



## APLICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EDUCATIVAS BÁSICAS EN LAS CCAA Y EN EL ESTADO

### 1. LA INCORPORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LOS CURRÍCULOS

La preocupación por encontrar desde el ámbito educativo una respuesta adecuada al conjunto de problemas que generan los cambios que se producen en nuestra sociedad, ha llevado en los últimos años a diferentes gobiernos y organismos internacionales así como a personalidades relevantes del mundo académico, a investigar sobre el papel que debe tener el sistema educativo a la hora de enseñar a los estudiantes habilidades y estrategias que les sean útiles para enfrentarse a problemas reales. Dicho de otro modo, a buscar una educación que prepare realmente a nuestros niños y jóvenes para transferir los aprendizajes escolares a la vida cotidiana, teniendo en cuenta el horizonte cambiante al que tendrán que enfrentarse cuando alcancen la edad adulta.

Los sistemas educativos más tradicionales tienden a dar prioridad a la adquisición de hechos y conceptos, en detrimento de otras formas de aprendizaje. Sin embargo, hoy en día, sabemos que aprender es algo mucho más complejo, por lo que se hace necesario buscar un modelo que conciba la educación como un todo, que prepare a alumnos y alumnas para ser capaces de desarrollar un proyecto de vida personal, social y profesional satisfactorio, acorde con los valores y la convivencia en una sociedad democrática. En definitiva, que nuestros estudiantes aprendan a ser personas capaces de movilizar sus recursos y tomar decisiones, escuchar otras opiniones, valorar diferentes opciones, ser conocedores de sí mismos y del mundo en el que viven, ser ciudadanos participativos y solidarios, futuros profesionales hábiles para enfrentarse con éxito a tareas diversas en contextos diversos y, también, personas capaces de expresar y regular sus propias emociones.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 ha incorporado un nuevo concepto educativo, el de las competencias básicas. El uso de los términos competencia y competencia básica en el lenguaje pedagógico viene empleándose en los últimos años en relación con los aprendizajes. Surgido inicialmente en un contexto vinculado al mundo del empleo, el concepto de competencia se ha ido ampliando a la vez que se ha aplicado a otros contextos utilizándose progresivamente en la enseñanza. A la formulación de propuestas concretas sobre aquellos aprendizajes que se consideran básicos, ha contribuido el trabajo realizado por diferentes organismos internacionales.

La **OCDE**, a través de la *Definición y Selección de Competencias (DeSeCo)*, define la competencia como *“la capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo las tareas de forma adecuada. Surge de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”*.



Aparece así como fundamental su carácter integrador, de modo que cada competencia abarca conocimientos, procedimientos y actitudes y propone que para seleccionar una competencia como clave o esencial debe tenerse en cuenta que contribuya a obtener resultados de alto valor personal o social; sean aplicables a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes y sean importantes para todas las personas para superar con éxito exigencias complejas. Es decir, que sean beneficiosas para la totalidad de la población independientemente del sexo, condición social y, cultural y entorno familiar.

Por su parte, la **Unión Europea (UE)** ha venido manifestado un interés creciente por este tema en los últimos años, dentro de su objetivo de promocionar la dimensión europea de la educación, hasta el punto de crear un grupo de trabajo encargado de identificar las competencias que se consideran clave para el aprendizaje a lo largo de la vida y de elaborar una propuesta que, tras su discusión por el Consejo de Ministros de Educación, concretó en el 2006 en una Recomendación a los países miembros.

Esta Recomendación de la UE define la competencia clave o básica como una *“combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes y la disposición de aprender, además del saber cómo. Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Estas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje a lo largo de la vida”*.



Desde este marco general, la incorporación de competencias básicas al currículo español parte de la idea de que pueden resultar útiles al poner el acento tanto en el aprendizaje como en la enseñanza y dar prioridad a los aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador. Su formulación en los currículos oficiales se concibe de forma tal que cumpla efectivamente su papel, que está asociado,



por un lado, a la delimitación de lo que es básico (en términos de aprendizaje) y, que la actividad docente garantice su adquisición en cualquier caso.

## 2. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL CURRÍCULO ESPAÑOL

La Ley Orgánica de Educación incorpora las competencias básicas como uno de los elementos del currículo (artículo 6) y de la evaluación. Se establecen como referencia de promoción de ciclo en primaria, de la titulación al final de la educación secundaria obligatoria así como de las evaluaciones de diagnóstico en cuarto de educación primaria y en segundo de educación secundaria obligatoria.

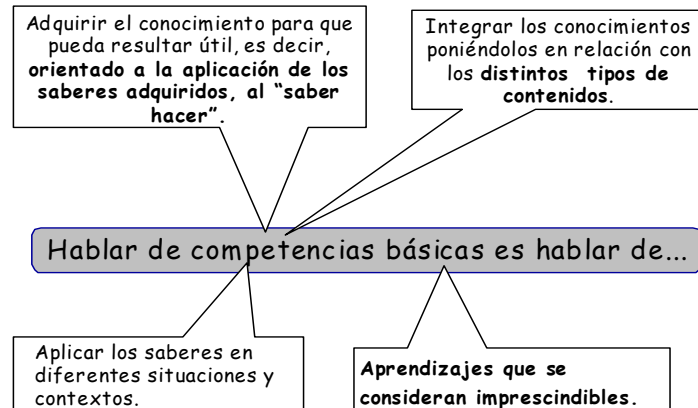
En su concreción, se incorporan al currículo las competencias básicas en las etapas de enseñanza básica y se incluyen las precisiones oportunas sobre cómo trabajarlas desde las áreas o materias en los ciclos o cursos de cada etapa.

