competencias clave para la vida y sociedad*.

Entre todas estas aportaciones, el profesor Gimeno Sacristán (2008) nos alerta que establecer un consenso sobre la definición de competencia es casi imposible por sus orígenes y trayectoria, esto origina diversas definiciones de una misma palabra.

Capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diversas, los conocimientos, habilidades y las actitudes personales adquiridas. El concepto de competencia incluye tanto los saberes, como las habilidades y las actitudes. Es más, va más allá del saber y del saber hacer, incluyendo el saber ser o estar. (p. 20)

Por otro lado Pérez Gómez (2009) afirma, que dicho término aparece a lo largo de la vida académica, desde sus primeros contactos con la pedagogía como estudiante a finales de los años sesenta, hasta nuestros días. Ya el conductismo de Skinner, Thorndike, Bloom, Popham... hacían referencia al término *competencias*, hasta que

¹⁰ Se puede ver todo el proceso en el site dedicado a "Education and Training 2010", en el apartado dedicado a "Key Competences". Disponible en: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#basic << último acceso 12-7-2013>>

¹¹ El más importante Proyecto sobre competencias, apoyado por la OCDE. El nombre proviene de las palabras iniciales: *Definition and Selection of Competencies* (Definición y Selección de Competencias clave). Editado (con Miguel Pereyra) el informe final: D.S. Rychen y L. Salganik: *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona: Aljibe, 2006. Por lo demás, se puede consultar la página web del proyecto donde hay numerosos documentos (en inglés): <http://www.deseco.admin.ch> << visitado el día 25-6-2013>>

desapareció en los años ochenta con efectos siempre presentes, hasta su despertar actual de la mano de diversas propuestas, como la de la OCDE.

En España, su llegada ha sido más tardía por las reformas conservadoras en educación de las década de los noventa.

Algunas definiciones que podemos encontrar sobre competencias desde diferentes entidades son las siguientes:

Cuadro 1. Definiciones Competencias Básicas.

1- DeSeCo (OCDE)	Capacidad de responder a demandas complejas movilizand o recursos psicológicos y sociales en un contexto concreto
2- Ley Orgánica de Educación	<i>Aprendizajes</i> que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos
3- EURYDICE	Conjunto de <i>conocimientos, destrezas y actitudes</i> esenciales para que todos los individuos puedan tener una vida plena como miembros activos de la sociedad
4- Parlamento Europeo(2006)	Combinación de <i>conocimientos, capacidades y actitudes</i> a demanda del contexto. Las competencias clave son aquellas que las personas necesitan

Fuente: Elaboración propia.

A. Zabala y A. Belmonte (2007) nos llevan a considerar que los precedentes a la popularización del término competencias en educación lo encontramos, antes que en el constructivismo, en la llamada “escuela nueva” (Freinet, Dewey) que de hecho hablan de *competencias* cuando plantean la necesidad de “saber hacer”, saber dar respuestas a problemas nuevos. Dentro de las definiciones educativas, la más completa parece la de Perrenoud (2001 citado en Zabala, 2007):

Competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (p.2).

De este modo, recogidas, analizadas y tabuladas todas las definiciones, en Zabala (2007) se nos propone ésta síntesis: “Es la capacidad o habilidad de efectuar tareas o

hacer frente a situaciones diversas, de forma eficaz en un contexto determinado. Para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada.” (p.2) Si trasladamos la definición al ámbito educativo, nos encontramos con que:

La competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por lo tanto, *competencia* consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales (p.2).

1.2 Principales publicaciones referentes a las Competencias Básicas.

Una vez presentado las diferentes visiones del término competencias y su origen, observamos que para lo relativamente “nuevo” del enfoque por competencias en la educación, los trabajos sobre ellas son bastante numerosos y diversos. A continuación podemos observar una selección de autores y estudios que nos han servido de guía para la siguiente investigación.

Cuadro 2. Principales autores consultados para el estudio de las CCBB.¹²		
A- INTERNACIONAL	B-NACIONAL	
A.1- Denyer, M.	B.1- Coll, C.	<u>B.8 PROYECTO ATLÁTIDA.</u>
A.2- Roegiers, X.	B.2- Escamilla, A.	B.8.1- Bolivar, A.
A.3- Rychen, D.S. y Salganik L.H.	B.3- Gimeno Sacristán, J.	B.8.2- Cristo, M ^a y Cristo, H.
	B.4- Marina, J.A. y Bernabeu, R.	B.8.3- Moya, J. y Luengo, F.
	B.5- Perez Esteve, P.	
	B.6- Perez Gomez, A.	
	B.7- Zabala, A. y Belmonte, A.	

Fuente: Elaboración propia.

A- INTERNACIONAL.

A.1- Denyer, M. et al. (2007). *Las competencias en educación. Un balance*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 201 pp. Esta obra tiene muy buenas aportaciones en materia metodológica. Se muestra una buena visión de que es un trabajo por CCBB en el aula y que no lo es. Nos sirve para ver como se pueden trabajar las competencias.

¹² Seguimos los consejos del profesor Souto a la hora de presentar los autores en el ámbito Nacional e internacional. Ya que resulta más clarificante. Además de presentarle mayor atención al Proyecto Atlántida por lo que suponen sus aportaciones al estudio y desarrollo de las Competencias Básicas. De este modo clasificamos los epígrafes en Ay B, además de darles numeración para seguir una estructura lógica que corresponde a los epígrafes desarrollados más adelante.

A.2- Roegiers, X. (2000). Saberes, capacidades y competencias en la escuela: una búsqueda de sentido. *Innovación Educativa*, 10, 103-119. Como su título indica, esta obra entre otras del grupo francés BIEF, pretende proporcionar un enfoque integrador de las competencias y los contenidos en el aula, oponiéndose a cualquier enfoque empresarial o mercantil de la educación.

A.3 Rychen, D.S. y Salganik L.H. (eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe. En este libro encontramos el informe final del conocido Proyecto DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencias) El cual ha desarrollado un marco conceptual sobre las competencias (1998-2003) Obras de consulta prioritaria para aspectos competenciales.¹³

B- NACIONAL.

B.1- Cesar Coll nos aporta una reflexión, para poner en marcha diseños y prácticas curriculares que permitan el correcto desarrollo y trabajo de las Competencias Básicas.

- a. Coll, C. (dir.) (2007). *Currículum i ciudadania. El què i el per a què de l'educació escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Editorial Mediterrània.
- b. Coll, C. (2007). *Las Competencias Básicas en educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- c. Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa* 161, 34-39. En este también se tratan cuales son los beneficios, novedades, carencias y dificultades del sistema competencial, matizando las aportaciones de mejorara al sistema educativos sin ser panacea milagrosa versus los problemas del sistema educativo.

¹³ La información también se encuentra disponible y de una manera más resumida en la página web del Proyecto DeSeCo: <http://www.deseco.admin.ch>. Donde podemos encontrar un acertado “resumen ejecutivo” del proyecto de la OCDE del 2006.

B.2- Esacamilla, A. (2008). *Las Competencias Básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó. Aportaciones relevantes sobre cuestiones prácticas y aplicaciones metodológicas.

B.3- Gimeno Sacristán, J. (compl.) (2008). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata. Excelente trabajo de diversos autores donde se trata aspectos relacionados con que son las competencias, su trabajo, el trabajo del docente, cambios metodológicos, concepto, epistemología...

B.4/ B.5- En España, Alianza editorial en el 2007-2008 publicó la colección; *Las Competencias Básicas en educación*. Son un conjunto de obras de las cuales, debido a la temática de nuestro TFM, nos hemos centrado en la consulta por un lado la obra de J.A y Bernabeu, R. *La competencia social y ciudadana*. Y por el otro en el volumen de P. Pérez Esteve, y F. Zayas *La competencia en comunicación lingüística*.

Ambos textos realizan una introducción sobre el debate en torno al concepto y función de CCBB, para luego explicar más detenidamente el trabajo de la social y ciudadana, la lingüística y lo que ello implica.

B.6- Perez Gómez, A.I. (2007a). *La naturaleza de las Competencias Básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander, Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación, 31 págs.¹⁴. Y Pérez Gómez, A.I. (2007b). Reinventar la escuela, cambiar la mirada. *Cuaderno de pedagogía*. 368 (mayo), 66-71. En ambos trabajos nos habla de qué son las competencias, para qué, por qué y que conlleva su trabajo, cambios metodológicos, cambios en el trabajo del docente, cambios en el aula...

B.7- Zabala, A y Arnau Belmonte, L. (2007). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó. Como el título indica observamos once ideas breves sobre cómo aprender a trabajar y enseñar las CCBB.

¹⁴ Disponible en <http://www.cejycantabria.com/> (Publicaciones, 2007)

B.8- Proyecto Atlántida.

Hablar de Competencias Básicas en España nos lleva indiscutiblemente a hablar de este proyecto. Pionero en muchos de los estudios y publicaciones sobre competencias a nivel nacional, algunos autores referente son los que aquí enunciamos. Tal es así que colaboran en el proyecto COMBAS¹⁵ con el Ministerio de Educación.

B.8.1- Bolívar, A.

- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2008). Competencias Básicas y ciudadanía. *Caleidoscopio* (Revista digital del CEP de Jaén 1, 125.)¹⁶
- Bolívar, A. y Guarro, A. (eds.) (2007). *Educación y Cultura Democrática: el Proyecto Atlántida*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bolívar, A. (2008a). *Ciudadanía y Competencias Básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Bolívar, A. (2008b). Competencias Básicas y ciudadanía. *Caleidoscopio* (Revista digital del CEP de Jaén 1, 125.)¹⁷

Las ideas defendidas por el autor en estos trabajos, como en otros trabajos del mismo y del Proyecto Atlántida, proponen cambiar el currículum para trabajar en base a Competencias Básicas y se muestran las virtudes del enfoque competencial. Uno de los argumentos que toma más fuerza, es que hay que saber aprovechar el trabajo por CCBB para conseguir una escuela más justa. Plantea la igualdad de oportunidades y unos saberes mínimos, que consigan

¹⁵ El proyecto COMBAS es un programa desarrollado y coordinado por el Ministerio de Educación en colaboración con las Comunidades Autónomas que pretende potenciar la programación por competencias. Para ponerse en marcha se ha elegido a un grupo de centros de las diferentes comunidades que se reúnen de manera casi mensual en Madrid y donde se proponen rutas, tareas, ideas, experiencias...

¹⁶ Disponible en: <http://revista.cepjaen.es>. Bolívar, A. y Moya, J. (Eds.). (2007). *Las Competencias Básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía*. Carpeta "Construyendo ciudadanía". Proyecto Atlántida. Disponible <http://innova.usal.es/courses/CL8b31/> (Últimos materiales Atlántida)

¹⁷ Disponible en: <http://revista.cepjaen.es>. Bolívar, A. y Moya, J. (Eds.). (2007). *Las Competencias Básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía*. Carpeta "Construyendo ciudadanía". Proyecto Atlántida. Disponible <http://innova.usal.es/courses/CL8b31/> (Últimos materiales Atlántida)

igualar y democratizar la enseñanza obligatoria, aprovechando solo los puntos fuertes del trabajo por competencias. También se habla de la importancia de las Competencias Básicas para formar ciudadanos en valores, resaltando la competencia social y ciudadana.

- A. Bolivar. *Competencias Básicas: Para saber más*. Disponible en : <http://apardo.wikispaces.com/file/view/Documento>¹⁸>>consultado 9/7/13<<

Una magnífica recopilación de la bibliografía disponible y trabajada sobre las Competencias Básicas desde sus orígenes hasta hoy, imprescindible para todo aquel que quiera trabajar sobre Competencias Básicas o conocer las publicaciones en torno a esta temática.

B.8.2- Cristo, M^a y Cristo, H. (2009) *Un pequeño estudio sobre las resistencias al cambio en el currículo*. Carpeta “Las Competencias Básicas en la práctica”. Proyecto Atlántida.¹⁹.89-96. Una espléndida aportación y reflexión sobre la percepción que tiene el profesorado del trabajo por competencias, sus reticencias a aplicarlas y factores para ello.

- B.8.3- Moya, J y Luengo, F. (2009) *Las Competencias Básicas en el marco de una educación democrática*. Carpeta “Las Competencias Básicas en la práctica”. Proyecto Atlántida. Moya, J y Luengo, F. (2008) *De las Competencias Básicas al currículo integrado*. Madrid: Proyecto Atlántida²⁰. Además de tratar varios aspectos del cambio curricular y reforzar las ideas anteriores del proyecto, analiza y aporta ideas sobre metodología, trabajo por tareas, proyectos curriculares, programaciones y colaboración entre departamentos.

¹⁸ No hemos encontrado la obra donde se ha publicado. Pensamos que es una charla, conferencia o trabajo no publicado.

¹⁹ Disponible <http://innova.usal.es/courses>

²⁰ *Ibidem*.

1.3- La formación del profesorado.

Respecto a trabajos referentes a la formación del profesorado nos apoyamos en los siguientes artículos, que dejan patente la necesidad de un aumento y modificación de la profesorado tanto inicial, como continuada.

- Escudero Muñoz, J.M (2009) La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. Secondary Education Teacher Training: teaching content and teacher's learning. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 79-103.
(2007). La formación del profesorado, esa asignatura siempre pendiente. *Andalucía educativa*, 63. Octubre 2007, pp. 3-14.
- Imberón, F. (2001). *Claves para una nueva formación del profesorado*. Departamento de Didáctica y organización educativa. Universidad de Barcelona. Disponible en:
<http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Secundaria/Publicacions/Claves%20para%20una%20nueva%20formacion%20del%20profesorado..pdf>

1.4- Competencias Básicas: cúmulo de controversias.

Retomamos ahora la dialéctica surgida en torno a la definición de competencia, porque es a raíz de aquí que surgen otros debates o posicionamientos respecto a cuestiones como qué hay de nuevo en el trabajo por competencias, qué supone dicho trabajo, cómo se trabajan, qué cambios son necesarios, etc.

Por un lado nos encontramos con las interpretaciones de los marcos teóricos tradicionales, que aunque en la actualidad no cuenta con teóricos defensores reconocidos de hecho, si existen en la práctica. Su posición es la de no secundar el trabajo por CCBB, porque este planteamiento conlleva marginar contenidos y la memoria (Zabala, A. 2007) Por otro lado, la interpretación conductista considera que las competencias y habilidades tienen un carácter estrictamente individual y pueden contemplarse como libre de valores e independientes de significado de sus aplicaciones concretas. Las competencias enfatizan las conductas observables en detrimento de la comprensión. Esta es la tradición conocida como continuación del desarrollo de la pedagogía por objetivos.

Por lo tanto, a raíz de las diversas lecturas de las obras citadas anteriormente, podemos establecer dos grandes líneas de debate e interpretaciones sobre la introducción de las competencias en el ámbito educativo. Sin embargo, resulta característico que ambas se insertan dentro de lo que se conoce como tradición renovadora, crítica y progresista por la innovación educativa en España, y que dista mucho de cualquiera que quiera hacer del currículo un mecanismo de desigualdad. Por un lado, los que confían en que las Competencias Básicas contribuirán a la innovación, a la mejora del sistema educativo, aunque para ello son necesarias algunas reformas (Proyecto Atlántida²¹, Pérez Gómez, Escamilla) y que no existen panaceas milagrosas. Por otro, los que opinan que no estamos delante de nada que no se conociera, puede que algunos aspectos sean novedosos sí (Zabala, Gimeno), pero la importancia del asunto no reside en eso, sino en conocer el origen del concepto, el fin y los objetivos a largo y corto plazo que subyacen detrás de dicho cambio. (Torres, J, 2008 en Gimeno, 2008):

El discurso de las competencias, en este momento de plena actualidad, obliga a prestar atención a su nacimiento y a ver como, posteriormente, va tratando de modificarse. Pero en realidad, lo que se suele hacer al recurrir a este concepto es tratar de camuflar las filosofías que lo generaron, añadiendo focos de atención suplementarios a medida que las críticas van sacando a la luz su verdadero rostro. (p.150)

Por otro lado Gimeno concibe las “competencias” de diversas maneras; un posible “programa de investigación”, un “paradigma”, una “moda”, un “movimiento”, un “enfoque”, o más rotundamente como una “nueva piedra filosofal”. En cualquier caso una especie de “remake” de la pedagogía por objetivos. Si le preguntamos por lo tanto,

²¹ Hablar de Competencias Básicas en España es hablar del Proyecto Atlántida necesariamente. En la Red de Innovación Democrática: PROYECTO ATLÁNTIDA confluye un colectivo plural de profesionales de diferentes sectores, centros educativos integrados o colaboradores, departamentos universitarios, grupos de asesores y orientadores, entidades colaboradoras como CEAPA, Consejerías de Educación de diferentes Territorios... Un grupo importante de colectivos unidos por el interés en rescatar los valores democráticos de la educación, y desarrollar experiencias de innovación en el currículo y la organización de los centros escolares.

Fuente: Presentación del Proyecto Atlántida.

qué hay de nuevo en todo esto, “solamente un nuevo lenguaje, una jerga, una técnica convertida en una ideología fácil de echar raíces en terrenos baldíos.” (Gimeno, 2008: 57)

No obstante, reconoce que hay una larga tradición de planteamientos, de prácticas y de realización de experiencias educativas que utilizan el concepto de competencia para denominar los objetivos de los programas educativos, entender y desarrollar el currículum... (Gimeno, 2008: 15). Sin embargo, aceptada la existencia de esta tradición, buena parte del trabajo está dedicado a demostrar la amenaza que representan las “competencias” en la medida en que pretende implantar un pensamiento único en educación, lo que puede causar adoctrinamiento o imposición de una ideología. Es por eso por lo que insiste en determinar los “componentes epistémicos de las competencias”²², porque esto supone una preocupación para él, así como lograr una fundamentación adecuada para una “pedagogía de las competencias”.

En la otra perspectiva el profesor Pérez Gómez cree enfrentarse a otro problema, más que una demarcación, sería una cuestión de cambio. Delimitar las fronteras de la educación, se trata de dotar de un nuevo significado a un término para que pueda incorporar los avances alcanzados en las distintas teorías del aprendizaje y pueda actuar como una guía que nos permita satisfacer las nuevas necesidades educativas. (Pérez Gómez, 2007 b)

A raíz del debate anterior, aludimos a la posición que adquiere ante estos planteamientos el Proyecto Atlántida. Desde una postura conciliadora el proyecto Atlántida recoge ambos planteamientos e intenta unificar caminos, asume que es cierto que no son nada novedosos y que su origen viene del mundo empresarial. Sin embargo se deben adaptar a la educación y no solo eso, pueden servir para cambiar el sistema y para conseguir una educación más justa y democrática, con igualdad de contenidos y oportunidades. Lo que pasa necesariamente por modificaciones en el currículum.

Entre otras cosas, las competencias hacen innecesaria la fragmentación del contenido y facilitan su integración, hacen innecesario el aislamiento de la escuela de la comunidad y hacen posible la integración del currículum formal, no formal e informal, hacen innecesario una simplificación y el consiguiente empobrecimiento del currículum y contribuyen al enriquecimiento del currículum mediante su vinculación a prácticas

²² De ahí el debate al que aludimos en torno al concepto y la epistemología del término competencia.

sociales. Es decir, las competencias contribuyen a una mejor adaptación de la educación a las necesidades sociales del siglo XXI.

Lo que supondrá una nueva praxis en educación. O lo que es lo mismo, el valor del término no se puede estimar por el “grado de correspondencia” con la realidad dada, sino por el “grado de mejora” que tendrán sus consecuencias para la prácticas educativas. Esto supone que la disputa sobre la conceptualización del término no se resuelve solamente en el ámbito de las ideas, sino que se resuelve, ante todo, en el ámbito de las prácticas educativas y, por tanto, debemos hacer el esfuerzo que Stenhouse exigía de todo aquel que tuviese un ideal educativo: hay que transformar las ideas en currículum. (F.Luengo, 2009:12)²³

Todo este material nos ha servidos para elaborar nuestro estudio, sin embargo resaltamos todas aquellas aportaciones referentes a cómo trabajar dichas Competencias Básicas en el aula y que cambios conlleva o conllevará esto. Además nos es de gran apoyo el estudio sobre las reticencias del profesado. Ya que nosotros vamos a intentar ver como se trabajan dos competencias desde nuestra materia y que es lo que lo permite y no. Autores como Escamilla, Zabala, Pérez Gómez, Bolivar y Luengo coinciden en señalar cambios necesarios en la metodología, trabajo del docente, enfoque de materias, currículo, etc., para poder sacar el máximo partido a los beneficios que nos puede aportar el trabajo en base a competencias. ¿Y cómo se está llevando eso a cabo?

En la actualidad los trabajos del Proyecto Atlántida y de otros autores como Pérez Gómez sirven de referencia al Ministerio de Educación y a las Autonomías para ir perfilando mejor metodologías que potencien el trabajo competencial. Así en estos dos últimos años hemos visto un mayor interés desde la administración por llevar a cabo este trabajo, como lo demuestran las pruebas de diagnóstico, los cursos de formación en centros al profesorado, la referencia en el currículum o el Proyecto COMBAS²⁴.

Si nosotros tuviéramos que definir qué son las Competencias Básicas, defenderíamos todo lo suscrito hasta el momento.

²³ Para visualizar mejor las aportaciones de las tres perspectivas ver anexo 6 (cuadro extraído del artículo de Moya. J y Luengo. F. (2009) *Las Competencias Básicas en el marco de una educación democrática*. Carpeta “Las Competencias Básicas en la práctica”. Proyecto Atlántida.)

²⁴ Ver nota 15.

Porque lo que tenemos que aprender es que la victoria en el debate no es nada, mientras que hasta la menor clarificación del problema propio, incluso la menor contribución a una comprensión más clara de la posición personal o de la del adversario, es un gran éxito. Popper (1997 citado en Luengo, 2009)

Pensamos que no son nada nuevo, pero pueden llevar a un cambio importante, tiene su origen en el mundo empresarial, pero adaptándolas al mundo de la educación pueden ser beneficiosas. Bien enfocadas y no solo con fines funcionalistas en el que la educación solo sirva para formar a futuro capital humano, sino para formar a ciudadanos, las Competencias Básicas pueden igualar y democratizar la escuela, sí. Pero para ello son necesarios cambios de gran calado, como cambio en la metodología, en la organización, en la mentalidad de los docentes, en el currículum... Desarrollar y potenciar en el alumnado una serie de habilidades, aptitudes, actitudes, capacidades, herramientas, destrezas, *skills*, *tools* o como quieran llamarlas que consigan extrapolar aquello que se aprende en el aula al exterior, que sirvan para resolver tareas complejas y transversales, ya que transversal es el mundo al que nuestro alumnado habrá de enfrentarse. Sin embargo, que esto no implique un abandono gratuito o excesivo de los contenidos disciplinares, o lo que es lo mismo una determinada selección arbitraria. Esta es nuestra postura y desde aquí nos preguntamos ¿se está llevando esto a cabo? ¿Cómo?

Lo que si tenemos claro es que la definición de la funcionalidad del aprendizaje ya hace tiempo que vino de la mano de Ausubel.

2- DEFINICIÓN DEL PROBLEMA E HIPÓTESIS.

El conocimiento no comienza con percepciones u observación, o con la recopilación de datos o de hecho, sino con problemas... Todo problema surge del descubrimiento de que algo no está en orden en nuestro presunto saber, o, lógicamente considerado, en el descubrimiento de una contradicción interna en nuestro supuesto conocimiento y los hechos. O expresado quizás, más adecuadamente, en el descubrimiento de una posible contradicción entre nuestro supuesto saber y los supuestos hechos. Popper (1978 citado en Luengo, 2009)

2.1- Estado de la cuestión y búsqueda del problema.

Si tomamos estas palabras de Popper, podemos afirmar que los problemas, inquietudes o dudas en torno a las Competencias Básicas nacen de lo supuestamente sabido o creído. A día de hoy, dado el enfoque novedoso que aporta el trabajo competencial y su implantación en el currículum desde el 2006, ha llevado a la proliferación de una serie de creencias sociales entre los docentes al respecto, sobre todo de inquietudes en el mundo educativo. Diversos autores entre los que destacamos a A. Pérez, J. Gimeno y A. Bolívar han intentado responder a preguntas como; ¿Son algo nuevo?, ¿las hemos trabajado siempre?, ¿es una nueva jerga?, ¿qué cambios conllevan?, ¿Cómo se pueden trabajar?, ¿es necesario la modificación del currículum para su desarrollo?, etc.

Podemos decir, que el problema de las Competencias Básicas en sí, reside en el problema de cualquier reforma educativa. En el 2008 el Grupo Gea-Clío²⁵, haciendo una valoración de su proyecto, añadía, que la formación permanente del profesorado es fundamental para cualquier cambio educativo, entendiendo que las innovaciones proceden más de las voluntades personales, que de las propias leyes y normativas administrativas. Sin embargo, Gea-Clío afirmaba que el proyecto no se propagó lo suficiente entre el profesorado, ya que la incidencia se vio limitada a un grupo de profesores reducido y circunscrito de simpatizantes con el proyecto. Lo que constataba la existencia de evidentes resistencias de sectores importantes del profesorado a los cambios educativos propuestos. La experiencia innovadora del proyecto Gea-Clío,

²⁵ Proyecto Gea-Clio. (2008). *Innovación didáctica y cambios educativos en España*. Diez años de cambios en el mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1998-2008. Barcelona. Ed. V.Llacer. X Coloquio internacional Geocrítica. Disponible en <http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/20.htm>

aunque de menor calado, ya que las Competencias Básicas vienen recomendadas por Europa, nos sirven para entender el porqué de ciertas reticencias del profesorado a los cambios y reformas. Desde Gea-Clío nos advierten, que algunos motivos del rechazo docente fue el notable esfuerzo de adaptación que suponía pasar de las metodologías tradicionales, al sistema de trabajo y a la manera de estar organizados los materiales innovadores, sin que todo ello redundara en una rentabilidad inmediata para el trabajo docente. Lo que nos puede servir también para explicar posibles reticencias de los docentes al trabajo y formación en referencia a las Competencias Básicas. A ello, podrían unirse otros factores como los materiales didácticos, los factores administrativos, o reticencias ideológicas, tanto por un lado contra el supuesto adoctrinamiento que supone el trabajo por Competencias Básicas en beneficio de una educación al servicio de la economía y el mercado (Gimeno, 2008), como por otro la resistencia y defensa de algunos sectores de las rutinas escolares tradicionales.

Para cualquier cambio es indispensable la voluntad del profesorado, “y para que esta participación tenga sentido y sea productiva, no basta con que los maestros adquieran nuevos conocimientos sobre los contenidos curriculares o nuevas técnicas de enseñanza. Gimeno Sacristán nos advierte, que la escuela tal como hoy la conocemos nace en consonancia con un determinado modelo de organización social, el cual es identificado con el nombre de modernidad. A partir de entonces los sistemas educativos se transformaron en un instrumento estratégico en la consolidación del propio Estado.

Por otro lado, una de las pocas investigaciones que hemos encontrado al respecto²⁶, nos habla de las reticencias de un grupo de docentes al cambio en el currículo por competencias, por lo que reforzamos la idea de que este cambio supone un problema para algunos docentes. Entre ellas encontramos: rechazo a lo que viene de la administración, duda ante el cambio, desconocimiento, falta de recursos...

Por tanto, una reforma educativa, debe pasar por una redefinición de las necesidades del alumnado, adaptación a los contextos y formación del profesorado. Una formación docente, que en líneas básicas ha seguido las líneas tradicionales y se muestra ineficiente para afrontar los requerimientos generales de la sociedad.

²⁶ Cristo, Mª y Cristo, H. (2009) *Un pequeño estudio sobre las resistencias al cambio en el currículo*. Carpeta “Las Competencias Básicas en la práctica”. Proyecto Atlántida. Disponible <http://innova.usal.es/courses>. << última visita 12-9-2013 >>

La formación de un docente comienza mucho antes de ingresar a la universidad, su experiencia como alumno frente a diversos docentes ya marca su camino, proceso al que se le denomina aprendizaje por observación, teniendo procesos de identificación en los que determinadas actuaciones se van asimilando como modélicas. Lo que nos permite entrever un proceso reproductivo de determinadas prácticas y actitudes que continúan proyectándose en las aulas. Por todo lo anterior, surge la premisa básica que encuadra la presente búsqueda: no es posible ninguna reforma, en este caso la de las Competencias Básicas, si la misma no penetra dentro del aula y modifica mecanismos esenciales de la acción docente. Para lo que indispensablemente dicho docente ha de estar formado para esta tarea.

Todo esto nos lleva a enlazar con las Competencias Básicas y su relevancia o uso social. En su origen, los objetivos de trabajar por Competencias Básicas conllevan rediseñar y adaptar la escuela del siglo XXI al nuevo contexto social. De ahí su relevancia social. Son importantes, porque aportarán a los futuros ciudadanos una serie de herramientas que les capacitarán para desenvolverse mejor en la sociedad del futuro. Dejando a un lado los debates en torno a esta función e intención, retomamos la idea del Proyecto Atlántida de que un correcto uso del trabajo por Competencias Básicas contribuirá a una democratización de la escuela, más justa y con igualdad de oportunidades. Una escuela común donde la formación del alumnado los capacite a todos por igual para desenvolverse en cualquier contexto o situación. De ahí la necesaria formación social del docente y no solo teórica. Un docente que tenga estas aptitudes y capacidades, que comprenda la utilidad de la educación como una herramienta a través de la cual sus alumnos sean capaces de desenvolverse en el mundo que les rodea, un docente que conozca las necesidades de su alumnado y las características de sus contextos, solo un docente con estas percepciones y habilidades será capaz de formar a sus alumnos en Competencias Básicas.

En la normativa legal sobre educación de la España autonómica, encontramos ejemplos referentes a las Competencias Básicas²⁷. En dichos textos se observan referencias al trabajo por Competencias Básicas. Es decir, que junto con los contenidos, criterios de

²⁷ *LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo*, ley de educación vigente en España desde el 2006 hasta el 2012-2013, curso en el que se realiza el siguiente trabajo de investigación, además del *Decreto 112/2007, del 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de educación secundaria en la Comunidad Valenciana*,

evaluación y objetivos que se han de alcanzar, se han de trabajar ocho Competencias Básicas como hemos explicado en el apartado anterior. De acuerdo con esto, intuimos, que esta nueva terminología y metodología ya debe de estar llevándose a la práctica en las aulas. Pensábamos también, que en un gran número de centros el docente dominaba dicha terminología, conocía las Competencias Básicas, y en consecuencia está formado para trabajar en base a ellas.

Sabemos que toda reforma pasa por un periodo de introducción y adaptación, no es algo de hoy para mañana, se requiere de tiempo y formación. Por eso, transcurridos siete años desde el aterrizaje de las Competencias Básicas desde Europa en España, ya se deben apreciar algunos aspectos y aportaciones de este nuevo enfoque educativo. Sin embargo, eso es lo que debería de ser, pero no parece que siete años después dicho enfoque haya tenido influencia alguna en las aulas, metodología y planteamientos educativos. La teoría y la idea están ahí, sí. Pero en la práctica todo se complica. Observamos algunas modificaciones en las programaciones, vagas referencias en el currículo e incluso en la formación a futuros docentes. Pero poco se sabe de cómo trabajarlas o evaluarlas. Es aquí, donde reside la razón de llevar a cabo una investigación, sobre el cómo trabajan los docentes las Competencias Básicas en el aula. Es decir, cómo llevan a la práctica del aula la teoría. De esa inquietud surge este TFM.

2.2- Definición del problema de investigación.

Una vez ubicada nuestra inquietud, nos encontramos con que el aspecto a tratar tiene un alcance muy amplio, lo que nos lleva a la necesidad de acotar el problema de investigación. En consecuencia surge un proceso de búsqueda y modificaciones hasta llegar a la concreción del problema. Desde un primer momento teníamos la certeza de investigar sobre cómo se trabajan dichas Competencias Básicas en el aula de Ciencias Sociales. Para acotar más la investigación nos centramos en dos: Competencia Social y Ciudadana y la Competencia en Comunicación Lingüística. Pensamos que las Ciencias Sociales, tanto la Geografía como la Historia son un campo idóneo para el desarrollo de todas las CCBB, sin embargo escogimos estas dos porque dentro de su descripción²⁸ observamos una amplia relación con la materia de Historia. Lo que hace más factible su trabajo y desarrollo, aunque podía haber sido cualquiera de las seis restantes. Otro paso

²⁸ Ver cuadros de definición en anexo 1 y 2.

en la concreción de la investigación fue escoger un nivel y ese fue el de 4º ESO. La razón versa en que las CCBB se trabajan a lo largo de toda la Educación Primaria y la Educación Secundaria, como nosotros nos centramos en secundaria, pensamos que en el último curso de la ESO y pasadas ya en 2º las Pruebas de diagnóstico, el trabajo competencial estaría ya más asentado y asimilado por parte de los docentes y del alumnado. Estas eran algunas de nuestras creencias iniciales.

En primer lugar tuvimos que plantearnos algo que parece sencillo, pero no lo es tanto, ya que dependiendo de la pregunta del problema de investigación, debíamos aplicar una metodología u otra. Si el problema residía en: ¿Trabajan los docentes de Ciencias Sociales de 4º ESO la CSyC y la CCL? Esto hubiera requerido de un estudio cuantitativo con un elevado número de docentes, además de la elaboración de un instrumento para evaluar y calcular si se trabajan o no. Con el cual no contamos, porque investigaciones publicadas sobre cómo trabajar las Competencias Básicas en el aula hay muy pocas, por no apresurarnos a decir ninguna. Es decir, no hemos contado con ningún referente similar para poder llevar a cabo la investigación. Y podíamos haber realizado el instrumento de evaluación nosotros. Sin embargo ahora, una vez finalizada la investigación, nos damos cuenta que la idea que nosotros teníamos sobre cómo trabajar las Competencias Básicas no era la que está divulgando el Ministerioo Consellería a través de los cursos y planes de formación. No obstante, en el intento de elaborar dicho instrumento, percibimos ya, que nadie de las fuentes con las que hemos contado dominaba a fondo cómo trabajar dichas competencias en el aula, saber si se trabajan o evaluarlas. La teoría sí, pero no teníamos conocimiento de casos prácticos o experimentales. Nos resultaba de gran complejidad enfocar el estudio por esa vía, aunque no lo descartamos para el futuro, fue necesario redefinir la pregunta del problema y por lo tanto el problema. Así, con la ayuda de tutor del TFM, una formadora del CEFIRE, la profesora Nubia Moreno Lache de Colombia y los compañeros del master llegamos al siguiente planteamiento:

¿Cómo trabajan los docentes de CCSS de 4ºESO la CSyC y la CCL tal y como se establece en la LOE y el Decreto 112/2007 de la Comunidad Valenciana?

Para ello, pensamos en un primer momento en comprobar si los alumnos eran competentes en estas competencias y si lo eran sería porque los docentes las trabajaban.

Nos encaminamos a analizar las Pruebas de Diagnóstico²⁹ y sus resultados, que era el único instrumento de evaluación de Competencias Básicas que conocíamos y del que disponíamos. Sin embargo, tuvimos que descartar la idea y redirigir otra vez el problema, porque las pruebas de diagnóstico tienen un alto grado de confidencialidad y privacidad que nos impedían acceder a ellas. Es así, como finalmente decidimos analizar cómo trabajan los profesores las dos competencias seleccionadas y qué interpretación podemos hacer de ello³⁰. *¿Cómo trabajan los docentes de Ciencias Sociales de 4º ESO la CSyC y la CCL?*³¹

Del Proyecto Atlántida tomamos dos ideas de peso, que nos hacen plantearnos algunas subpreguntas, las cuales nos ayudan a profundizar más en nuestra investigación y a centrar la hipótesis de trabajo: (1) La ausencia de novedad en lo que respecta a qué son las CCBB y (2) La aportación novedosa en el planteamiento de cómo trabajarlas y lo que pueden acarrear. Nos referimos al trabajo por tareas-actividades-ejercicios, a la necesaria revisión y modificación del currículo, y a la contribución al desarrollo de una escuela más justa y democrática. Con esto y con el contenido en referencia a las CCBB en la LOE y en el *D.112/2007* nos planteamos las siguientes preguntas: (1) ¿Conocen los docentes las CCBB?, (2) ¿Qué formación sobre competencias tiene el profesorado? (3) ¿Encontramos o conocemos alguna experiencia innovadora en lo referente al trabajo por competencias? y (4) ¿Cuáles son los factores que permiten un mayor o menor trabajo de ellas?

²⁹ Las Pruebas de diagnóstico las realizan las comunidades autónomas por orden y regulación estatal. Estas pruebas se realizan en 2º ESO y sirven para comprobar el nivel de adquisición y comprensión de las Competencias Básicas por el alumnado.

³⁰ El matiz interpretar lo introducimos en referencia a qué información nos aportan los métodos empleados para saber si están formados para este trabajo competencial o no

³¹ Bajo esta pregunta que engloba la problemática del presente trabajo, tenemos en cuenta tanto la interpretación que nosotros haremos de los datos, como lo que se establece en la LOE y el Decreto 112/2007 de la Comunidad Valenciana.

2.3- Formulación de la Hipótesis.

La formulación de la hipótesis ha supuesto un largo proceso debido a lo abstracto, desconocido y “novedoso” de la temática competencial.

En el inicio se contemplo la posibilidad de; *los profesores de Ciencias Sociales no trabajan los contenidos en forma competencial todo lo que estos contenidos les permitirían*. Es así que nos encaminamos hacia un análisis³² de los contenidos, objetivos y criterios de evaluación del currículo de secundaria, en relación a los descriptores de la CSyC y la CCL.

Sin embargo, conforme la investigación avanzaba nos dimos cuenta de los problemas que suponía dicha hipótesis. El problema estribaba: (1) esa formulación más que una hipótesis se asemeja a una conclusión y (2) que iba aparejada al problema de si trabajan, o no las competencia básicas los docentes de Ciencias Sociales. En lo que respecta a esta última razón de sí trabajan o no el docente las CCBB, dicha hipótesis carecía de sentido en referencia al problema de investigación. Ya que nosotros no buscamos respuesta afirmativa o negativa, si no que nuestro problema se centraba en el cómo los docentes trabajan la CSyC Y la CCL.

No obstante, es de resaltar que en esta primera fase del estudio pudimos observar la existencia de relación entre los contenidos del currículo y las CCBB. Para descubrir que existe una relación menor entre objetivos, contenidos y criterios de evaluación de lo que se daba por sentado al principio de la investigación y antes de realizar la tabla de relaciones que se observa en el anexo 4.

Fue también motivo de reformulación de la hipótesis, la asistencia y observación a una sesión en un curso de formación en Competencias Básicas. Después de asistir a este curso el planteamiento se encaminó hacia la creencia que *los profesores de Ciencias Sociales de 4º ESO no tienen la formación adecuada para desarrollar un trabajo competencial*. Una vez asentada en esta creencia hemos ido reenfocando la hipótesis para conseguir que tuviera la máxima relación posible con nuestro problema de

³² El resultado de dicho análisis, se puede observar en la tabla de relación entre los contenidos, objetivos y criterios de evaluación con ambas competencias en el anexo 4.

investigación *¿Cómo trabajan los docentes de Ciencias Sociales de 4º ESO la CSyC y la CCL?*³³

Recalcamos que no se trata de contestar si se trabajan o no las competencias, porque eso no responde a la pregunta. Se trata de saber cómo las trabajan y qué influye en ello. Es por ello que utilizamos la investigación cualitativa desde un paradigma interpretativo. Con todo ello, la hipótesis que defendemos finalmente es que: *El desarrollo de las Competencias escolares en secundaria está condicionado por la insuficiente formación del profesorado de Ciencias Sociales en dicha materia.*

Ante esta hipótesis de trabajo nos planteamos dos subhipótesis:

- 1- El profesorado muestra reticencia y desconfianza ante el trabajo por competencias.
- 2- El profesorado ya cree que trabaja las competencias, ya que no son nada nuevo, por lo que no considera indispensable la formación.

En la firme intención de corroborar la hipótesis y en relación a las subhipótesis nos marcamos unos objetivos de trabajo:

- 1- Descubrir qué formación sobre competencias tiene el profesorado.
- 2- Saber qué conocimiento tienen de la Competencia Social-Ciudadana y la lingüística, tanto a nivel teórico, como en lo que refiere al currículo.
- 3- Observar cómo trabajan los docentes las competencias y ver qué metodología emplean para ello.
- 4- Reconocer dónde reside la novedad metodológica del trabajo de las Competencias Básicas, viendo qué pueden aportar a la innovación educativa y al aumento del rendimiento escolar.
- 5- Conocer los factores y las reticencias que influyen en el desarrollo de las Competencias Básicas.

Con esta investigación lo que se pretende es aportar algunas conclusiones prácticas y datos a la toda la teoría formulada sobre Competencias Básicas. Ya que excepto dos trabajos; el artículo sobre las reticencias de Cristo, M^a y Cristo, H. (2009) *Un pequeño*

³³ Bajo esta pregunta que engloba la problemática del presente trabajo, tenemos en cuenta tanto la interpretación que nosotros haremos de los datos, como lo que se establece la LOE y el Decreto 112/2007 de la Comunidad Valenciana.

estudio sobre las resistencias al cambio en el currículo y la práctica innovadora en el IES Tirant lo Blanc en Gandia, adscrito al Proyecto COMBAS, poco hay difundido a nivel de la administración sobre Competencias Básicas en la práctica. Es ahora en el curso 2012-2013, por lo menos en lo que respecta a la Comunidad Valenciana, que la Consellería de Educación ha empezado a poner más énfasis sobre la formación en competencias. Se están poniendo en marcha cursos de formación que se alargarán durante el próximo curso, junto con algunas otras iniciativas para vitalizar la implantación del trabajo por competencias.

Desde aquí defendemos la postura que todo cambio educativo necesita de tiempo, adaptación, formación y sobre todo voluntariedad por parte del profesorado, además de otras cuestiones administrativas como modificaciones curriculares. En este caso son las Competencias Básicas, pero podría haber sido otra reforma educativa. Defendemos la necesidad de facilitar al profesorado una continua formación adecuada, que de respuesta a las necesidades del alumnado y sus contextos. Además de aportar también claridad, dentro de nuestras posibilidades al trabajo de las Competencias Básicas. Si el profesorado no sabe cómo trabajarlas, sus alumnos no podrán adquirirlas. Reflexionar un poco sobre que factores permiten un mayor o menor desarrollo de estas Competencias Básicas. Para que como señala Gimeno (2008), las Competencias Básicas no se conviertan en otra nueva jerga metodológica que con el tiempo pasarán a la lista de panaceas milagrosas fracasadas. Llevemos a cabo un nexo entre innovación e investigación que nos permita mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos, igualar oportunidades y luchar contra el fracaso escolar. Sin que eso suponga una de degradación de la enseñanza, los contenidos y las materias.

3- ANÁLISIS DE DATOS.

Para el presente estudio hemos optado por un método de investigación cualitativo. Es la metodología escogida, la que designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. Es aquello de lo que partimos, y lo que buscamos que nos llevan a elegir una metodología u otra. De este modo, la metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y a la conducta observable (Taylor y Bogdan, 1992) Como elemento integrador de la investigación o metodología cualitativa podemos diferenciar seis procesos: (1) fase conceptual (2) entrada en el campo de estudio (3) recogida de datos (4) análisis de los datos (5) salida del campo (6) escritura de los resultados.

Una investigación cualitativa ha de englobar una serie de características para conseguir que el trabajo se centre en las experiencias de las personas, en su contexto natural, sin existencia alguna de manipulación. Además será inductiva, global, holística y se concentrará en las visiones de las personas involucradas. En toda investigación cualitativa el investigador se implica intentando comprender la totalidad de la experiencia y existe una preferencia por los datos cualitativos, es decir, palabras, imágenes y símbolos, frente al predominio de lo numérico, como veremos a continuación.

Holloway (1997) afirmaba que este tipo de investigaciones han de ser sociales y centrarse en el modo en el que las personas interpretan y dan sentido a las experiencias del mundo en el que viven. Comprender las realidades sociales, personales, grupales, culturas y la realidad educativa, así como explorar comportamientos, perspectivas y experiencias de las personas a las que estudian. Es por ello, que dado al escaso número de estudios referentes a la problemática que aquí se expone seleccionamos la metodología cualitativa para nuestra investigación.

Por otro lado, como sostienen Guba y Lincoln³⁴, es necesario que toda investigación se posicione ante un paradigma de investigación. Los paradigmas nos ofrecen una respuesta o reto, ayudan a definir qué estudiar, qué preguntar, cómo preguntar y qué reglas utilizar para interpretar las respuestas. Además proponen y asumen coherentemente los métodos e instrumentos a utilizar. Nos posicionamos por tanto ante

³⁴ Guba y Lincoln, 2000, citado en González y Cano 2010.

un paradigma de carácter interpretativo, defendemos que la realidad se crea, se mantiene por interacciones y pautas de comportamiento. Partimos de la firme intención de comprender e interpretar la realidad escolar del aula. El resultado es una investigación de carácter etnográfica, basada en el análisis e interpretación de los datos que nos proporcionan seis entrevistas, junto con una observación³⁵, que nos sirve para apoyarnos y contrastar información. Además, hemos realizado el análisis del *Decreto 112/2007, del 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de educación secundaria en la Comunidad Valenciana*³⁶ en relación al trabajo de las CSyC y la CCL.

3.1- Toma de datos: La muestra.

Apoyándonos en la bibliografía, la información extraída del currículo, la tabla de relación (Ver en anexo 1,2 y 3) y nuestros intereses, elaboramos unas entrevistas que nos permitían extraer aspectos relevantes para nuestra investigación. Información, que luego contrastamos con la observación de la sesión de formación en Competencias Básicas. Para ello, seleccionamos una muestra de conveniencia, pero buscando determinados perfiles, rural, urbano, periferia y marginal, así como la opinión de una formadora del CEFIRE y del equipo directivo de un IES, el mismo que participa en la sesión de formación a la que nosotros asistimos como observadores. Hemos de añadir, que todas las fuentes pertenecen a la red pública, ya que intentamos contactar con la concertada pero no fuimos atendidos. Además, resaltamos que la investigación se ciñe a La Comunidad Valenciana debido a cuestiones de tiempo y disponibilidad. Consideramos, que sería interesante ampliar el estudio a un mayor número de muestras y a otras comunidades, lo que aportaría al estudio mayor fiabilidad y credibilidad. Añadir, que aunque pueda haber existido cierta arbitrariedad en la elección de las personas a entrevistar, la entrevista está más encaminada a cubrir la variedad de las situaciones sociales, que la de reproducir sobre una escala reducida las características de la población. Y ello, no porque el objetivo no sea deseable, sino porque resultaría inalcanzable dadas las dimensiones de la muestra, número insuficiente para lograr el objetivo de representatividad.

³⁵ Ver observación en anexo 8.

³⁶ Ver cuadro de relación en anexo 4.

Cuadro 3. Descripción de las muestras.

Muestra	Datos	Motivos
Entrevista 1	Docente y formador del CEFIRE.	Consideramos relevante conocer la opinión al respecto de una docente, que además trabaja en el centro de formación al profesorado y como es esa formación.
Entrevista 2	Funcionario de carrera de Ciencias Sociales.	Docente con más de 20 años de experiencia. Trabaja en un prestigioso y reconocido centro de Valencia ciudad. Lo que nos permite conocer la situación de centros con este perfil y como se trabaja en él.
Entrevista 3	Funcionario de carrera de Ciencias Sociales.	Docente con 13 años de experiencia de un centro de la periferia de la ciudad. Conocemos otras perspectivas
Entrevista 4	Funcionario de carrera de Ciencias Sociales.	Docente con más de 20 años de experiencia de zona rural. Los centros rurales suelen ser conocidos por funcionar de manera más familiar a los de la capital.
Entrevista 5	Funcionario de carrera de Ciencias Sociales.	Docente con 20 años de experiencia en un centro de zona marginal. Objetivo de conocer el modo en que se trabaja aquí.
Entrevista 6	Funcionario de carrera/ Jefa de estudios.	Entrevistamos a la jefa de estudios como docente, pero sobre todo como miembro del equipo directivo, para saber qué opina respecto al tema del trabajo por competencia y la formación de su profesorado. Lo que nos sirve para contrastar información con la observación de la sesión de formación, ya que es en el mismo centro.
Observación	Observación de un grupo de docentes en un IES público en un curso de formación sobre competencias.	Interesante porque aprendemos nuevos conceptos y cosas que no conocíamos sobre el trabajo por competencias. Podemos contrastar la información extraída de las anteriores entrevistas y replantearnos cuestiones. Supone un gran apoyo a la investigación.

3.2- Instrumentos de Análisis.

Hemos escogido las entrevistas como instrumento de análisis principal, para poder acceder a la perspectiva del sujeto estudiado, comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, sus percepciones, sus sentimientos y los motivos de sus actos. Es evidente que la inmersión en la realidad social que el investigador efectúa con la entrevista cualitativa no es tan profunda como la que se realiza con la observación participante, donde se puede entrar en el mundo estudiado y verlo con los propios ojos. Es por ello, que complementamos las entrevistas con una observación. Aunque contamos con un guión, llevamos a cabo entrevistas semi-estructuradas. Lo que quiere decir que el orden en el que se abordan los diversos temas y el modo de formular las preguntas se dejan a la libre decisión y valoración del entrevistador. En el ámbito de un determinado tema, podemos plantear la conversación como deseemos, efectuar las preguntas que creamos oportunas, explicar su significado, pedir al entrevistado aclaraciones al respecto, etc.

Por otro lado, los aspectos que nos interesaban trabajar eran principalmente: (1) Cómo se trabajan las Competencias Básicas, diseñando las preguntas hacia la social-ciudadana y lingüística. (2) Si los docentes se habían formado o iban a recibir algún tipo de formación. Es a raíz de esto, que surgen preguntas relacionadas con la metodología para ver cómo trabajan los docentes en el aula y si se relaciona con un trabajo por competencias. Para comprobar esto último: (1) Elaboramos un cuadro en el que se intenta encontrar la relación entre los contenidos del currículo y las Competencias Básicas a partir de sus descriptores, (2) analizando la definición de las competencias y sus descriptores, proponemos unas actividades que sirven para trabajar dichas competencias. En nuestro caso la social-ciudadana y la lingüística. Actividades que se presentan como recomendadas para trabajar esas dos competencias, por ejemplo los debates. Se las planteamos a los docentes para ver cómo las trabajan y así comprobar cómo trabajan las competencias. Es decir, en la medida en que los docentes nos relaten que actividades y planteamientos de aula utilizan, podremos interpretar cómo se trabajan dichas competencias, para posteriormente, compararlo con la información que se nos da en la sesión de formación, al respecto de qué son las competencias y como se trabajan en el aula.

A continuación, exponemos los modelos de guión de las entrevistas que hemos utilizado:

3.2.1- Modelo de entrevista al formador:

- Si no nos equivocamos tal y como aparece en la LOE las CCBB aparecen en el currículo de secundaria desde el 2006. ¿Han existido programas de formación al profesorado desde entonces?
- Desde una óptica general, ¿podrías decirnos cuales son los aspectos que más preocupan al profesorado respecto al trabajo de las CCBB en el aula? Metodología, evaluación...
- ¿Se podría deducir que la introducción del trabajo de las CCBB en el aula conllevaría a un cambio en las metodologías y en el proceso de enseñanza y aprendizaje?
- ¿Cual es la contribución de las Ciencias Sociales geografía e Historia al trabajo de la competencia social y ciudadana?

3.2.2- Modelo de entrevista a docentes:

- Explica brevemente la rutina diaria en clase (orden, tiempo dedicado a cada aspecto, actividades, corrección, tipo de corrección, tema, estructura)
- Tipo de actividades : Debates, lecturas al margen del libro de texto, tipología de documentos, utilidad del libro de texto, informes, investigaciones/proyectos, videos-audio, sala de informática, salidas de campo, exposiciones y periodicidad: Semanal, mensual, Trimestral, anual, no suelo/nunca.
- Tipo de evaluación. ¿Con qué y cómo evalúas?
- Criterios de calificación. ¿Qué evalúas? (Objetivos, contenidos, criterios de evaluación, habilidades, actitudes, ccbb)
- ¿Qué factores son los que consideras que permiten o no un mayor o menor trabajo de estas CCBB en el aula? (Organización, recursos, tiempo, formación, libros de texto, control por parte del centro y administración, etc.)
- ¿Qué percepción tienes tú como docente de lo que debe saber y aprender un alumno? (Contenidos, habilidades, finalidades/objetivos) ¿Qué porcentaje le darías a cada uno de estos ítems?

- ¿Observas relación entre el trabajo de las CCBB, en este caso la CSyC y la CCL, y el desarrollo de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación en el currículum?

3.2.3- Modelo de entrevista al equipo directivo:

A - Análisis de la percepción que el equipo directivo tiene del interés del Profesorado por el tema y más concretamente del profesorado de CCSS .

B - Descripción del curso de formación, hacia que iba enfocado, por qué se ha realizado, quién lo ha impartido, cómo, quién lo demandaba...

- ¿Cuales creéis que son los factores que permiten un mayor o menos trabajo competencial en el aula de los contenidos? (Número de alumnos por aula, falta de interés, posición del profesorado, falta de formación, de tiempo, de medios, control administrativo, es algo progresivo...)
- ¿Qué han aportado o pueden aportar si se trabaja en base a ellas las competencias a la mejora del trabajo docente y al aprendizaje de los alumnos?

3.2 4 - Aspectos relevantes de la observación.

Aquí recalcamos los aspectos que nos parecen más relevantes de la observación realizada al curso de formación en CCBB (el mismo que se nos explica en la entrevista 3.2.3)

Interés por observar las preocupaciones, percepciones, reticencias y motivaciones del profesorado al respecto del trabajo y la formación en Competencias Básicas. Así como observar la dinámica del curso y contenido del curso, que nos permita profundizar más en el trabajo de las competencias.

3.3- Categorización de los datos.

Ya con los datos recopilados, llevamos a cabo un análisis del contenido y posteriormente una codificación en categorías y unidades de significado. Unas categorías, que responden a los temas principales a analizar y las unidades de significado a los subtemas más recurrentes dentro de cada categoría. Como sabemos, este es el proceso de identificación, codificación y categorización de los principales unidades de significado subyacente en los datos. Va más allá de la mera descripción de los componentes obvios y visibles de los datos (contenido manifiesto), para interpretar y realizar una abstracción de los datos, accediendo así al significado oculto de los mismos (contenido latente). Debemos tener en cuenta, que este proceso no corresponde a una fase determinada del proceso de investigación aislada en el tiempo, sino que es una actividad procesual y dinámica que comienza desde el mismo momento en que entramos en el campo, hasta que nos retiramos de éste y redactamos el informe final de la investigación. (Taylor y Bodgan, 1992).

Por otra parte, esta tarea es definida por algunos autores como el proceso a través del cual vamos más allá de los datos para acceder a la esencia del fenómeno de estudio. Es decir, a su entendimiento y comprensión, es el proceso por medio del cual el investigador expande los datos más allá de la narración descriptiva (Coffey y Atkinson, 2005 citado por González y Cano, 2010: 53)

Es obvio pensar que la organización y procesamiento de los datos no es un trabajo mecánico. Desde el primer momento en que empezamos a trabajar nuestros datos, estamos haciendo análisis, estamos abstrayendo y estamos dejando parte de nuestra subjetividad en el proceso de emerger los significados a partir de los datos.

De este modo, el primer paso que hemos llevado a cabo es la codificación de los datos, es decir, la identificación de palabras, frases o párrafos que hemos considerado que tienen una significación destacable en relación a nuestros objetivos del trabajo (metodología, rutina, formación, factores, reticencias...) los cuales hemos relacionado por temáticas, construyendo así las unidades de significado. Estas nos sirven para extraer las ideas principales en referencia a las preguntas de las entrevistas, ideas en las que todos los docentes coinciden y según el docente se tratan de un modo u otro. El siguiente paso ha consistido en la reagrupación de todas aquellas unidades que

compartían un mismo significado o aspectos similares, relacionables entre sí. Consecuencia de ello son las categorías en las que se encuadran las diversas unidades de significado. Esta técnica del análisis de los datos basado en clasificación de los mismos mediante agrupaciones jerarquizadas por temas y relacionables entre sí, nos sirve para observar con claridad los aspectos más destacables del instrumento de análisis que representan las entrevistas. El resultado lo podemos comprobar a continuación.

3.3.1- Categorías y unidades de significado:

- Categoría 1: Conocimiento y trabajo de las Competencias Básicas:
 - 1.1- Novedad de las CCBB o moda.
 - 1.2- Formación en Competencias Básicas.
 - 1.3- Conocimientos sobre competencias.
 - 1.4- Voluntariedad del profesorado y ética profesional.
 - 1.5- Relación CCSS-CCBB y su aplicación en el aula.

- Categoría 2: Metodología y recursos didácticos:
 - 2.1- Rutinas de aula.
 - 2.2- Evaluación.
 - 2.3- Patrones metodológicos.
 - 2.4- Recursos didácticos.
 - 2.5- Tipología de actividades o tareas.

- Categoría 3: Factores y reticencias docentes que inciden en el desarrollo de las competencias:
 - 3.1- Falta de formación en CCBB y predisposición del docente.
 - 3.2- Organizativos y estructurales.
 - 3.3- Procesos de cambio (metodológico, de rutina, recursos...)
 - 3.4- Preocupaciones y aportaciones de mejora.

Consideramos oportuno, mostrar un cuadro referente a los datos de las entrevistas, para poder comprender las siglas que acompañan a cada uno de los ejemplos que componen las unidades de significado.

Cuadro 4. Descripción de los entrevistados.

Entrevistado	Sigla
Docente y formador del CEFIRE	E1
Funcionario de carrera. Docente de secundaria de Ciencias Sociales (IES centro ciudad)	E2
Funcionario de carrera. Docente de secundaria de Ciencias Sociales (IES periferia)	E3
Funcionario de carrera. Docente de secundaria de Ciencias Sociales (IES rural)	E4

Funcionario de carrera. Docente de secundaria de Ciencias Sociales (IES zona marginal)	E5
Funcionario de carrera. Docente de secundaria y Jefa de estudios. (IES barrio ciudad)	E6

Pasamos a observar el análisis realizado de los datos, mostrando las 3 categorías, su explicación, un breve resumen de los resultados, junto con los ejemplos que componen cada una de las unidades de significado.

CATEGORIA	EXPLICACIÓN	RESULTADOS
1- Conocimiento y trabajo de las Competencias Básicas.	Hemos diseñado esta categoría para recopilar todos aquellos aspectos referentes a la formación del profesado en competencias, su conocimiento y predisposición a la formación. Dentro de la formación hay que tener en cuenta qué opina sobre este nuevo enfoque, qué conocen sobre él, qué relación encuentran con la materia de Ciencias Sociales y si existe voluntad o motivación para formarse en competencias y trabajarlas.	Desde una visión general, los docentes coinciden que las CCBB no son algo nuevo, ya existían pero ahora están redefinidas. Reconocen que no han recibido formación para ello, y que aunque no sea obligatoria, si la formación se presenta a nivel general y de centro, es bien recibida por el profesorado. Por lo tanto, los conocimientos son básicos (teóricos sobre todo), tanto en lo que respecta a CCBB, como su relación con el currículo. Además, todos coinciden en que las CCSS idóneas para el desarrollo de las CCBB y los objetivos generales de esta materia se relacionan directamente con la CSyC y la CCL.

1.1-US. Novedad de las CCBB o moda:

Esta unidad de significado hace referencia a la opinión de los docentes sobre la novedad o no de las Competencias Básicas, o por si el contrario es una simple imposición, una reforma más, una moda. Dejando ver que opinan los profesores al respecto y que aspectos les resultan novedosos.

- Porque esto de las competencias tampoco es una cosa nueva, evaluar procesos...(E1)
- Yo me resisto a relacionar el tema cambio con competencias, porque no es nuevo (E1)
- No, no, no, no es algo nuevo. Creo que lo hemos estado aplicando durante toda la vida, pero con otras palabras. (E2)
- Solamente que estos nuevos nombre de las competencias es una forma de ponerle segmentos a lo que ya existe y ya se hace en un todo. (E2)
- Nuevo no es, lo que es nuevo es la formato que se le está dando. Lo hemos estado trabajando desde hace muchos años (E3)
- Pensamos que las CCBB no son un capricho³⁷ del gobierno, sino que es un marco más amplio que viene de Europa (E3)
- Pienso que las Ciencias Sociales siempre han tenido la función de proporcionar esas habilidades (E4)
- No pienso que sea algo nuevo, porque la CSyC es algo consustancial a nuestra área.(E5)
- Se estaban trabajando de una forma oculta sin ponerles nombre (E6)
- Y seguramente dentro de unos años tendremos otra reforma y... En fin... (E6)
- Porque las cosas si solo se plantean, pero no se trabajan y no se llevan a cabo simplemente son los mismos perros con distintos collares. (E6)

Consideran que no es algo nuevo, que el trabajo de las competencias ya existía, siempre se ha trabajado. Es más, es innato a las Ciencias Sociales, pero ahora se le ha dado una nueva cara, un nuevo formato. No es una moda impuesta por el gobierno, ya que las CCBB vienen de Europa. No obstante, no puede dejar de ser pasajera, porque las cosas si no se llevan a cabo, no se ponen solas en práctica.

³⁷ A lo largo del análisis observaremos expresiones coloquiales como estas. Ello se debe a que las unidades de significado se componen de las frases literales utilizadas por los docentes en las entrevistas. Ante cualquier duda consultar el anexo 9 referente a transcripciones. Cada entrevista corresponde al número de la sigla final. Además, resaltamos que seleccionamos frases representativas e indicativas de la temática a tratar. Es decir, no podemos poner todos los ejemplos que hay por cuestiones de espacio. Para ello observar las transcripciones.

1.2 US. Formación en Competencias Básicas:

Aquí vamos a observar todos aquellos datos que nos hablan de lo referente a la formación de los docentes en competencias.

- Ha habido desde el 2008 cursos, jornadas, pero desde el 2012 no ha habido una auténtica presión. (E1)
- La formación ha crecido a partir de la evaluación diagnóstico. Los resultados no eran del todo positivos y entonces a partir de ahí una involucración de Consellería.(E1)
- No, tengo información que en otros centros se ha hecho, pero en este no. (E2)
- Nosotros este curso hemos pedido un proyecto de formación en CCBB. De febrero a mayo, programar y evaluar por CCBB, aplicación en el aula. (E3)
- A ver al día del todo no estamos. A mí en vez de un curso de cómo evaluarlas, preferiría que me dijera como las puedo trabajar. (E4)
- Yo controlo si han asolido esas competencias mediante la observación diaria. No tengo ningún instrumento para ello.(E4)
- Llegó la historia de las Competencias Básicas, todo el mundo intentó meterla en las programaciones y se sigue funcionando como se funcionaba antes (E4)
- En este centro sí hay algo más de intuición y conocimientos. Pero en la mayor parte de los centros el profesorado se queja que sus alumnos no dominan las competencias, leer, resumir. Pero lo que no tienen tan claro el profesorado, es como sus alumnos pueden adquirir esas competencias. (E4)
- Este año de repente nos dijeron que la Consellería daba a todos los centros un dinero para formación del profesorado. Que por cierto aun no ha llegado, que lo iban a coordinar los CEFIRE y que era lo que queríamos. Entre todas esas posibilidades y dentro de la lista, nosotros buscamos algo para mejorar los resultados, cambiar la metodología y de ahí vino las competencias. (E6)
- En ningún sitio te pone como tienes que trabajarlas. (E5)

Podemos observar, que la mayoría coincide en que hasta el curso 2012-2013 la formación en competencias ha sido escasa. Se incorporaron a las programaciones, sí, pero la práctica no se extendió al aula. No obstante, debido a las Pruebas de

Diagnóstico, este curso lectivo las iniciativas de formación han aumentado, aunque aun no se han extendido a la totalidad de centros. Por lo tanto, los docentes reconocen carencias en formación. No saben como trabajarlas, como desarrollarla o evaluarlas.

1.3- US. Conocimientos sobre competencias:

Para completar las ideas sobre formación, es necesario valorar los conocimientos. Aquí vamos a ver cuales son los conocimientos generales de los docentes en materia de Competencias Básicas.

- Claro, trabajar por competencias requiere trabajar muchas cosas a la vez, que luego tampoco es tan complicado. (E1)
- Saber resolver e interpretar los materiales que le den, que le den distintos materiales y saber contestar y resolver, con cualquier tipo de material. Y ahí dentro es donde están las competencias, en esos materiales y en la labor de saber interpretarlos.(E2)
- Todos los alumnos tienen que ser capaces que lo que aprenden en las áreas tiene su utilidad fuera. Extrapolarlo, lo que es el aprendizaje significativo. (E3)
- Por eso cuando te hablaba de evaluación, si yo veo que un niño ha adquirido unas competencias, pues... lo apruebo. (E4)
- En principio se ve como una burocracia (E6)
- Antes de esto, dentro del plan de mejora está el plan de lectura, que no solo es leer sino se ha ampliado a aplicar la competencia lingüística en todas las áreas. (E6)
- Hay ciertas competencias que son más transversales como la lingüística y la social y ciudadana. (E6)
- Los alumnos estén dotados de una serie de herramientas para aplicarlas en el futuro (E3)
- Por ejemplo las Ciencias Sociales trabajan mucho la construcción de gráficas y tal. En realidad están trabajando la competencia matemática. Lo que pasa es que no se le daba el nombre. Desde que hemos empezado a dar el curso, estamos empezando a dar un poco el nombre. (E6)

- Entonces desde el momento del curso hay mucho comentario del profesorado, mucho replanteamiento del trabajo en el aula. (E6)
- Pero cuando se implica uno en un trabajo común y coordinado, da nueva vida y planteamientos (E6)
- Se saben lo que son las competencias pero la implementación en el aula no, el como trabajar, eso no se sabe, trabajar coordinadamente. Entonces, la gente cree que ya se lo saben, pero el cómo hacerlo y evaluarlo, no. Sobre todo evaluarlo. (E6)
- Todas las programaciones son por Competencias Básicas, pero no están introducidas porque la programación se hace a finales-principio de curso y esto ha sido un planteamiento. Yo no sé si se habrán puesto competencias o no. Pero si están como si no, lo que estoy segura es que no se trabajan. (E6)

Todos los docentes conocen la idea general de qué son las competencias y para que sirven. Sin embargo, no se hacen alusiones a como trabajarlas o evaluarlas. Es decir, parece haber un cierto conocimiento de la teoría competencial, pero no se ve reflejo en la práctica. Hay un desconocimiento de la metodología. Destacamos a lo que se alude en la E6, después de asistir a un curso de formación los docentes reconocen que las competencias no son nada nuevo en general, pero que sí es necesaria una formación. Ya que pocos docentes las trabajan como se supone que se han de trabajar, por mucho que estén incluidas en las programaciones. Por lo tanto, los conocimientos son escasos, idea que se percibe mejor después de de la formación.

1.4- US. Voluntariedad del profesorado y ética profesional:

Aquí vamos a observar los datos referentes a la predisposición del docente a la formación y al cambio, relacionado todo ello con la ética profesional. Es decir, la importancia de una formación continua, obligatoria, pero también voluntaria.

- Nadie les pedía cuenta de la formación (...) Una cosa es que haya una normativa y otra como se aplique en el aula. (E1)
- La temática de los cursos la elige el profesorado. (E1)

- La formación se entiende como un derecho. Y una obligación. Pero diríamos que profesional. (E1)
- Aproximadamente se ha apuntado el 65-70% del profesorado. Lo que quiere decir que hay una respuesta más que positiva (E3)
- No porque nos hayan hecho cambiar las programaciones tiene porque ser diferente (E4)
- Sin embargo, cuando las cosas empiezan a trabajar a nivel de centro marchan mejor. Aquí solamente el 4% de los profesores no lo está haciendo. (E6)
- No hay ninguna obligación de Consellería. Yo se que muchos centros se programan cursos y va el 30%. Pero sí es muy importante como la dirección presente el curso delante de la gente, ejercer un liderazgo educativo. (E6)

No hay obligación explícita de formación del profesorado, sin embargo la mayoría de docentes cuando el trabajo es a nivel de centro y conjunto se involucran y participan. Por lo tanto, es muy importante como se organice, presente y oriente la formación al profesorado.

1.5- US. Relación CCBB-CCSS y su aplicación en el aula:

Con estos datos, analizaremos la percepción que tiene el profesorado de la relación existente entre las Ciencias Sociales y el desarrollo de las competencias, la aportación de la asignatura al desarrollo de las CCBB, así como del currículo, centrándonos más en las que nos atañen; la social-ciudadana y la lingüística. Además de ver que concepción tiene el profesorado sobre que ha de saber un alumno de CCSS y como se relaciona eso con la CSyC y la CCL.

- Yo creo que por suerte o por desgracia tienen una gran responsabilidad en las Competencias Básicas, en todas. Porque uno se pone a mirar los contenidos, los criterios de evaluación y ahí salen todas. (E1)
- En los contenidos sí que está, pero en teoría. Depende de cómo se trabaje el contenido. Faltaría ver como se trabaja. (E1)
- Hay mucha gente que cree que los contenidos no se relacionan, yo creo que sí, no se si tengo mucha imaginación. Hay que rascar un poco más (E1)

- Que es un comodín para todas, porque pienso que es de las que más saca la naturaleza humana. Es muy visual, identifican y relacionan con su vida. Se mimetizan y así se consiguen muchos beneficios socioculturales. (E2)
- Seguramente sí, sería necesaria una reelaboración. Y somos nosotros los que lo pagamos, quizás sería necesaria una mayor reelaboración de todo el proyecto curricular para adaptarlas mejor (E3)
- ¿Observas relación entre el trabajo de las CCBB, en este caso la CSyC y la CCL, y el desarrollo de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación en el currículum? E4: Es que no me lo he leído, no lo sé. (E4)
- Sí claro. La CCL es necesaria para todas las asignaturas. Para que las cosas fueran mejor, no solo en las competencias tendría que haber cierta comunicación entre departamentos, que no la suele haber. Por ejemplo cuando trabajamos un texto son varias las habilidades que se trabajan. (E4)
- La CSyC es algo consustancial a nuestra área. (E5)
- Y la CCL es fundamental para la vida. Que sepan leer y escribir significativamente. (E5)
- ¿Observas relación entre el trabajo de las CCBB, en este caso la CSyC y la CCL, y el desarrollo de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación en el currículum? E5: Yo lo miro porque soy el que hago las programaciones, pero tampoco me he fijado mucho en eso. Lo que de verdad un profesor sabe es los temas que tiene que dar en un curso, que es lo que le pide la administración y lo que se encuentra en un libro de texto. (E5)
- Lo trabajamos casi todo, tendría que darse solo Ciencias Sociales (E5)
- No estamos formando a historiadores. Ha de repercutir en el contexto en el que vive (E1)
- Que sepa hacer y hacerse preguntas, formarse en espíritu crítico y para eso necesitas saber muchas cosas, muchas cosas y la Historia es muy buen instrumento, pero de todo eh, no solo de Historia. Saber resolver e interpretar los materiales que le den, que le den distintos materiales y saber contestar y resolver, con cualquier tipo (E2)
- Si tú eres profesor de Historia y estás dando Historia, los chavales tienen que saber Historia, saber explicar los conceptos fundamentales de manera razonada y

si lo liga a la actualidad ya has conseguido mucho. El conocimiento de la Historia hace mejor a las personas. (E3)

- Me interesa que entiendan que es una Democracia, Dictadura, Transición. Muchos son chavales que van a ir a ciclos formativos y lo que quiero es que sepan defenderse en el mundo y conozcan por lo menos la Historia reciente. Por eso empiezo desde el final hacia atrás. Para saber de donde procede su mundo real.(E5)

Respecto al conocimiento sobre la relación y coherencia entre todos los componentes de currículo y todos las CCBB, los docentes reconocen que no conocen dicha relación, que piensan que existe alguna, pero que no se han parado a mirarla o hacer su propio análisis. Sin embargo, seguramente haría falta un reelaboración del currículo. Por otro lado, coinciden que las Ciencias Sociales contribuye en gran medida al desarrollo de todas las CCBB, y más concretamente de la social-ciudadana y lingüística. Han de saber los contenidos base, explicarlos, pero también relacionarlo con la actualidad, extrapolarlo a su entorno. Es necesario que sepan saber interpretar y analizar documentos. Todo ello con el fin que comprendan de donde procede el mundo que les rodea, convirtiéndose en ciudadanos críticos y razonables. En sí aspectos totalmente relacionado con la CSyC y la CCL.

CATEGORIA	EXPLICACIÓN	RESULTADOS
2- Metodología y recursos.	Elaboramos esta categoría para extraer datos referentes a cuestiones de metodología. Cómo evalúa el profesor, cómo enfoca la materia, cómo trabaja en el aula, qué recursos utiliza, actividades...	En primer lugar, resaltamos que todos los docentes exponen una rutina de aula similar. Además, no evalúan las CCBB, ni por CCBB. Para ellos los contenidos predominan sobre todo lo demás. Observamos un mayor trabajo de la CCL frente a la SyC , que sobre todo está presente en la relación con la actualidad de los contenidos y el aprendizaje significativo, ya que todos opinan que esto es algo innato a las CCSS. No obstante, la gama de actividades es

escasa (depende de cada docente), priman las clases expositivas y las actividades del libro, con escasa presencia de debates, trabajos de investigación, análisis de documentos, etc. Entre los recursos didácticos prima el libro de texto. Por lo que las dinámicas de aula son poco participativas.

2.1-US. Rutinas:

Tratamos de ver perfiles de estructuración y rutinas en el aula de los diferentes docentes. Para así posteriormente ver como esto de puede relacionar con las competencias.

- Todos los días entramos y paso lista porque el control de faltas es muy importante, esto ya lleva un tiempo porque son muchos alumnos, luego repasamos lo que hicimos la última clase, porque si no ellos no se ubican. 2-4 min. y eso sirve para que vayan callando. Para mí es una de las cosas más importantes que necesito para dar clase. Que ellos estén callados y parece ser que a muchos compañeros es lo que más les cuesta. Luego empezamos con explicación, porque es cuando los tengo más frescos. Si empezamos a corregir directamente se dispersan y yo lo que quiero es para el contenido que me interesa explicares que ellos me escuchen. Una vez hecho esto y dependiendo la hora de la clase, si es a primera o última y veo que empiezan a cansarse, podemos empezar a corregir. Un rato bueno de contenido, uso la pizarra, les hago leer un texto, luego corregimos, me preguntan les pongo nota. Los deberes que les pongo son la mayor parte del libro, pero como no saben hacer esquemas, les pido que hagan un esquema, no solo el del libro, porque el del libro es demasiado facilito. Buscan la palabra clave que les pide la actividad y así ellos no ven el todo, el todo se ve cuando haces un esquema. (E2)
- A principio de curso me fijo mucho que tengan las actividades hechas, uno por uno para que creen el hábito. (E4)
- Puede ser que te tires 8-6 sesiones explicando y luego trabajas sobre ello. Tenemos una selección de contenidos. (E5)

Todos coinciden en la misma estructura y rutina de aula, menos el E5. En general, se pasa lista, se calla al alumnado y mantiene atento, se explica, corrige y se trabajan actividades. Esta última parte del trabajo de actividades tanto en el aula como en casa estaría relacionado con otras competencias como aprender a aprender.

2.2- US. Evaluación:

Recogemos los datos referentes a los procesos de evaluación, para ver cómo se puede relacionar esto con las CCBB.

- Que es mejor, yo creo que antes que partir de las competencias, de los descriptores y no se que pensar en qué tareas, en como diseñar las tareas y con que documentación y luego que Competencias Básicas has trabajado, con que habilidades y que técnicas y si falla alguna añadir para el próximo curso y mejorarlo. (E1)
- Porque en ese momento que corrijo saco la nota del porcentaje de procedimientos, 70% para examen y 20 para procedimientos lo que establece el departamento. Que eso es la famosa libreta. (E2)
- Control de lectura escrito. Pero lo que estamos haciendo ahora con el control de lectura es meterlo como una pregunta más del examen. (E2)
- Dos pruebas por escrito al trimestre, un 75%-80% y luego la libreta, el comportamiento. O sea por un lado los contenidos y por otro los procedimientos y al final se hace la nota. La parte que vale más es contenido, seguro, pero además un 80% (E2)
- En la ESO 60 para contenidos conceptuales, 30 para procedimientos y 10 actitud. Conceptos pruebas objetivas y procedimientos pues todos los trabajos (E3)
- Tienen las pruebas objetivas, que es lo que ellos piensan. Pero luego yo intento ser considerado con ellos. Yo les digo que les saco la media, para que se acostumbren a lo que hay fuera. Lo oficial aquí es 33%, 33%, 33%. Eso es lo que pone en la programación de departamento, las tres cosas valen igual.

No existe una evaluación exclusiva de las CCBB, sino que a partir de los contenidos se observa y evalúan determinadas competencia o habilidades. Es decir, no hay una evaluación de CCBB como tal o un mecanismo para ello. Se incluye en el conjunto de contenidos, procedimientos y actitudes. Además, todos los docentes le dan prioridad del 70-80% a los contenidos, el resto a procedimientos y actitudes. Lo que más se tiene en cuenta es la lectura y comprensión, relacionado con la CCL

2.3-US. Patrones metodológicos:

Como ya hemos dicho, observamos de qué modo trabajan diferentes contenidos relacionados con la CSyC y la CCL, para poder contrastarlo con los diferentes métodos de trabajar las CCBB. A la par, que se observa si se potencia el aprendizaje significativo y qué tipo de metodología se utiliza; si una metodología activa, que potencie los conocimientos significativos y transversales, estableciendo relación con el presente (esto último estrechamente ligado con la CSyC)³⁸. O por el contrario una metodología más tradicional, que se decante por un menor dinamismo de las sesiones, clase más expositivo-narrativas y en consecuencia menor motivación de alumnado. Todo ello para ver de qué modo se trabaja o desarrollan las CCBB en el aula de CCSS.

- Es mucho mejor partir de tareas, actividades y ver que competencias trabajas y cuáles has trabajado y te salen. Si tu te planetas lo que quieres trabajar, diferentes maneras de trabajarlo, graficas, tareas, cuadros, relación en grupo, pues ahí lo recoges todo. (E1)
- Siempre, constantemente, es difícil que no lo haga con el mundo que les rodea. Por ejemplo estamos dando el nazismo, crisis económica y aumento del paro. Ya me han preguntado que es lo que va a pasar aquí en España. (E2)
- Entonces a partir de su mundo empiezas a hablar de épocas pasadas. (E2)
- Sí, sí, sí. Se plantea un problema. Pasa esto o lo otro. La crisis, el paro, la droga... (E2)
- Las explicaciones suelen ser activas, es decir, tú vas explicando y vas preguntando si van entendiendo. (E3)

³⁸ Observar dicha relación en el anexo referente a la CSyC.

- Otras veces lo que hago es que pongo unas actividades y ellos me las tienen que explicar a mí. Es otra forma de dar clase. Esto de tres horas a la semana siempre hay una (E3)
- En 4º ESO hemos hecho un trabajo donde se van dando y combinando todos los movimientos que hemos hecho. Combinamos Geografía, Historia e Historia del Arte. Los chavales en grupo de 4º tuvieron que prepararse una salida a Valencia. Yo lo único que les dije es que parte tenían que prepararse cada uno. Tenían que buscarlo con un plano y preparárselo todo. Y llevarnos ellos, yo no les dirigí. Cuando lo descubrieron, reunieron a sus compañeros y les dieron la explicación. Es la primera vez que lo hicimos así, sin intervenir y ha sido tal triunfo que lo vamos a repetir todos los años y lo vamos a extrapolar a otros niveles.
- Para que los chavales tengan claro cuales son los derechos humanos y rechazar unas injusticias, deben tener unos conocimientos (...) Si saben cual es la raíz del imperialismo, usurpación de recursos, si saben cual es la raíz del subdesarrollo van a poder identificar a la desigualdad que hay en el mundo actual. Y se trata de eso. (E3).
- Sí trabajamos conocimientos transversales. Por ejemplo el medioambiente con la revolución industrial. (E3)
- Sí planteamos cuestiones y se trabajan o lleguen a la resolución a partir de unas pautas y tiene que investigar. Por ejemplo planteas una situación actual y punto de arranque y han de buscar. (E3)
- Las cosas, el trabajo en el aula no se hacen en función de capacidad, sino de asistencia a clase, dependiendo del número de alumnos que asistan ese día .(E5)
- Empiezas a explicar, conoces a muchos niños porque los has tenidos mucho años, tienes mucha confianza, grupo reducido de unos 15 y enseguida se establece una dinámica de preguntas y respuestas. (E5)
- De sociales somos tres, porque nos hemos unificado con los de lengua castellana (E5)
- Por eso empiezo desde el final hacia atrás. Para saber de donde procede su mundo real. Porque mi clase parece la ONU y yo quiero que todos se sientan identificados, conceptos que sirvan para todo el mundo, como totalitarismos o subdesarrollo. (E5)

- Los míos en el 1º trimestre ya trabajaban Constitución española en base a casos prácticos y saber responder, utilizarla.(E5)
- Sí, claro. Aquí lo trabajamos. Ahora mismo estamos en un proyecto, que no se como va a salir. “Que en mayo trabajemos todos las unidades como referencia las olimpiadas como eje temáticos.” Lo que potencia comunicación entre departamentos. Cosas más fáciles de hacer en centros más pequeños como este. (E5)

Observamos que no hay un diseño o programación destinado al trabajo de las CCBB. Si no se asume, que con una gama variada de actividades esas CCBB se desarrollaran. Todos coinciden que es innato a las CCSS intentan relacionar en la medida de lo posible los contenidos con la actualidad. Resaltamos también que no existe enfoque metodológico por tareas³⁹, solo a veces, se plantean problemáticas actuales para que los alumnos encuentren explicación con el pasado. Por último solo dos nos hablan de mayor participación y comunicación del alumnado en el desarrollo de las sesiones.

2.4-US. Recursos didácticos:

Vamos a extraer los recursos didácticos empleados en CCSS, para relacionarlo posteriormente con el trabajo de la CSyC y la CCL.

- Ellos normalmente como hay un plan de lectura ellos tienen que leer al menos un libro. (E2)
- Normalmente la prensa, porque el problema que tenemos de fotocopias... procuro que tengan el libro, pero cogemos Internet y de ahí los documentos, porque tengo cañón, aunque ellos no leen igual y si puedo les voy pasando videos y películas, trocitos. Esto una vez al mes seguro. Senderos de Gloria, Germinal, Tiempos modernos, caballo ganador, y ven cine, les hablo de cine. A ellos les motiva esto, les interesa. (E2)
- A ver ellos necesitan un material, una guía, porque si no vendrían todos con el ordenador. Pero como hay que pisar la realidad. La realidad es que necesitan un material. A mí más o menos me da igual cual sea, prefiero que todo lo que yo les

³⁹ Observar explicación referente a tarea en el anexo 8.

diga lo apunten al lado. En la medida que puedo utilizarlo sí, porque necesitan un referente, pero yo les completo. (E2)

- El libro de texto es la guía, sí. Pero estamos planteándonos también con el asunto de las competencias, empezamos ya a plantearnos en el departamento a dejar los libros. (E3)
- Yo no utilizo el libro de texto, sobre la pizarra y luego información en un blog. (E5)
- Sobre la marcha les vamos dando materiales, la estructura que seguimos no está en ningún libro. Por lo que los montas tú y son muy diversos. (E5)

Existe la creencia generalizada que el alumnado necesita una guía y esta la representan los libros de texto. Ya que se muestran como un compendio completo de actividades y teoría ante las necesidades del alumnado y del profesorado. A pesar de ello, todos los docentes coinciden en que no basta solo con el libro de texto, sino que hay que completarlo y la variedad de los recursos empleados dependerá del tiempo del que disponga el docente para preparar las clases. No obstante, el docente E3 es consciente que para el trabajo de las CCBB esta preeminencia del libro de texto ha de cambiar, se han de utilizar otros materiales, ya que a día de hoy los libros de texto no responden a unos contenidos completos que permitan un desarrollo profundo de las CCBB. El caso del E5 se nos presenta como un método alternativo de trabajo, al no basar las sesiones exclusivamente en el libro de texto, sino que es el propio docente el que crea los materiales didácticos y además emplea una gama variada de materiales (libros de lectura, libros de texto, documentos, películas, búsquedas en la WEB...) El resto, al margen del libro también utilizan otros recursos didácticos, sobre todo fragmentos de documentales y películas o documentos de fuentes primarias. Pero dependiendo del docente y las circunstancias, la asiduidad con la que se utilizan otros recursos al margen del libro de texto variará.

2.5- US. Tipología de actividades o tareas:

A continuación se trata de de observar que actividades trabajan los docentes y cuales no. Dentro de una variedad planteada, que responde a una relación entre actividades y

competencias. Es decir, son actividades que permiten el desarrollo y trabajo de la CCL y la CSyC.⁴⁰ Por lo tanto nos permiten ver cómo se trabajan estas competencias.

- Salidas de campo, a veces van a las cortes, una salida solamente que suele ser Las Cortes o el MUVIM, establecido por el departamento. (E2)
- Exposición, eso solo en 1º Bach porque hay cuatro horas, pero en 4º no, porque no hay tiempo. En 4º el trabajo escrito, solo es de la parte de arte. (E2)
- Ellos hacen los debates porque sacamos temas de la actualidad, surgen, hablan, pero previo no lo hago porque no tengo tiempo. En 4º están muy capacitados para hacer debate, se enteran mucho. (E2)
- Los deberes que les pongo son la mayor parte del libro, pero como no saben hacer esquemas, les pido que hagan un esquema, no solo el del libro, porque el del libro es demasiado facilito. Buscan *la palabrita de turno* y ellos no ven el todo, el todo se ve cuando haces un esquema. (E2)
- Porque toda mi carrera desde BUP he utilizado comentario de texto, vocabulario, ejes cronológicos, mapas. Ahí esos instrumentos eran básicos para las destrezas. Respecto a la lingüística ellos necesitan dominar vocabulario histórico y en general porque necesitan redactar, siempre llevan preguntas de definición para aprender a definir y los ejercicios que les mandamos son para que con palabras sueltas sepan montar una redacción, como con una redacción sacar las ideas principales. Tienen que saber convertir las dos cosas, lo mismo que relacionar conceptos. (E2)
- Tienen que hacer un trabajo obligado, de punto de vista, argumentar de que iba, un pequeño ensayo...(E3)
- Sí, sí, sí, sí... De hecho ellos durante toda la ESO están obligados a hacer varios trabajos. Uno de ellos tiene que recoger información sobre un tema El trabajo es por parejas y la exposición tiene que ser también por parejas.(E3)
- Y luego hacen un pequeño trabajo de documentación sobre la película (E3)
- Por ejemplo hacen una cronología comparada de Europa y España de todo el trimestre y cada trimestre me enseñan por donde van. (E3)
- Normalmente son las del libro, aunque puede haber diferentes, depende del tiempo. (E4)

⁴⁰ Para comprender mejor esta relación observar el cuadro en anexo 1 y 2.

- Lecturas al margen del libro de texto, no tenemos nada programado ni obligado (E4)
- No hacemos este tipo de trabajos de búsqueda, ni en grupo (E4)
- Exposiciones orales no, tienen deficiencias a la hora de hablar y expresarse.(E4)
- No, salidas de campo no.(E4)
- No, así no. A veces si lanzo algún problema en clase, pero para resolver en el momento, despertar algo de debate, interés. (E4)

Observamos que todos los docentes contemplan las salidas, pero no más de 1 o 2 al año. También tiene en cuenta las lecturas al margen del libro de texto, excepto el E4. y ejercicios de vocabulario, conceptuales y esquemas. Por el contrario, ninguno contempla en su programación los debates⁴¹, si surgen, que suele ser que sí, es espontáneamente. Respecto a las exposiciones orales de trabajos, solo el E3 y el E5 las tienen en cuenta. Aunque con los últimos es difícil por el bajo nivel. Tampoco se realizan trabajos más complejos de investigación o ensayos, excepto el E3.⁴²

⁴¹ El debate es considerado una técnica de comunicación oral, que consiste en la discusión de opiniones antagónicas sobre un tema. Es por todas las habilidades que se ponen en práctica para llevarlo a cabo, y por el nivel de conocimiento que se han de tener sobre el tema a debatir, que los debates son considerados una excelente práctica pedagógica. Tanto para la adquisición de teoría y conceptos, como para el desarrollo del aprendizaje significativo. Para llevar a cabo un debate son necesarios una serie de condiciones: han de existir puntos de controversia, un conocimiento profundo sobre el tema, la existencia de un moderador, de posiciones antagónicas y unas normas. Por lo tanto, para llevarlo a la práctica en un aula se requiere de una programación previa. Explicar el tema en profundidad, tratar los puntos polémicos, elaborar preguntas sobre ellos, establecer diferentes bandos, eludir las opiniones personales, etc. Todo ello pone en práctica habilidades de argumentación, comunicación, expresión... Así como un elevado conocimiento teórico del tema. Por lo que sirve para desarrollar mediante las CCSS descriptores de las CSyC y la CCL (como podemos ver en los anexos 1 y 2) Pensamos que es conveniente un diseño de su trabajo para poder sacar el máximo rendimiento de esta técnica y no conformarse con que surjan espontáneamente.

⁴² Para comprender mejor esto de manera visual, consultar transcripciones anexo 9 y cuadro de resultado de actividades anexo 10.

CATEGORIA	EXPLICACIÓN	RESULTADOS
3-Factores y reticencias docentes que inciden en el desarrollo de las competencias:	Agrupamos los factores, que según los docentes les facilitan o no el trabajo en base a competencias y aparecen como prioritarios para ellos. Junto con ello, recogemos las principales reticencias del profesorado para el trabajo por competencias, sus percepciones y principales preocupaciones en relación a las CCBB.	<p>Observamos que para el profesorado es determinante la falta de formación, como su predisposición. Lo que está ligado entre sí. Además todo ello se relaciona con los factores estructurales y organizativos como el tiempo o los medios proporcionados por la administración entre otros. Los cuales influyen en la calidad de su trabajo, a la hora de prepararse las clase y de formarse, algo que repercute negativamente en las aulas. Son necesarios unos cambios o adaptaciones que requieren de tiempo.</p> <p>A ello se le suma la desconfianza que genera la posible prioridad de las competencias sobre los contenidos y las materias.</p> <p>Sin embargo, las metodologías que permiten el desarrollo de las CCBB, se valoran por su capacidad para luchar contra el fracaso escolar.</p>

3.1-US. Falta de formación y predisposición del docente:

Recogemos los comentarios referentes a la necesidad de una mayor formación del profesorado, lo que supone el desconocimiento de las competencias, además de la relevancia de la predisposición del docente para llevar a cabo cualquier cambio.

- Una cosa es que haya una normativa, y otra es como se aplique en el aula. (E1)

- Y luego otra cosa, si el alumnado no percibe que hay una transparencia y una equidad en la convivencia, de unos compañeros con otros y de unos profesores con otros. (E1)
- Porque en los centros, no todo el personal docente se involucra de igual modo. Porque los interinos cambian de centro y eso es para trabajar coordinadamente y en grupo, para intentar unificar metodologías por competencias. (E3)
- Hay un factor determinante, la voluntariedad del profesorado, los recursos también, pero sobre todo lo otro (E3)
- A: ¿Piensas que son necesarios algunos cambios para trabajar por CCBB? Como los libros de texto, la formación del profesorado. Ll: Sí, yo creo que sí. La formación del profesorado. (E4)
- En este país se tiene la costumbre de empezar la casa por el tejado. La formación del profesorado hasta hace dos o tres años consistía en el puro trámite del CAP. No pretendas que ese profesorado domine eso, porque no está preparado. El 80% de la oposición que aprobamos eran tres conferencias. No se nos exigía conocimientos pedagógicos. Es que no se refleja con lo que luego necesitas en el aula. (E5)
- Fundamentales, que el profesor quiera trabajarlas y este formado para ello (E5)
- La posición que el profesorado tenga al respecto es fundamental para que ese profesorado plantee en su clase el trabajo de una manera o de otro. La *deformación* del profesorado es otro de los factores por el que hasta ahora aunque estábamos obligados no se hacia, la falta de formación que supone tiempo, medio y tal. Yo creo que es la posición del profesor y la falta de formación. (E6)
- Lo perciben como un trabajo complicado y mucho trabajo y no saben cómo resolverlo (E1)
- Un aspecto en el que la gente tiene auténticas dificultades. Uno la evaluación y dos la metodología. (E1)
- No la hemos trabajado todavía en el curso, pero miedo me dan esas tablas porque ya lo he vivido eso. Cuando la LOGSE al final se evaluaba con unes “graelles” que al final tenias 50 ítems y el profesor lo rellenaba mecánicamente y no eran reales. Yo preferiría una evaluación más cualitativa y menos

cuantitativa y que a la hora de evaluar sugiera efectividad y facilidad para el trabajo del profesor.

La comunicación entre docentes de un mismo centro es esencial, a eso se le suma como factores determinantes para trabajar las CCBB la formación del profesorado y la voluntad y posicionamiento del mismo respecto al tema. El desconocimiento de las CCBB influye necesariamente en su no trabajo. Genera reticencias a la hora de cambiar rutinas y metodologías porque se ve como algo complejo. A la vez que se desconfía por la costumbre de “reformas pasajeras”.

3.2- US. Organizativos y estructurales:

Observamos los factores organizativos y estructurales que los docentes consideran que influyen en el desarrollo de las CCBB y que reticencias genera esto.

- No hay tiempo (E2)
- La ratio, la ratio, la ratio. Pero además indiscutiblemente sobre todas las demás. Todos los que propones me parecen bien y hacer que los profesores trabajen con dignidad, porque este sistema es muy difícil de llevar, estas condiciones. Cualquier reforma de la enseñanza pasa por la ratio, 25 alumnos está bien. En mi centro se dijo que la primera condición para mejorar la calidad de la enseñanza es disminuir la ratio por aula. (E2)
- Si no fuera por la ratio, la carga de contenidos y el tiempo se podría trabajar de muchísimas maneras (E2)
- Además tener respuesta de la administración de facilitar las cosas. Hasta este año la respuesta por parte de la Consellería ha sido poco, funciona mal, improvisando y a salto de mata. Hacen falta buenas ideas, medios, presupuestos y tiempo de adaptación. Tampoco todos los centros están dotados de la misma manera. (E3)
- Todo esto muy bien, pero nos encontramos con un problema, no conoces a los alumnos. Los alumnos tiene unos hábitos ya adquiridos y es el de empollar. Algunos muy buenos, pero cambia ahora su forma de estudiar. Le cambias la forma de la pregunta y ya no saben por donde van, memoria, no comprenden. Entonces si pruebas a hacer algo diferente, no prestan atención, se pierden. Yo al principio intentaba algo más participativo, pero he ido cambiando y al final es

eso leer y actividades. Porque si no se pierden. Están acostumbrados a una rutina, ordenes para tenerlos callados y te respeten. Esto es necesario desde pequeños. La propia organización del sistema influye. Depende porque manos hayan pasado esos alumnos. Si vas rodando por centros no te implicas y como hay mucha rotación, pues los proyectos a largo alcance son difíciles y las deficiencias que llevan desde pequeños. (E4)

- A mí me parece que se empieza siempre la casa por el tejado. Por ejemplo, de repente se nos ha dicho que a final de curso evaluemos por competencias, no más que eso que rellenemos un estadillo donde tenemos qué es una evaluación por competencias, desde Consellería. Es un estadillo para todos los centros donde tenemos que evaluar a los alumnos que no tengan el graduado, un certificado por competencias. Entonces, de repente nos lanzan eso y es absurdo porque evidentemente no podemos evaluar por competencias a final de curso a unos alumnos con los que no se ha trabajado eso específicamente. (E6)

La ratio, el tiempo para dar los contenidos y prepararse las clases, junto con la carga de temario, se presentan como factores importantes a la hora de trabajar mejor en el aula y llevar a cabo cambios. A esto se le suma que los alumnos tienen unas rutinas adquiridas “la rutina de libro”, lo que complica cambiar el modo de trabajar y el ritmo de las clases. Para ello se necesita tiempo.

Con que los alumnos tienen unas rutinas adquiridas nos referimos que desde pequeños han ido aprendiendo unos patrones de trabajo y de estudio, tanto en el aula como para casa. Están acostumbrados a clases expositivas y narrativas, donde el docente les guía en todo momento, les explica y luego ellos lo reflejan en el papel. Les es muy difícil trabajar de manera autónoma, sin un libro de texto que les guíe, sin este se pierde, ya que no comprenden otro esquema mental de trabajo. Si a ello le sumamos el continuo cambio de profesorado, la influencia y relevancia del libro de texto aumenta, ya que la vía más accesible para seguir un mismo enfoque entre docentes es a través del libro de texto. De lo contrario debería de existir mayor comunicación entre docentes con objetivos y líneas de trabajo claves entre departamentos. Lo que conlleva más tiempo, trabajo y dedicación para el profesorado.

El cambiar la “rutina del libro”, las clases expositivas y narrativas supone un cambio en la metodología, modificaciones en la forma de enfocar el aprendizaje y la enseñanza que se ha de transmitir desde pequeños. No se puede cambiar a mitad de la ESO.

Por lo tanto es necesario que a administración no facilite los medios adecuados y evitar la falta de orden, tiempo, formación, estructura... Porque todo ello se refleja en el trabajo del docente y genera reticencias.

3.3- US. Procesos de cambio (metodológico, de rutina, recursos...):

Aquí tratamos las aportaciones referentes a qué cambios son necesarios para potenciar el trabajo y desarrollo de las CCBB.

- Lo que quiero decir es que para trabajar las Competencias Básicas en el aula es necesaria una determinada metodología. Si hay que cambiar la que tenía antes, eso no lo sé. Eso lo sabrá cada docente. (E1)
- Trabajar la aplicación de esos contenidos en diferentes contextos (E1)
- Ahí estamos el cambio de las programaciones se hace, pero eso no se ha traducido al aula, en unos materiales didácticos adecuados. En general no hay adecuados. Lo que han hecho la mayoría de los materiales es añadir cuadernillos, hojas a os temas, como un bloque. Eso tendría que estar todo relacionado, trasladar a la acción. Todo eso facilita muy poco el trabajo del profesorado. (E1)
- Hay diferentes factores, pero yo creo que se pueden manejar si tienes una buena metodología y unos buenos materiales didácticos. (E1)
- Las competencias son transversales. Hay que trabajarlas desde todas las materias (E1)
- Mira, yo no te voy a mentir... Seguramente formación también, pero los libros de texto no ayudan. Además yo tengo más asignaturas y a lo mejor no tengo tiempo de buscar otros materiales alternativos. Entonces, me tengo que limitar a lo que tengo en el libro. Yo pienso que el número de alumnos si que influye, lo que pasa es que yo no tengo aulas numerosas. Podría trabajar bien con ellos si no fueran tan petardos. (E4)
- El profesorado para evaluar por competencias tendría que tener en cuenta muchos ítems. Lo que rompe un poco la mecánica (E1)
- Sobre todo por los alumnos, porque cuesta ubicarlos, cambiar su rutina. Al principio de la LOGSE nos tirábamos dos o tres meses con el mundo de los niños musulmanes y no avanzábamos, lo intentamos pero no tuvo éxito. Elegir

un tema y en base a eso desarrollar los demás me parece alucinante, porque los chavales necesitan un punto de referencia, una fijación (E2)

- Yo creo que la mayor dificultad es el cambio en si a tu manera de trabajar, tus materiales, al renovarse, reformular todo ese trabajo, porque es mucho trabajo. Y más si tienes que empezar a hacerlo de forma cooperativa aun es más dificultoso, tienes que aunar esfuerzos. En secundaria estamos muy acostumbrados a diferencia de primaria al individualismo. (E6)
- Primero es un poco reciente, ¿no? Por lo menos aquí en La Comunidad Valenciana. . Además no se puede meter un cambio así de un día para otro (E2)
- Tendríamos que ir cambiando un poco el chip. (E3)
- Por supuesto, no hacemos hoy el curso y mañana todo el centro está trabajando por competencias. Pero eso es pasa con cualquier innovación en educación. Es un proceso de varios cursos. Y de repente un día dices, mira, ya estamos todos trabajando por competencias. (E6)

Asumen que desarrollar las CCBB y trabajar por competencias necesita de ciertos cambios. En primer lugar, las CCBB necesitan de determinados perfiles metodológicos. Nos referimos con ello a que no existe un único modelo metodológico que sea el adecuado para el trabajo de las CCBB, pero si existen unos elementos que han de estar presentes. Se ha de potenciar unas dinámicas de aula activas, participativa, significativa, transversales. Donde exista tanto la faceta explicativa del docente, como una fomentación del trabajo autónomo del alumnado, potenciando la participación del mismo mediante diferentes actividades. En nuestro caso presentamos los debates, ensayos las investigaciones históricas y los trabajos en grupo como muestra de un trabajo que permitirá al alumnado no solo adquirir conocimientos de CCSS, sino también adquirir la capacidades representativas de la CSyC y la CCL. Como son la búsqueda individual de información, dialogar, el dominio del vocabulario, la relación entre personas, la comunicación, la argumentación, la tolerancia, la comprensión, el trabajo en equipo, la estructuración del conocimiento, tomar conciencia de las diferentes percepciones sociales y puntos de vista, entre otras (para ver más consultar anexo 2 y 3).

Que se produzca un cambio o no en la metodología, dependerá de la forma de trabajar de cada docente. Otro cambio relevante lo representa la existencia de una evaluación de las competencias, lo que requerirá determinados instrumentos de evaluación. Además de una adaptación real de los materiales didácticos y las programaciones.

Por lo que la metodología y los recursos se muestran como factores influyentes en el trabajo de las CCBB. A esto se le suma, que los alumnos han de cambiar determinados hábitos (como aludíamos en la unidad de significado 3.2) y también los profesores al modificar su manera de trabajar. Es así, que se necesita de un proceso de adaptación y medios para ello.

3.4- US. Preocupaciones y aportaciones de mejora:

Recogemos las preocupaciones del profesorado sobre qué cambios negativos puede conllevar el trabajo por competencias, a la par que también contemplan los aspectos positivos.

- Yo pienso que el sistema competencial, en vez de materias, no me cabe en la cabeza. (E2)
- Es lo que te decía antes del mapa conceptual. Puede ayudar claro que sí, pero dándole el todo. Sin dejar los contenidos de lado, si no se pierden. Son adolescentes y se pierden. Hasta los niños tienen más capacidad de concentración que un adolescente. (E2)
- Para poder tener la habilidad de utilizar la Historia en la vida diaria tienes que tener unos contenidos. Yo creo que no se pueden desligar mucho.(E3)
- Sí, bueno a nivel de los libros de texto y de metodología, claro. Ese tipo de trabajo si requeriría cambios. Pero, de ahí a trabajar por ámbitos, pues bueno creo que así la competencia ciudadana se iba a simplificar mucho.(E4)
- Pienso que contenidos y habilidades van juntos, sin uno no hay otro (E4)
- Puede, puede el trabajo de las Competencias Básicas contribuir a una mayor función social de la historia, no tiene porque no. Y puede dar muy buen resultado. Pero hay que saber ligar el todo. (E2)
- Porque es muy importante la relación alumno-profesor (E5)

- Mira lo más positivo es ponernos a trabajar todos los profesores de un mismo centro en común, porque al estar recibiendo todos junto al mismo tiempo la misma formación lo vamos a poder aplicar todos juntos a nuestros alumnos (E6)
- Yo no creo que las competencias sean la panacea, pero si creo en el replanteamiento del trabajo e intentar que este sea más motivador pueda mejorar las cosas.(E6)
- Metodológicamente pueden aportar nuevas formas de enseñar más útiles, más eficientes, más autónomas (E6)

Existe una desconfianza en las CCBB al pensar que con el tiempo las disciplinas tradicionales serán sustituidas por ámbitos competenciales. La idea que el trabajo de las CCBB determine la selección de los contenidos genera reticencias entre el profesorado. Ya que para la mayoría de los docentes los contenidos predominan sobre lo demás, sin contenido no hay conocimientos.

Por otro lado, resaltan la idea que las CCBB solidifique la función social de la Historia a través del trabajo significativo y transversal. Lo que a la par mejora la relación y comunicación entre docentes y docente-alumando. Por último se cree, que como su trabajo potencia enfoques metodológicos con dinámicas más activas, motivadoras y participativas (como hemos explicado en la unidad de significado 3.3), frente a clase expositivo- narrativas, donde el profesor es el emisor y el alumnado un simple receptor, este trabajo o desarrollo de las CCBB puede influir en un mejor rendimiento escolar.

4- DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

A continuación, procedemos a hacer una descripción de los resultados extraídos de cada categoría. Posteriormente los relacionaremos entre ellos, realizaremos nuestra interpretación, contrastaremos las conclusiones extraídas con teorías de autores, para finalmente ver si se puede corroborar la hipótesis o no. En primer lugar analizaremos lo expuesto en cada categoría, mostrando un ejemplo representativo de cada resultado. Es decir, no se han puesto en el análisis del contenido todas las frases de cada una de las entrevistas que aludían a ese tema⁴³, solo las representativas.

4.1- Conocimiento y trabajo de las Competencias Básicas.

Comenzamos con los resultados referentes al conocimiento y trabajo de las competencias básicas. Respecto a la postura del profesorado sobre si las competencias básicas suponen una novedad o una moda, observamos que la totalidad de los docentes opinan que no es algo nuevo. Es algo que ha existido siempre, solo que ahora se le llama de otra manera y esta enfocado de otro modo. Pero todos los relacionan con las metodologías activas, participativas y motivadoras que potencian el aprendizaje significativo de los alumnos. Incluso lo relacionan con la evaluación de procesos de la LOGSE.

Esto lo podemos observar en *“nuevo no es, lo que es nuevo es el formato que se le está dando. Lo hemos estado trabajando desde hace muchos años”* (E3), *“No, no, no, no es algo nuevo. Creo que lo hemos estado aplicando durante toda la vida, pero con otras palabras.”* (E2) Además consideran que el trabajo de determinadas competencias o habilidades es algo consustancial a las Ciencias Sociales, *“pienso que las ciencias sociales siempre han tenido la función de proporcionar esas habilidades.”* (E4) Por otro lado comprobamos que los docentes conocen el origen y la procedencia del enfoque por competencias, *“pensamos que las CCBB no son un capricho del gobierno, sino que es un marco más amplio que viene de Europa”* (E4). Sin embargo, eso no impide que haya cierta desconfianza a todo cambio en educación impuesto desde fuera, como podemos observar en la siguiente frase, *“porque las cosas si solo se plantean,*

⁴³ Para obtener o contrastar información se pueden consultar las transcripciones de cada una de las entrevistas en el anexo 9.

pero no se trabajan y no se llevan a cabo simplemente son los mismos perros con distintos collares.” (E6)

A estas ideas el profesorado añade que están acostumbrados a la implantación de reformas educativas con poca repercusión, como vemos en *“y seguramente dentro de unos años tendremos otra reforma y... En fin...” (E6)* Si enlazamos estos resultados con los de la formación en competencias, percibimos que la noción que las competencias no son algo nuevo, está en cierto modo relacionado con la falta de formación del profesorado. Hablamos de falta de formación, porque, aunque las competencias básicas se implantaron en el currículo de la LOE en el 2006, no ha habido una auténtica formación del profesorado, o introducción de las mismas en la escena escolar por parte de la administración hasta hace un par de años. Es más, hasta este año a raíz de los bajos resultados en la Prueba de Diagnóstico.

A partir de aquí, la Consellería ha considerado que debía potenciar la formación del profesorado al respecto: *“Ha habido desde el 2008 cursos, jornadas, pero desde el 2012 no ha habido una auténtica presión.” (E1)* *“La formación ha crecido a partir de la evaluación diagnóstico. Los resultados no eran del todo positivo y entonces a partir de ahí una involucración desde Consellería” (E1)*

El profesorado asume, que aunque el desarrollo de unas competencias básicas en ciencias sociales no es nada nuevo, no están preparados del todo para trabajar de manera competencial, programar por competencias o evaluar por competencias. *“En este centro sí hay algo más de intuición y conocimientos. Pero en la mayor parte de los centros el profesorado se queja que sus alumnos no dominan las competencias, leer, resumir. Pero lo que no tiene tan claro el profesorado, es como sus alumnos pueden adquirir esas competencias.”(E4)* *“Nosotros este curso hemos pedido un proyecto de formación en CCBB. De febrero a mayo, programar y evaluar por CCBB, aplicación en el aula.” (E3)* Además como son conscientes de cierta deformación afirman lo siguiente *“Llegó la historia de las competencias básicas, todo el mundo intentó meterla en las programaciones y se sigue funcionando como se funcionaba antes” (E4)*, porque *“En ningún sitio te pone como tienes que trabajarlas.” (E5)*

Esta afirmación de falta de formación, se corrobora con los resultados referentes a los conocimientos sobre competencias. Vemos que hay cierto conocimiento general o nociones del tema, pero no un control profundo sobre: Qué son, para qué sirven, cómo

se trabaja en base a ellas, cómo evaluarlas, cómo programar, etc. Digamos, que después de seis años el profesorado tiene cierta intuición de lo que son las competencias y lo que puede suponer un trabajo competencial. Es decir, conocimientos teóricos pero poco llevados a la práctica. Lo que se le podría relacionar con el denominado “conocimiento espontáneo”, el cual hace referencia a: (1) La creencia de ausencia de novedad en el planteamiento por competencias y (2) a la creencia de saber cómo se trabajan. Lo que no quiere decir que ese “conocimiento espontáneo” este en lo cierto. Opinan que el trabajo de las competencias simplemente es *“saber resolver e interpretar los materiales que les den, que les den distintos materiales y saber contestar y resolver, con cualquier tipo de material. Y ahí dentro es donde están las competencias, en esos materiales y en la labor de saber interpretarlos.”* (E2)

A esta noción de lo que supone el trabajo por competencias, se añade la creencia general que el desarrollo de las competencias es igual a aprendizaje significativo. *“Todos los alumnos tienen que ser capaces que lo que aprenden en las áreas tiene su utilidad fuera. Extrapolarlo, lo que es el aprendizaje significativo.”* (E3) Como hemos podido observar en la sesión de formación, ese sería uno de los objetivos de un trabajo por competencias de las Ciencias Sociales, pero no lo único. Existen planteamientos metodológicos distintos a los habituales, como se recomienda desde el Ministerio y vimos en el curso de formación. Es más, los propios docentes asistentes al curso afirman que *“desde el momento del curso hay mucho comentario del profesorado, mucho replanteamiento del trabajo en el aula.”* (E6), *“cuando se implica uno en un trabajo común y coordinado, da nueva vida y planteamientos”* (E6) *“Se saben lo que son las competencias pero la implementación en el aula no, el como trabajar, eso no se sabe, trabajar coordinadamente. Entonces, la gente cree que ya se lo saben, pero el cómo hacerlo y evaluarlo no, sobre todo evaluarlo.”* (E6)

Además, observamos que esta diferencia entre antes de la formación y después solo la aprecian aquellos que han asistido a ese curso de formación. Son conscientes cómo pensaban antes, y de las creencias erróneas que tenían tras haber adquirido una nueva formación, que por otro lado ahora consideran que les es necesaria. Por el contrario, aquellos que no han recibido formación, la mayoría, opinan que esto de las competencias no supone nada nuevo, *“se estaban trabajando de una forma oculta sin ponerles nombre.”* (E6)

En la entrevista al equipo directivo del centro en el que se estaba realizando el curso de formación se nos transmitieron las percepciones del profesorado antes y una vez desarrollado el curso.

Sin embargo, de todos los docentes de Ciencias Sociales que hemos entrevistado ninguno había asistido a un curso de formación. Podemos observar en las entrevistas realizadas que solo dos docentes tenían más conocimientos sobre competencias que el resto, ya que se habían documentado al respecto de manera individual. Es decir, la formación se presenta como un acto individual y voluntario, y no como una acción colectiva e institucional.

Por un lado tenemos al E5, al trabajar en un centro donde la mayoría del alumnado es ACIS, se ve obligado a trabajar de un modo más dinámico y motivador. Opina por lo tanto, que las competencias propician esta metodología competencial y la adquisición de destrezas. Al ser un alumnado de nivel bajo, se potencia sobre todo la adquisición de habilidades y capacidades por encima de contenidos conceptuales. Es por ello que deciden trabajar de un modo que se asemeja en bastantes aspectos al trabajo por competencias y al desarrollo de las mismas. Por otro lado, en el E3 observamos mayores conocimientos debido a sus propias inquietudes.

Los otros dos no han recibido ningún tipo de formación. El E2 considera que no necesita formarse porque no es nada nuevo y sabe lo que es. El E4 admite que no las trabaja, excepto algún aspecto y que si se debería de formarse para ello, aunque tampoco es nada nuevo.

Con ello queremos resaltar que además de la falta de conocimientos y formación, es en estos dos últimos cursos escolares cuando comienza a haber un despertar del interés del profesorado en referencia a la formación en competencias básicas. Ya que según la formadora, es desde el 2012 cuando se han extendido más los cursos de formación. Además esta idea la corroboran los docentes en las entrevistas, dos centros reciben formación durante los meses de marzo a mayo y solo una docente opina que no se ha formado, ni alude a intención. *“No, tengo información que en otros centros se ha hecho, pero en este no.”* (E2)⁴⁴

⁴⁴ No obstante, somos conscientes que nuestra muestra no es suficiente representativa para poder establecer cualquier generalidad del colectivo de docentes. Para ello la investigación tendría que ser mayor.

Con este nivel de formación, les pedimos que nos indiquen que relación ven entre ciencias sociales y competencias (más concretamente la social y lingüística), además de ver que concepción tiene el profesorado sobre que ha de saber un alumno de CCSS y como se relaciona eso con la CSyC y la CCL.

Podemos afirmar que nada más el E1 conocía el currículo y podía interpretar si había relación o no entre sus contenidos, porque sabía de que estaba hablando y estaba formado en competencias (docente de ciencias sociales, que a la par es formador del CEFIRE) *“Yo creo que por suerte o por desgracia tienen una gran responsabilidad en las competencias básicas, en todas. Porque uno se pone a mirar los contenidos, los criterios de evaluación y ahí salen todas.”* (E1) *“En los contenidos si que está, pero en teoría. Depende de cómo se trabaje el contenido. Faltaría ver como se trabaja.”* (E1) Los demás no sabían, no se habían fijado o respondían con otra respuesta. A pesar de ello, opinan que quizá sería necesaria una reelaboración o adaptación de los contenidos del currículo de Ciencias Sociales a las competencias.

En general se evidencia una falta de conocimiento, no solo en competencias básicas sino también del propio currículo de la asignatura. *“Yo lo miro porque soy el que hago las programaciones, pero tampoco me he fijado mucho en eso. Lo que de verdad un profesor sabe son los temas que tiene que dar en un curso, que es lo que le pide la administración y lo que se encuentra en un libro de texto.”* (E5) No obstante aportan sus conocimientos sobre la relación que existe entre ciencias sociales y competencias. A la pregunta ¿Observas relación entre el trabajo de las CCBB, en este caso la CSyC y la CCL, y el desarrollo de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación en el currículum? Responden, *“es que no me lo he leído, no lo sé.”* (E4), *“Sí claro. La CCL necesario todas las asignaturas. Para que las cosas fueran mejor, no solo en las competencias, tendría que haber cierta comunicación entre departamentos, que no la suele haber. Por ejemplo cuando trabajamos un texto son varias las habilidades que se trabajan.”* (E4), *“la CSyC es algo consustancial a nuestra área”* o *“es un comodín para todas, porque pienso que es de las que más saca la naturaleza humana. Es muy visual, identifican y relacionan con su vida. Se mimetizan y así se consiguen muchos beneficios socioculturales.”* (E2) Por lo que asumen, que las ciencias sociales conllevan el desarrollo de las competencias social y ciudadana y que es indispensable la competencia lingüística para cualquier aprendizaje.

En lo que respecta a qué es lo que ha de saber un alumno, destacan que han de saber interpretar y analizar documentos. Todo ello con el fin que comprendan de donde

procede el mundo que les rodea, convirtiéndose en ciudadanos críticos y razonables. En sí aspectos totalmente relacionado con la CSyC y la CCL.

Pero, al margen de esto, ¿conocen de qué constan estas competencias? ¿Cómo las trabajan? Porque una cosa es saberlo, otra decirlo, hacerlo o conseguirlo.

No podemos olvidar que para que haya formación y conocimiento, es necesario que el profesorado muestre interés y voluntad. De ahí la unidad de significado voluntariedad del profesorado y ética profesional. Observamos que no existe ninguna obligación al profesorado en formación continua. Una formación que le permita adaptarse a las nuevas necesidades y reciclarse. Esto depende de la ética profesional e interés de cada uno, junto con la oferta de cursos que ponga la administración a disposición del docente. Cada centro invertirá el presupuesto y seleccionará el curso que se ajuste más a sus necesidades. Se nos presenta paradójico, por un lado, demandar la implementación de algo “nuevo” en el aula sin poner a disposición del docente los medios necesarios para ello. Y por el otro que no exista ninguna presión que obligue al profesorado a formarse. *“Nadie les pedía cuenta de la formación (...) Una cosa es que haya una normativa y otra como se aplique en el aula.”*(E1) *“La formación se entiende como un derecho. Y una obligación. Pero diríamos que profesional.”* (E1)

Por lo que puede haber unas normativas, pero si no se potencia y se incita al profesorado para que la trabaje no se llevará a la práctica. Sin embargo, la experiencia del centro en el que se ha hecho el curso nos muestra que *“cuando las cosas empiezan a trabajar a nivel de centro marchan mejor. Aquí solamente el 4% de los profesores no lo está haciendo.”* (E6) Lo que quiere decir, que si hay un interés conjunto, una motivación por parte de la dirección del centro y organización, el profesorado sí accede a formarse, aunque siempre pueda haber excepciones.

4.2- El trabajo de las competencias en las aulas.

Una vez vistos los resultados referentes a los conocimientos y formación pasamos a ver cómo se trabaja en el aula. Para ello comentamos los datos de la categoría metodología y recursos (aspectos referentes a rutinas, evaluación, metodología, recursos didácticos y tipología de actividades)

Como ya explicamos en su momento, se ha elaborado un cuadro (Anexo 4) donde se observa la relación que existe entre los componentes del currículo y las competencias social-ciudadana y lingüística. Además, se ha elaborado una descripción de estas dos competencias (Anexo 1 y 2) y tomando como punto de referencia los descriptores hemos seleccionado una serie de actividades que servirían para desarrollar/trabajar estas dos competencias en el aula (Anexo 1 y 2). Así podemos ver cómo trabajan estas dos competencias los docentes en el aula.

En primer lugar, observamos un perfil común de rutina en todos los docentes. Rutina que se asemejaría a la estructura usual y tradicional de una clase al uso. Se observa la asistencia, se da temario o corrigen ejercicios y se mandan actividades, que se han de acabar para casa. Todos coinciden en darle un peso importante a la explicación de contenidos en primer lugar y en la importancia de hacer los deberes y llevar la libreta al día. *“Todos los días entramos y paso lista porque el control de faltas es muy importante, esto ya lleva un tiempo porque son muchos alumnos, luego repasamos lo que hicimos la última clase porque si no ellos no se ubican. Son 2-4 min. y eso sirve para que vayan callando. Para mí es una de las cosas más importantes que necesito para dar clase. Que ellos estén callados y parece ser que a muchos compañeros es lo que más les cuesta. Luego empezamos con explicación, porque es cuando los tengo más frescos. Si empezamos a corregir directamente se dispersan y yo lo que quiero es para el contenido que me interesa explicares que ellos me escuchen. Una vez hecho esto y dependiendo la hora de la clase, si es a primera o última y veo que empiezan a cansarse, podemos empezar a corregir. Un rato bueno de contenido, uso la pizarra, les hago leer un texto, luego corregimos, me preguntan les pongo nota. Los deberes que les pongo son la mayor parte del libro, pero como no saben hacer esquemas, les pido que hagan un esquema, no solo el del libro, porque el del libro es demasiado facilito.*

Buscan la palabrita de turno y ellos no ven el todo, el todo se ve cuando haces un esquema.” (E2)

En segundo lugar, observamos primacía de la evaluación de los contenidos conceptuales, sobre los procedimientos y las actitudes. A los primeros se les da un valor del 60-70% de la calificación, los procedimientos el 20% y la actitud 10-20%. *“Porque en ese momento que corrijo saco la nota del porcentaje de procedimientos, 70% para examen y 20% para procedimientos lo que establece el departamento. Que eso es la famosa libreta.” (E2)*

Menos en el centro de la entrevista 5, dado el perfil de su alumnado (todos son ACIS) el porcentaje supone un 33%, 33%, 33%. *“Tienen las pruebas objetivas, que es lo que ellos piensan. Pero luego yo intento ser considerado con ellos. Yo les digo que les saco la media, para que se acostumbren a lo que hay fuera. Lo oficial aquí es 33%, 33%, 33%. Eso es lo que pone en la programación de departamento, las tres cosas valen igual.” (E5)*

Por lo tanto observamos el predominio de una división porcentual de las calificaciones escolares. Son los contenidos conceptuales los que dominan en la división de conceptos, procedimientos y actitudes.

Las pruebas objetivas escritas son la tónica general y mayoritaria como instrumento de evaluación. Una o dos pruebas escrita por trimestre y luego el resto se saca del trabajo diario y participación. Nadie evalúa por competencias, se tienen en cuenta mediante observación, pero ni las evalúan, ni tiene un método diseñando para evaluar por competencias. El único rasgo de evaluación de competencias lo observamos en los controles de lectura para la lingüística, *“lo que estamos haciendo ahora con el control de lectura es meterlo como una pregunta más del examen.” (E2)* y la social según el comportamiento y actitud en el aula.

En tercer lugar vamos a ver cómo trabajan. No existe una programación de trabajo de las competencias. Observamos una máxima metodológica, todos los docentes coinciden que siempre intentan relacionar con la actualidad los contenidos y que prima el contenido por encima de la habilidad. *“Siempre, constantemente, es difícil que no lo haga con el mundo que les rodea. Por ejemplo estamos dando el nazismo, crisis económica y aumento del paro. Ya me han preguntado que es lo que va a pasar aquí en España.” (E2)* *“Para que los chavales tengan claro cuales son los derechos humanos y*

rechazar unas injusticias, deben tener unos conocimientos (...) Si saben cual es la raíz del imperialismo, usurpación de recursos, si saben cual es la raíz del subdesarrollo van a poder identificar a la desigualdad que hay en el mundo actual. Y se trata de eso.”

(E3) Consideran que para poder desarrollar habilidades y herramientas es necesario tener el conocimiento de los contenidos. Y que es a partir de todo el trabajo realizado en el aula que se pueden adquirir las competencias de manera automática y paralela.

Lo que sí varía es el trabajo o el modo de enfocar el aula. Todos hacen uso de la conocida clase “magistral”, aunque también emplean otros enfoques según el momento. Por ejemplo como vemos aquí: *“sí, sí, sí se plantea un problema. Pasa esto o lo otro. La crisis, el paro, la droga.”* (E2) y a partir de ahí se da la clase. También se da la situación en la que son los alumnos los que han de averiguar un problema y explicarlo al resto.

Los dos docentes E y E5 son los más formados y los que plantean otras maneras de trabajar en el aula. *“Los míos en el primer trimestre ya trabajaban constitución española en base a casos prácticos y saber responder, utilizarla”* (E5) También lo podemos observar aquí, *“en 4º ESO hemos hecho un trabajo donde se van dando y combinando todos los movimientos que hemos hecho. Combinamos Geografía, Historia e Historia del Arte. Los chavales en grupo de 4º tuvieron que prepararse una salida a Valencia. Yo lo único que les dije es que parte tenían que prepararse cada uno. Tenían que buscarlo con un plano y preparárselo todo. Y llevarnos ellos, yo no les dirigí. Cuando lo descubrieron, reunieron a sus compañeros y les dieron la explicación. Es la primera vez que lo hicimos así, sin intervenir y ha sido tal triunfo que lo vamos a repetir todos los años y lo vamos a extrapolar a otros niveles.”* Es obvio, que con este tipo de actividades, además de la aplicación de los conocimientos y del trabajo teórico se ponen en marcha más capacidades y destrezas que con otras actividades más descriptivas o memorísticas. En este tipo de ejercicio se trabajan ambas competencias básicas, ya que se desarrollan descriptores como: CCL 1, 2, 3, 12, 13, 15, 20, 21...⁴⁵

CSyC: 1, 2, 4, 11, 14...⁴⁶ Además, vemos, que es recomendable adaptar el diseño de la clase a las necesidades del alumnado, a maneras más dinámicas, significativas y motivadoras. Realizar una selección de contenido. *“Por eso empiezo desde el final hacia atrás. Para saber de donde procede su mundo real. Porque mi clase parece la*

⁴⁵ Consultar anexo 1.

⁴⁶ Consultar anexo 2.

ONU y yo quiero que todos se sientan identificados, conceptos que sirvan para todo el mundo, como totalitarismos o subdesarrollo.”(E5)

Añadimos también que todos trabajan la transversalidad. “*Sí trabajamos conocimientos transversales. Por ejemplo el medioambiente con la revolución industrial.*” (E3)

Con todo esto podemos afirmar que sí se trabajan determinados descriptores de la CCL y CSyC, pero faltaría profundizar más, trabajar más descriptores, de una manera más variada, con mayor frecuencia e introducir también la metodología por competencias. Esta metodología es la que se está planteando e introduciendo en los centros a través de los cursos de formación. Consta, como se refleja en el anexo 8, de un trabajo por tareas. Lo que implica una puesta en marcha de destrezas y conocimientos por parte del alumnado, además de mayor relación entre profesorado, departamentos, alumnos, aumento de la transversalidad... Tareas que puedan ayudar al alumnado a relacionar los contenidos de la asignatura con el mundo que le rodea. Tareas que pongan en marcha descriptores como CCL1; Conversar, dialogar: escuchar y hablar. O CSyC 1; Comprender la pluralidad y el carácter evolutivo de las sociedades actuales y los rasgos y valores del sistema democrático.

Estas tareas serán evaluadas de una manera distinta, destacando tanto la adquisición de las competencias, como de los contenidos.

Para trabajar de este modo es necesario el planteamiento de tareas o problemas a resolver y una gama de actividades variada que permita ejercitar múltiples destrezas. Es por esto que nosotros diseñamos en los anexos 1 y 2 de cada una de las competencias, un apartado referente a qué actividades pueden contribuir al trabajo o adquisición de los descriptores competenciales.

A continuación observamos una muestra de las actividades propuestas en esos cuadros⁴⁷:

Tabla 1- Actividades para la Competencia Social y Ciudadana.

Habilidades/ Destrezas	Comprender la realidad social	Cooperar y convivir	Ejercer la ciudadanía democrática y contribuir a la mejora
-------------------------------	-------------------------------	---------------------	--

⁴⁷ Información extraída del RD 1631/2006 y de los trabajos del Proyecto Atlántida en base al currículum oficial.

Actividades	- Debates o simulación de hechos históricos	- Trabajos en grupo	- Simulación de hechos históricos y posibles soluciones
--------------------	---	---------------------	---

Fuente: Elaboración Propia.

Tabla 2- Actividades para la Competencia en Comunicación lingüística.

Habilidades/ Destrezas	La comunicación Oral - escrita	La representación – interpretación y comprensión de la realidad	La construcción y comunicación del conocimiento	Organización y autorregulación del pensamiento, de las emociones y la conducta
Actividades	Debates o simulación de hechos históricos.	- Redacción de informes o textos varios.	Análisis de textos.	Lectura de libros, novelas

Fuente: Elaboración Propia.

En la medida en que se desarrollen esas actividades vemos cómo se trabajan las competencias. Igualmente cuando asistimos al curso de formación observamos actividades como debates, lecturas, ensayos, exposiciones, trabajos en grupo, etc., que nosotros planteamos como representativas para el desarrollo de la CSyC y la CCL. Eran actividades, que al mismo tiempo se recomendaban para llevar a cabo las tareas y potenciar la adquisición de competencias, que por otro lado nos podría servir como una especie de validación de instrumento metodológico.

Una vez hemos visto las metodologías aplicadas en el aula, resaltada la idea de que las competencias básicas se pueden desarrollar en cierto modo sin plantearse un enfoque determinado, pasamos a ver que tipología de actividades emplean los docentes de Ciencias Sociales, para ver así como trabajan las dos competencias seleccionadas.

- 1- Todos los docentes realizan una o dos salidas de campo en 4º ESO al año. Menos un centro por cuestiones de comportamiento del alumnado este año no puede, pero otros años sí. *“Salidas de campo, a veces van a Las Cortes, una salida solamente que suele ser a Las Cortes o el MUVIM, establecido por el*

departamento.” (E2) Esto potencia el trabajo de ambas competencias, pero depende de cómo se enfoquen dichas salidas y la repercusión que tenga en el trabajo de los contenidos. Si solo los llevas sin incentivar nada más de poco servirá. Se trata que estas salidas y su trabajo potencien todas las destrezas posibles. Cuantas más hagas más podrás trabajar descriptores como 1,2,3,14,15,16,24 en la CCL⁴⁸ o 1,2,8,13,14 en la CSyC.⁴⁹

- 2- Menos caso del E3 que *“Tienen que hacer un trabajo obligado, desde su punto de vista, argumentar de que iba, un pequeño ensayo...”*, *“Sí, sí, sí, sí... De hecho ellos durante toda la ESO están obligados a hacer varios trabajos. Uno de ellos tiene que recoger información sobre un tema”, “El trabajo es por parejas y la exposición tiene que ser también por parejas.” “Y luego hacen un pequeño trabajo de documentación sobre la película”* (E3) no se realizan de normal trabajos en grupo, ensayos, exposiciones... *“Exposición, eso solo en 1º Bach porque hay cuatro horas, pero en 4º no, porque no hay tiempo. En 4º el trabajo escrito, solo es de la parte de arte.”* (E2) *“No hacemos este tipo de trabajos de búsqueda, ni en grupo.”* (E4) Lo que reduce mucho el trabajo de las competencias.
- 3- Los debates nadie los programa, más bien surgen solos. *“Ellos lo hacen porque sacamos temas de la actualidad, surgen, hablan, pero previo no lo hago porque no tengo tiempo. En 4º están muy capacitados para hacer debate, se enteran mucho.”* (E2) Una actividad de representación histórica ni se contempla. Esto limita en gran medida la adquisición de competencias como la social y lingüística.
- 4- Todos los docentes utilizan el libro de texto para mandar los deberes. *“Normalmente son las del libro, aunque puede haber diferentes, depende del tiempo.” “Lecturas al margen del libro de texto, no tenemos nada programado ni obligado.”* (E4) Unos libros de texto que como ellos nos relatan continuación no están diseñados para el desarrollo y trabajo de las competencias. Por lo tanto limita mucho su trabajo.

⁴⁸ Consultar anexo 1.

⁴⁹ Consultar anexo 2.

- 5- Se hace mucho hincapié en que los alumnos dominen el vocabulario y sepan hacer esquemas, lo que forma parte del desarrollo de la CCL. *“Los deberes que les pongo son la mayor parte del libro, pero como no saben hacer esquemas, les pido que hagan un esquema, no solo el del libro, porque el del libro es demasiado facilito. Buscan la palabrita de turno y ellos no ven el todo, el todo se ve cuando haces un esquema. (E2)”*

Igualmente tan necesario como la tipología de actividades nos parece conocer los recursos didácticos que utilizan para trabajar los contenidos y las competencias. Todos utilizan el libro de texto como referente y guía. Aunque son conscientes de sus deficiencias. Por eso utilizan documentos de refuerzo. *“Normalmente la prensa, porque el problema que tenemos de fotocopias... procuro que tengan el libro, pero cogemos Internet y de ahí los documentos, porque tengo cañón, aunque ellos no leen igual y si puedo les voy pasando videos y películas, trocitos. Esto una vez al mes seguro. Senderos de Gloria, Germinal, Tiempos Modernos, Caballo Ganador, y ven cine, les hablo de cine. A ellos les motiva esto, les interesa.” (E2)* *“A ver ellos necesitan un material, una guía, porque si no vendrían todos con el ordenador. Pero como hay que pisar la realidad. La realidad es que necesitan un material. A mí más o menos me da igual cual sea, prefiero que todo lo que yo les diga lo apunten al lado. En la medida que puedo utilizarlo sí, porque necesitan un referente, pero yo les completo.” (E2)* Respecto al libro de lectura en todos los centros se realiza una lectura excepto en uno. *“Ellos normalmente como hay un plan de lectura ellos tienen que leer al menos un libro.” (E2)* Lo que potencia la adquisición de la competencia lingüística.

Sin embargo, de los dos docentes con mayor formación, uno nos dice que para el próximo año quieren cambiar los materiales para potenciar más el desarrollo de las competencias y el otro, debido a las circunstancias y el perfil del centro se ve en la necesidad de elaborar sus propios materiales para adaptarlo a su alumnado.

4.3- Factores y reticencias docentes que inciden en el desarrollo de las competencias.

A continuación se muestran los resultados extraídos de la categoría factores y reticencias. Lo que nos permite acercarnos a las causas que el docente considera que le impiden desarrollar un trabajo de las competencias, así como su desarrollo en profundidad.⁵⁰

1- Respecto a la falta de formación y predisposición del docente, todos recalcan que es indispensable una formación del profesorado para llevar a cabo cualquier cambio, reforma o novedad. *“En este país se tiene la costumbre de empezar la casa por el tejado. La formación del profesorado hasta hace dos o tres años consistía en el puro trámite del CAP. No pretendas que ese profesorado domine eso, porque no está preparado. El 80% de la oposición que aprobamos eran tres conferencias. No se nos exigía conocimientos pedagógicos. Es que no se refleja con lo que luego necesitas en el aula.”* (E5) Esto permitirá que lo que está plasmado en la normativa se lleve a cabo, para lo que es necesaria una colaboración entre docentes de un mismo centro o departamento. *“Una cosa es que haya una normativa, y otra es como se aplique en el aula.”* (E1) En algunos centros en los que la plantilla no es fija, se nota que el docente interino no se involucra del mismo modo, porque al otro año se va. *“En los centros no todo el personal docente se involucra de igual modo. Porque los interinos cambian de centro y eso es para trabajar coordinadamente y en grupo, para intentar unificar metodologías por competencias.”* (E3) Como vimos en la observación de la sesión de formación un trabajo por competencias requiere de la colaboración y participación de todo el centro. *“La posición que el profesorado tenga al respecto es fundamental para que ese profesorado plante en su clase el trabajo de una manera o de otro.”* Como señala el entrevistado 5 hay factores fundamentales y son *“que el profesor quiera trabajarlas y este formado para ello”* (E5) Por lo tanto, el desconocimiento de las CCBB influye necesariamente en su no trabajo, así como en el cambio de rutinas y metodologías porque se ve como algo complejo. A la vez que se desconfía por la costumbre de “reformas pasajeras”.

⁵⁰ Hacemos esta distinción entre trabajo o desarrollo de las competencias y trabajo en competencias en el aula, porque como desarrollamos en las conclusiones, consideramos que no es lo mismo.

2- En segundo lugar, un enfoque por competencias en el aula y el desarrollo de las mismas conlleva un cambio metodológico y de adaptación de los recursos didácticos como advertimos en el curso de formación y en la entrevista con el formador, *“lo que pasa es que sí que hay mecanismos o procesos recomendados. Ahí el profesorado tiene un problema, que no tiene porque ser nuevo.”* (E1) Aunque algunos profesores en un primer momento consideren que no, al replantear las preguntas y después del curso de formación sí se acepta la necesidad de una formación y un cambio en algunos modos de trabajar o enfocar la asignatura. Esto se nos muestra paradójico, ya que en un primer momento los docentes no consideran que sea necesario cambio o formación. Pero conforme va avanzando la entrevista, y al clarificarse mejor las preguntas, se dan cuenta que quizá sí sería necesario. Lo que creemos que se debe al desconocimiento del tema. Este cambio metodológico hace referencia al planteamiento y resolución de tareas transversales, relacionadas con la actualidad. Para solucionar la tarea hay que trabajar diversos ejercicios y actividades, que conllevan la puesta en marcha de destrezas y competencias. *“Lo que quiero decir es que para trabajar las competencias básicas en el aula es necesaria una determinada metodología. Si hay que cambiar la que tenía antes, eso no lo sé. Eso lo sabrá cada docente.”* (E1)

En lo que respecta a los materiales didácticos, opinan que un trabajo por competencias necesita de nuevos materiales, que los libros no ayudan y no están preparados para eso, a ellos les falta tiempo y no pueden prepararse otros materiales. Por lo que al final acaban guiándose por los libros de texto que no están preparados para el trabajo de las competencias.⁵¹ *“Mira, yo no te voy a mentir... Seguramente formación también, pero los libros de texto no ayudan. Además yo tengo más asignaturas y a lo mejor no tengo tiempo de buscar otros materiales alternativos. Entonces, me tengo que limitar a lo que tengo en el libro. Yo pienso que el número de alumnos sí que influye, lo que pasa es que yo no tengo aulas numerosas. Podría trabajar bien con ellos si no fueran tan petardos.”* (E4)

Al extraer estos factores, estamos elaborando inconscientemente una serie de reticencias y percepciones del docente ante el sistema por competencias en educación. Todo ello va aparejado como observamos a continuación:

⁵¹ Para ello habría que analizar como trabajan los libros de texto actuales las competencias. Tarea que sobrepasa los límites del presente TFM.

- a- Como ya hemos señalado, el trabajo competencial conlleva un cambio en la metodología y en las rutinas, aunque hayan descriptores como en el caso de la social y la lingüística que son consustanciales a las Ciencias Sociales. Esta adaptación de la metodología conlleva reticencias por parte del profesorado, porque implica modificar su rutina. Reestructuración, adaptación, dedicación, tiempo, esfuerzo... Y no todos los docentes están dispuestos a ello. Además no hay ningún mecanismo que les obligue. *“Yo creo que la mayor dificultad es el cambio en si a tu manera de trabajar, tus materiales, al renovarse, reformular todo ese trabajo, porque es mucho trabajo. Y más si tienes que empezar a hacerlo de forma cooperativa aun es más dificultoso, tienes que aunar esfuerzos. En secundaria estamos muy acostumbrados a diferencia de primaria al individualismo.”* (E6)
- b- Por otro lado es necesario de un periodo de adaptación tanto para el alumnado como hemos dicho antes, como para el profesorado. No puedes cambiarle a un alumno la forma de trabajar, su ritmo y rutina de un día para otro porque se desubicarían y perderían. Opinan que *“es un poco reciente, por lo menos aquí en La Comunidad Valenciana., además no se puede meter un cambio así de un día para otro”* (E2) *“Por supuesto, no hacemos hoy el curso y mañana todo el centro está trabajando por competencias. Pero eso es pasa con cualquier innovación en educación. Es un proceso de varios cursos. Y de repente un día dices, mira, ya estamos todos trabajando por competencias.”* (E6)
- c- Posiblemente la falta de formación influye en el rechazo a un sistema por competencias. Consideran que es una manera de trabajar tan general, con selección de contenidos destinados a potenciar determinadas habilidades y tan transversales, aunque les parece positivo, podría perjudicar el planteamiento por materias y un abandono de los contenidos conceptuales. Para los docentes sin contenidos conceptuales no hay habilidades. *“Es lo que te decía antes del mapa conceptual. Puede ayudar claro que sí, pero dándole el todo. Sin dejar los contenidos de lado, si no se pierden. Son adolescentes y se pierden. Hasta los niños tienen más capacidad de concentración que un adolescente.”* (E2) *“Para poder tener la habilidad de utilizar la Historia en la vida diaria tienes que tener unos contenidos. Yo creo que no se pueden desligar mucho.”* (E3) *“Yo pienso*

que el sistema competencial, en vez de materias no me cabe en la cabeza” (E2). El desconocimiento genera desconfianza “Lo perciben como un trabajo complicado y mucho trabajo y no saben cómo resolverlo” (E1) Además, todos coinciden en la importancia de los contenidos. Para ellos sus alumnos junto a una serie de habilidades y destrezas han de adquirir unos conocimientos que les permitan convertirse en ciudadanos críticos, lógicos y razonables. Eso sería lo que deberían saber. “Si tú eres profesor de Historia y estás dando Historia, los chavales tienen que saber Historia, saber explicar los conceptos fundamentales de manera razonada y si lo liga a la actualidad ya has conseguido mucho. El conocimiento de la Historia hace mejor a las personas.” (E3) “Que sepa hacer y hacerse preguntas, formarse en espíritu crítico y para eso necesitas saber muchas cosas, muchas cosas y la Historia es muy buen instrumento, pero de todo eh, no solo de Historia. Saber resolver e interpretar los materiales que le den, que le den distintos materiales y saber contestar y resolver, con cualquier tipo.” (E2)

- d- No obstante consideran que este enfoque por competencias también puede aportar mejoras. Acercamiento alumno-profesor y mejora de la comunicación entre docentes. *“Mira lo más positivo es ponernos a trabajar todos los profesores de un mismo centro en común porque al estar recibiendo todos juntos al mismo tiempo la misma formación lo vamos a poder aplicar todos juntos a nuestros alumnos.” (E6) También “puede el trabajo de las competencias básicas contribuir a una mayor función social de la historia, no tiene porque no. Y puede dar muy buen resultado. Pero hay que saber ligar el todo.” (E2) Además, “metodológicamente pueden aportar nuevas formas de enseñar más útiles, más eficientes, más autónomas.” (E6) que consigan disminuir el fracaso escolar y aumentar la motivación del alumnado, potenciando así un mayor interés por las Ciencias Sociales y su función social mediante el trabajo significativo y transversal.*

5- CONCLUSIONES.

Es fin de este TFM aportar claridad a la neblina que se cierne sobre las competencias, su trabajo, evaluación, concepto y cambio, además de comprender mejor los porqués de determinadas actitudes del profesorado y sus necesidades profesionales. Al inicio de este trabajo aludíamos a que entre los motivos de la elección de las CCBB como temática a investigar se encontraba la relación de las CCBB con la innovación educativa y con nuestro presente inmediato. Hemos perseguido con dicha investigación resultados que nos permitan mirar al futuro y adaptarnos a los cambios, intentando superar los obstáculos y sacar el máximo rendimiento a un enfoque metodológico, que nuevo, o no, puede arrojar avances en la lucha contra el fracaso escolar. Al fin y al cabo la motivación última de cualquier investigación en didáctica.

5.1- Principales aportaciones de la investigación.

1- Afirmamos en base a los resultados que para los docentes de Ciencias Sociales no es algo nuevo trabajar los contenidos con el objetivo que el alumnado adquiriera habilidades desempeñables en un futuro. Pues consideran la adquisición competencial consustancial a la asignatura de CCSS. Esta adquisición de herramientas variará dependiendo del docente y su metodología, lo que influirá en el desarrollo de las competencias en mayor o menor grado. No obstante, con los datos disponibles en el presente TFM, concluimos que los docentes no cuentan con un diseño específico de una programación por competencias. Observamos que la CSyC y la CCL se trabajan a partir de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Es más, consideran que el enfoque metodológico que permite el desarrollo de las competencias no es nada nuevo. Ya existía, solo que ahora se ha popularizado. En relación a esto Gimeno Sacristán, Antonio Zabala o Pérez Gómez defienden que el componente competencial, su definición, lo que suponen y sus objetivos no representan novedad, porque el trabajo de competencias y la adquisición de habilidades ya se encontraban presentes en el constructivismo, en las teorías del aprendizaje significativo de Ausubel o en el desarrollo de procedimientos y actitudes de la LOGSE.

Después de este estudio, podemos aportar que es en aquellos docentes que no trabajan de un modo más dinámico, motivador, significativo, transversal, etc. y no desarrollan las competencias en los que reside el cambio y los que tendrán que adaptarse a estas

dinámicas. Por lo tanto, defendemos la idea que para el desarrollo competencial no hace falta un enfoque o programación exclusivo por competencias, sino determinados enfoques metodológicos⁵². De los que dependerá el mayor o menor desarrollo de las CCBB.

Respecto al modelo de resolución de tareas para su adquisición, propuesto por el Ministerio de Educación, consideramos que tampoco es novedoso ya que con algunas variaciones, grupos como Gea-Clío o Ínsula Barataria ya proponían en los noventa del siglo XX esta manera de trabajar los contenidos de las Ciencias Sociales.

2- En un primer momento existe entre los docentes la creencia que el desarrollo de las CCBB es algo consustancial a la asignatura y no hace falta una determinada planificación o programación a su trabajo, lo que les lleva a mostrar cierta reticencia hacia la formación. Sin embargo, posteriormente, añaden que incluso aquellos docentes que consideran que desarrollan las CCBB también deberán formarse, reciclarse, aprender y adaptarse a los nuevos tiempos. Aunque no sea nuevo del todo, sí hay aspectos novedosos⁵³. Además, la formación ayuda a mejorar las formas de trabajo, unificar criterios en los centros, trabajar conjuntamente entre departamentos de manera transversal, al aumento de la motivación entre el profesorado, etc. Entendemos que dicho cambio de actitud responde:

- Una reticencia inicial a que estemos juzgando su trabajo al plantear el tema de las competencias y la formación.
- Más relajados, metidos en la entrevista, observando que algunas preguntas no saben contestarlas y se les escapa el tema, escuchando las percepciones de otros profesores y sus experiencias tras la formación, les lleva a cambiar de opinión admitiendo la necesidad de formación en CCBB.
- Lo que finalmente se refuerza y corrobora tras acabar el curso de formación. Los docentes admiten que necesitaban la formación y que estaban equivocados en algunos aspectos.

⁵² Amplia variedad de contenidos, actividades y recursos didácticos que promuevan la adquisición de diversas actitudes, habilidades y capacidades.

⁵³ Nos referimos a novedosos tendido en cuenta que muchos docentes nunca habían puesto en práctica la resolución de tareas o problema, la programación de debates o un gama más amplia de recursos didácticos e interactivos.

3- Como se recoge en la LOE y el Decreto de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana los docentes han de incorporar el trabajo de las competencias a sus programaciones y trabajarlas en el aula. Lo que permita su desarrollo en relación a los contenidos. Nosotros hemos comprobado, basándonos en las preguntas de las entrevistas y el cuadro de relación competencias-contenidos, que la competencia social-ciudadana y lingüística se trabajan menos de lo que se podrían trabajar con los contenidos de la asignatura (sobre todo los comunes); sería preciso potenciar una gama más variada de actividades y de recursos didácticos. Por ejemplo los debates, exposiciones orales, trabajos en grupo, mini proyectos de investigación.... Aun así, debido al perfil de las actividades, prima más el desarrollo de la lingüística que de la social y ciudadana. Creemos que este deficiente desarrollo de estas dos competencias también se debe al desconocimiento del currículo y a la falta de conexión entre contenidos, criterios de evaluación y Competencias Básicas. Ya que aunque podemos observar cierta relación entre contenidos y CCBB, con una revisión del currículo, esta sería relación sería mayor.

4- Los docentes reconocen que no desarrollan las competencias todo lo que se podrían, lo que atribuyen a diferentes factores y reticencias. Entre estos factores encontramos:

- Falta de formación y predisposición del docente.
- Factores organizativos; Tiempo, ratio, contenidos...
- Cambio metodológico y adaptación de recursos didácticos.

A su vez este último factor del cambio metodológico y adaptación de recursos genera reticencias hacia el trabajo por y de las competencias entre el profesorado. Por un lado, lo costoso de modificar las formas de trabajar y las rutinas. Además intuimos que estas reticencias se pueden relacionar a su vez con la deformación y el desconocimiento de las CCBB. Como no se conoce, no se sabe como hacerlo, ni lo que va a costar ponerlo en práctica. Todo ello genera desconfianza hacia el enfoque por competencias, que hace que se genere desinterés y en consecuencia su no trabajo en el aula.

Por otro lado, esa situación de apatía o desconfianza, se refuerza debido a la falta de credibilidad que ha suscitado entre los docentes las diversas reformas educativas en el sistema educativo español. Se ha extendido entre el profesorado una falta de confianza ante estos cambios, por falta de medios, estructura, organización, formación, tiempo de

adaptación, etc. Los docentes consideran que para cualquier cambio en educación es necesario un periodo de adaptación progresivo, tanto para el alumnado acostumbrado a unas rutinas, como para el profesorado que ha de formarse para ellos.

Respecto la desconfianza y reticencia que el profesorado presenta ante las CCBB, aluden M^a del Cristo Alonso Martín y Cristo M. Hernández Gómez⁵⁴ (2009) cuando apuntan que:

Desarrollar las competencias básicas, demanda centrar el proceso de enseñanza en el alumnado y requiere introducir en el aula toda una serie de elementos didácticos que potencien la autonomía en el aprendizaje, las actitudes colaborativas, la búsqueda y procesamiento de la información, la movilización de variadas operaciones cognitivas, etc. Todo ello insta a un cambio metodológico que impulse al profesorado hacia un proceso de formación en centros, bajo la premisa de que las competencias básicas precisan de un trabajo conjunto de los docentes, puesto que es el elemento curricular común a todas las áreas y materias. Esto supone un nuevo reto para el profesorado que lleva aparejado ciertas inquietudes e incertidumbres y ante el que surgen una serie de sentimientos, creencias y actitudes que se convierten en resistencias al cambio, obstaculizando el proceso. (p.5)

Además a todo esto se le suma que no ven factible un sistema por competencias, que no es lo mismo que el desarrollo de las competencias. Por diversas razones, pero esencialmente porque el profesorado considera que sin contenidos conceptuales no se pueden adquirir competencias y que estas competencias relegarán a un segundo plano los contenidos conceptuales de las materias.

5- Nos parece necesario aclarar la reflexión personal que nos ha suscitado la diferencia de trabajar las CCBB o trabajar por CCBB. Por una parte estaría el desarrollo o trabajo de las competencias, que con una determinada metodología dinámica, significativa, motivadora y activa, junto con la utilización de una gama variada de recursos y actividades, permite el desarrollo y trabajo de las de CCBB a partir de los contenidos. Por otra parte estaría un trabajo por competencias, eso es distinto, porque aquí las

⁵⁴ Estudio presente en Moya. J y Luengo. F. (2009) *Las competencias básicas en el marco de una educación democrática*. Carpeta “Las competencias básicas en la práctica”. Proyecto Atlántida. Disponible <http://innova.usal.es/courses>. >>Visitado 24-9-13 <<

competencias priman ante los contenidos. Los contenidos se trabajan, se seleccionan en pro del alcance de las competencias. Es ahí donde entra el enfoque del trabajo por tareas, y donde reside el miedo o reticencia del profesorado a la desaparición de las disciplinas por la implantación de ámbitos o sistema competencial, que relegue los contenidos conceptuales y teóricos, indispensables para los docentes, a un segundo plano.

Es así que hacemos referencia lo observado en la sesión de formación. En este curso se enseñaban; qué son las competencias, cómo se trabajan, cómo se evalúan y cómo se programa⁵⁵. En este enfoque del trabajo por competencias de las materias, la adquisición de las competencias, y por lo tanto su trabajo se presentan como el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las materias se desarrollan en base a un modelo competencial, donde el trabajo o explicación de determinados contenidos va dirigido a la adquisición de dichas competencias⁵⁶.

Ante esta situación, frente a la pregunta ¿cómo trabajan los docentes las competencias? respondemos que nadie trabaja las competencias y los contenidos de las asignaturas de la manera recomendada desde el Ministerio, por tareas. Para otorgarle mayor veracidad a nuestra afirmación nos apoyamos en una frase extraída del formador del curso de formación “no se trabajan las competencias, sino que se evalúa en base a ellas”. Y como hemos observado, nadie evalúa por competencias, ni dispone de un instrumento para ello.

Las competencias a día de hoy se trabajan a partir de los contenidos teóricos y determinadas actividades, pero no por planteamiento de tareas o problemas (excepto alguna excepción esporádica). Añadimos también que los conocimientos y recursos de los que dispone el profesor representan un pilar fundamental en el desarrollo de las CCBB. Y hemos observado que no son muchos, ya que la formación en CCBB del profesorado es escasa. No obstante, se podrían trabajar más y de otros modos si el profesorado tuviera las CCBB más en cuenta a la hora de programar su trabajo y diseñara más actividades con ese fin.

⁵⁵ Este enfoque es el que está difundiendo desde el Ministerio de Educación y el que se va a poner en práctica en algunos centros piloto el próximo curso, para ir extendiéndose a otros progresivamente desde la Dirección General de Innovación.

⁵⁶ Puede ser que en un futuro las materias se sustituyan por ámbitos competenciales y estos consten de la selección de determinados contenidos de diversas materias para el desarrollo de las competencias.

Se refuerza por tanto la idea del profesorado como baluarte en cualquier proceso de cambio educativo.

6- Destacamos que la causa principal de esta lenta implantación y desarrollo de las competencias se debe a la falta de formación del profesorado. Aunque no en referencia explícita a esto, J.M. Escudero (2009) afirma que es prácticamente unánime la postura que la formación inicial, el aprendizaje de la profesión docente y la formación al profesorado son los factores más decisivos en la mejora de la educación, los aprendizajes de los alumnos y la mejora de la enseñanza.

La formación de los docentes se muestra como un problema latente a lo largo de décadas, en referencia a los cambios que sufre la escuela, los contextos y el alumnado. Hasta hoy, en ninguna fuente procedente de ningún organismo oficial podemos consultar cómo desarrollar, enfocar o trabajar las competencias. Por lo que el profesorado no sabe cómo trabajarlas, si lo que está haciendo es correcto o no y sí será eso lo que se le pida a su alumnado en las pruebas de evaluación de CCBB, como las Pruebas de Diagnóstico. De ahí la postura ambigua del profesorado ante la novedad y la formación en CCBB.

Hargreaves (1997) aludía a la necesidad de que cada docente sea un aprendiz social y añadía que la formación no comienza en la universidad, sino que toda la trayectoria de un futuro docente como alumno también influye en la formación y el perfil del profesor, a lo que le podemos denominar aprendizaje por observación. Los docentes necesitan comprender el escenario donde deben desarrollar su acción, para tener la capacidad de crear y desplegar estrategias alternativas que permitan alcanzar los logros propuestos por la sociedad y sus demandas (Escudero, 2007)

J.M Escudero (2009) mencionaba, que una cosa es instaurar una nueva estructura organizativa y un currículo, y otra, diferente, más conflictiva, crear la cultura pedagógica y profesional acorde. Podemos trasladar esta idea a las CCBB, una cosa es instaurar un nuevo enfoque educativo y otra que este se lleve a la práctica, conseguir los medios necesarios para que triunfe. Crear una cultura profesional acorde con las competencias básicas y su trabajo conlleva necesariamente pasar por la formación del profesorado, tanto inicial como continua. Además es necesario que el profesorado conozca el currículo, poder hablar con propiedad y desde el conocimiento.

Podemos decir por tanto, que estas aportaciones nos han permitidos desarrollar los objetivos marcados al principio de la investigación:

- 1- Descubrir qué formación sobre competencias tiene el profesorado.
- 2- Saber qué conocimiento tienen de la Competencia Social-Ciudadana y la lingüística, tanto a nivel teórico, como en lo que refiere al currículo.
- 3- Observar cómo trabajan los docentes las competencias y ver qué metodología emplean para ello.
- 4- Reconocer dónde reside la novedad metodológica del trabajo de las Competencias Básicas, viendo qué pueden aportar a la innovación educativa y al aumento del rendimiento escolar.
- 5- Conocer los factores y las reticencias que influyen en el desarrollo de las Competencias Básicas.

5.2- Corroboración de la Hipótesis:

En lo que respecta a la verificación de la hipótesis de este trabajo nos atrevemos a corroborar que: *el desarrollo de las Competencias escolares en secundaria está condicionado por la insuficiente formación del profesorado de Ciencias Sociales en dicha materia.*

Así, ante la pregunta ¿Cómo trabajan los docentes de Ciencias Sociales de 4º ESO la Competencia Social y Ciudadana y la Competencia en Comunicación Lingüística? llegamos a la siguiente conclusión general: *los profesores de Ciencias Sociales de 4º ESO no tienen la formación adecuada para desarrollar un trabajo en base a un modelo o metodología competencial. Es por ello, que no las trabajan como se recomienda desde el Ministerio de Educación y en el caso valenciano la Consellería d'Educació. Los docentes trabajan las CCBB en base a la formación que tienen y los recursos de los que disponen. Las CCBB siempre se han desarrollado en cierto modo, ya que las CCSS es una materia que propicia su desarrollo. Sin embargo, al no ser lo mismo el desarrollo de las Competencias que un trabajo por Competencias sí es necesaria formación más específica para un enfoque de aula por competencias y para otros aspectos como la evaluación de las CCBB. Es aquí, en los cambios que supone el trabajo por CCBB donde residen sus aspectos más novedosos. A la par que es aquí*

también donde nace la reticencia del profesorado al trabajo por competencias. Todo acrecentado por la falta de formación.

Lo que como podemos observar también muestra coherencia con las subhipótesis planteadas:

- 1- El profesorado muestra reticencia y desconfianza ante el trabajo por competencias.
- 2- El profesorado ya cree que trabaja las competencias, ya que no son nada nuevo, por lo que no considera indispensable la formación.

5.3- Limitaciones del estudio y proyecciones de futuro.

Somos conscientes de lo complejo que es verificar una práctica social como la docente, tanto por la carga personal y emocional que comprenden sus respuestas, lo que otorga cierta subjetividad a los resultados, como por la falta de representatividad de las respuestas al contar con una muestra reducida. Ambos aspectos comprenden los dilemas éticos de esta investigación. Asumimos que esto le otorga cierta falta de validez y rigor a nuestra investigación. Por ello, ante la posibilidad de aumentar la muestra y con ello el estudio, los resultados podrían variar. No obstante, creemos que eso no influiría en la corroboración de la hipótesis y en unos resultados distintos. Ya que una continúa formación del profesorado es necesaria para que los docentes se encuentren preparados ante los continuos cambios socioculturales y administrativos que sufre la escuela. De este modo podrán responder a las necesidades de su alumnado.

Reconocemos que por cuestiones de tiempo, no ha sido posible realizar todas las pruebas de fiabilidad recomendadas que otorgaran una mayor validez a los instrumentos de análisis. Sin embargo, hemos seguido los consejos de expertos en la materia. Además, hemos elaborado las tablas⁵⁷ comparativas para el análisis de las competencias y los componentes del currículo, basándonos en fuentes fiables como la legislación y el proyecto Atlántida. En base a los descriptores de la CSyC y la CCL diseñamos las entrevistas y analizamos las respuestas. Es de aquí de donde extrajimos los primeros datos, que más tarde comparamos y comprobamos con la información proporcionada en

⁵⁷ Ver anexos 1,2 y 4.

la sesión de formación. Finalmente lo hemos analizado todo conjuntamente para extraer los resultados.

Nuestra investigación se podría enmarcar en dos líneas de estudio. Por un lado la referente a la formación del profesorado. Cómo ha de ser esa formación y qué déficit muestra esa formación. Por otro, todo lo que concierne el mundo competencial. En esta última vemos muchos interrogantes por investigar, desde la profundización de nuestro propio trabajo ampliándolo a otras competencias, hasta su extensión a otras materias. También podemos contemplar cómo se produce la inserción de las competencias en la educación secundaria, cómo cambian los libros de texto, cómo las trabajan, como cambian las programaciones, cómo trabajan los docentes después de asistir a los cursos de formación. Nosotros con este estudio tenemos el punto de arranque, el inicio, pero sería interesante estudiar el proceso. Ver si con el tiempo se genera en las aulas un cambio metodológico o cómo se evalúan las competencias. Para esto último, sería necesario crear un instrumento de evaluación, que permitiera observar la adquisición de las CCBB en grupos con metodologías y enfoques de aula diferentes.⁵⁸

Acabamos este trabajo con la afirmación del profesor Jorge Saiz: “El discurso de las Competencias Básicas es tan generalista que impide ver el conocimiento histórico. Por eso genera reticencias en el profesorado⁵⁹.” A esta reflexión nosotros añadimos que hemos de encontrar un punto de unión en el que se concilie modificaciones en la metodología, en las aulas, en la programación, junto con el mantenimiento del conocimiento histórico. Lo que nos conduce inexorablemente a una necesaria formación del profesorado. ¿Son por tanto las Competencias Básicas un reto para el docente? No, suponen un reto como cualquier otra “reforma” que conlleve cambios y modificaciones en las prácticas docentes. El reto se le presenta a la administración. Si se quiere un cambio, se requiere formación. Lo que representa medios, tiempo y dedicación. Ya que la panacea contra el fracaso escolar no son las competencias, la panacea son los medios, la formación, el profesorado y su forma de enfocar las clases. Unas clases que

⁵⁸ Por ejemplo con la existencia de dos grupos. Uno que trabajara las CCBB a partir de los contenidos y otros que trabajara por tareas, mediante un enfoque por competencias. Posteriormente pasar el instrumento de evaluación y observar cual da mejores resultados.

⁵⁹ Intervención oral del profesor Jorge Saiz como miembro del tribunal del TFM de Carlos Fuster el día 25/09/2013.

respondan a las necesidades del alumnado, a su contexto. Y eso hoy se llama competencias básicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRAFÍA.

- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. y Guarro, A. (eds.) (2007). *Educación y Cultura Democrática: el Proyecto Atlántida*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bolívar, A. y Moya, J. (Eds.). (2007). *Las Competencias Básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía*. Carpeta “Construyendo ciudadanía”. Proyecto Atlántida.
- Bolívar, A. (2008). Competencias Básicas y ciudadanía. *Caleidoscopio* (Revista digital del CEP de Jaén) 1, 125.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y Competencias Básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- A. Bolívar. *Competencias Básicas: Para saber más*. Disponible en: <http://apardo.wikispaces.com/file/view/Documento> >>Consultado 9/7/13<<
- Bernabeu, R y Marina, J.A. (2007) *La competencia social y ciudadana*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Cristo, M^a y Cristo, H. (2009) *Un pequeño estudio sobre las resistencias al cambio en el currículo*. Carpeta “Las Competencias Básicas en la práctica”. Proyecto Atlántida. 89-96. Disponible <http://innova.usal.es/courses> >> Consultado 10/9/13<<
- Coll, C. (dir.) (2007). *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Editorial Mediterrània.
- Coll, C. (2007). *Las Competencias Básicas en educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa* 161, 34-39.

- Denyer, M. et al. (2007). *Las competencias en educación. Un balance*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

- Esacamilla, A. (2008). *Las Competencias Básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.

- Escudero Muñoz, J.M (2007). La formación del profesorado, esa asignatura siempre pendiente. *Andalucía educativa*, 63. Octubre 2007, pp. 3-14.

- Escudero Muñoz, J.M (2009) La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. Secondary Education Teacher Training: teaching content and teacher's learning. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 79-103.

- Gimeno Sacristán, J. (compl.) (2008). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata

- González Gil, T. y Cano Arana, A. (2010, Marzo - Abril). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación (II). *Nure Investigación*, nº45.

- Hargreaves, A (1997) Cultures of Teaching and Educational Change, en Biddle, B J y otros (eds) *Internacional Handbook of teacher and teaching*. Kluwer Academia Publ. The Netherlands, pp. 223-228.

- Holloway, I. (1997). *Basic Concepts for Qualitative Research*. Oxford. Blackwell Science.

- Imbernón, F. (2001). *Claves para una nueva formación del profesorado*. Departamento de Didáctica y organización educativa. Universidad de Barcelona.
 Disponible:<http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Secundaria/Publicacions/Claves%20para%20una%20nueva%20formacion%20del%20profesorado..pdf> >> Consultado 6/10/13<<

- Luengo. F y Moya. J. (2008) *De las Competencias Básicas al currículo integrado*. Madrid: Proyecto Atlántida.

- Luengo. F y Moya. J. (2009) *Las Competencias Básicas en el marco de una educación democrática*. Carpeta “Las Competencias Básicas en la práctica”. Proyecto Atlántida.

- P. Pérez Esteve, y F. Zayas. (2007) *La competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.

- Perez Gómez, A.I. (2007). *La naturaleza de las Competencias Básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander, Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación, 31 pp.

- Pérez Gómez, A.I. (2007). Reinventar la escuela, cambiar la mirada. *Cuaderno de pedagogía*. 368 (mayo), pp. 66-71.

- Prats, J. (1997) La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales*. Sevilla, Díada, pp.9-25.

- Prats, J. (2002) Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Nº1, pp.81-89.

- Proyecto Gea-Clio. (2008). *Innovación didáctica y cambios educativos en España*. Diez años de cambios en el mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1998-2008. Barcelona. Ed. V.Llacer. X Coloquio internacional Geocrítica. Disponible en <http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/20.htm>. >> Consultado 20/8/13<<

- Rychen, D.S. y Salganik L.H. (eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

- Roegiers, X. (2000). Saberes, capacidades y competencias en la escuela: una búsqueda de sentido. *Innovación Educativa*, 10, pp. 103-119.

- Sáiz, J. (2011) Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, N°25, pp.37- 64.

- Sáiz, J. (2013) El tratamiento de las competencias básicas en los actuales libros de texto de historia en secundaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. N° 74, pp.52-61.

- Souto, X.M. (2012) O interesse da investigação na aprendizagem e didáctica da Geografia. En: Castellar, Sonia V; Cavalcanti, Lana S., Callai, Helena C. (organizadoras) *Didáctica da Geografia: aportes teóricos e metodológicos*. São Paulo: Xamã Editora, 2012, pp.63-84.

- Souto, X.M. (2013). *Tiempo y espacio: Su definición educativa* (Manuscrito no publicado). Universidad de Valencia. Valencia, España.

- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.

- Zabala, A y Arnau Belmonte, L. (2007). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencia*. Barcelona: Graó

- **Fuentes Primarias.**

- Informe de Eurydice. Disponible en: <http://www.eurydice.cth.com> << visitado día 23/6/2013>>
- Informe de la UNESCO de Jacques Delors. *La educación encierra un tesoro* Jacques Delors, 1996. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF <<visitado día 23/6/2013>>
- Marco de referencia Europeo. Disponible en el *site* “Education and Training 2010” en el apartado “Key competentes.” http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#basic >> visitado 12/5/13<<

- Proyecto Atlantida. Disponible en: <http://www.proyectoatlantida.net/>. >> visitado 12/5/13<<
- Proyecto Combas. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/cniie/proyectos/competencias-basicas/Integracion-curricular/proyecto-combas.html>.>> Visitado 30/6/13<<
- Proyecto DeSeCo. Disponible en: <http://www.deseco.admin.ch>. >> visitado 5/2/13<<

- **Marco legislativo:**

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158 a 17207.
- Decreto 112/2007, del 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de educación secundaria obligatoria en la Comunidad Valenciana (2007/9717)
Num 5562/ 24.07.2007 30402