Su incorporación supone un enriquecimiento del modelo de currículo actual. Las competencias básicas coexisten en el currículo con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación y se establece cómo se relacionan los diferentes elementos del currículo en cada una de las áreas y materias. El carácter que tiene el currículo como referencia principal para la programación de la enseñanza, la selección de actividades de aprendizaje y la evaluación de los alumnos obliga a mantener en él estos elementos que permiten una función de referencia plural.

Es necesario resaltar el carácter *básico* de las competencias que se han incorporado al currículo. Es decir, reflejan lo que debe saber y saber hacer un individuo al finalizar la enseñanza obligatoria, para garantizar que al término de la misma todos los jóvenes han adquirido aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles para su realización personal, inclusión social y ciudadanía activa, así como para prepararlos para la vida adulta y el aprendizaje permanente.

A partir de estas reflexiones y propuestas, se han incorporado las competencias básicas al currículo español. Esta decisión va a permitir poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Para ello, se han identificado en el currículo cuáles son dichas competencias, definiendo qué las caracteriza y especificando el nivel que se considera básico en cada una de ellas y que, por tanto, debe alcanzar todo el alumnado.

¿Qué implicaciones tiene esta toma de postura por las competencias básicas? En primer lugar, hacer hincapié que es necesario orientar los aprendizajes para conseguir que los alumnos desarrollen diversas formas de actuación y adquieran la capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas. En particular, el desarrollo de las competencias básicas debe permitir a los estudiantes integrar sus aprendizajes, poniéndolos en relación con distintos tipos de contenidos, utilizar esos contenidos de manera efectiva cuando resulten necesarios y aplicarlos en diferentes situaciones y contextos.



Para identificar las competencias básicas que deben incluirse en el currículo español se ha partido fundamentalmente de las recomendaciones de la UE, adaptándolas a las circunstancias específicas y a las características del sistema educativo español. Desde esa perspectiva, la incorporación de las competencias básicas al currículo obliga, por un lado, a plantearse cuáles son los aprendizajes fundamentales que debe adquirir todo el alumnado y, por otro, a establecer prioridades entre ellos.

De acuerdo con esas consideraciones se han identificado **las ocho competencias básicas** en el sistema educativo español, cuya descripción, finalidad y aspectos distintivos se incluyen en el desarrollo normativo de las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación primaria y de la Educación secundaria obligatoria: *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria (B.O.E. del 8)* y *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación secundaria obligatoria (B.O.E. de 5 de enero de 2007)*.

Las competencias básicas no son independientes unas de otras, sino que están entrelazadas. Algunos de sus elementos se complementan, se entrecruzan o abordan perspectivas complementarias, el desarrollo y la utilización de cada una de ellas requiere a su vez de las demás. Esta relación entre las competencias se muestra con especial intensidad en algunos elementos que forman parte de todas ellas, como son la resolución de problemas, la actitud crítica, la gestión de las emociones, la iniciativa creativa o la toma de decisiones.



<b>Competencia en comunicación lingüística</b>	Utilización del lenguaje como instrumento para : <ul style="list-style-type: none"><li>• la comunicación oral y escrita</li><li>• la comprensión de la realidad</li><li>• la construcción del conocimiento</li><li>• la regulación de conductas y emociones</li></ul>
<b>Competencia matemática</b>	Habilidad para utilizar los números y sus operaciones básicas, los símbolos, y las formas de expresión y razonamiento matemático para: <ul style="list-style-type: none"><li>• producir e interpretar informaciones</li><li>• conocer más sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad</li><li>• resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral</li></ul>
<b>Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico</b>	Habilidad para interactuar con el mundo físico, en sus aspectos naturales y en los generados por la acción humana, para facilitar la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora de las condiciones de vida.
<b>Tratamiento de la información y competencia digital</b>	Habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como generadoras y transmisoras de conocimientos y comunicación.
<b>Competencia social y ciudadana</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Comportarse individualmente de manera que sea posible convivir en una sociedad cada vez más plural</li><li>• Participar plenamente en la vida cívica</li><li>• Comprender la realidad social del mundo en que se vive</li></ul>
<b>Competencia cultural y artística</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Apreciar y comprender diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento personal y considerarlas parte del patrimonio cultural.</li><li>• Apreciar la expresión de ideas, experiencias o sentimientos de forma creativa, a través de la música, artes visuales, escénicas, lenguaje verbal, corporal, etc. y expresarse mediante códigos artísticos.</li></ul>
<b>Competencia para aprender a aprender</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuarlo de manera autónoma.</li><li>• Desenvolverse ante las incertidumbres tratando de buscar respuestas y admitiendo diversas soluciones ante un mismo problema.</li></ul>
<b>Autonomía e iniciativa personal</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Optar con criterio propio y llevar adelante las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida haciéndose responsable de ella, tanto en el ámbito personal como en el social o laboral</li><li>• Capacidad de transformar las ideas en actos</li></ul>



### 3. COMPETENCIAS BÁSICAS Y ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO

Es responsabilidad del sistema educativo y por tanto también de los centros considerados en su conjunto, el establecimiento de las condiciones que hagan posible el desarrollo de las competencias básicas.

De acuerdo con lo dispuesto en la LOE, las competencias básicas forman parte de las enseñanzas mínimas de la educación obligatoria, junto con los objetivos de cada área o materia, los contenidos y los criterios de evaluación, manteniendo una estructura ya consolidada en el sistema educativo español. Por lo tanto, no sustituyen a los elementos que tradicionalmente se han contemplado en el currículo, sino que los completan planteando un enfoque integrado e integrador de todo el currículo escolar. Las competencias reformulan estos elementos y se orientan al *para qué* de la educación de nuestros jóvenes del siglo XXI.

La inclusión de las competencias básicas tiene, entre otras finalidades, la de integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, informales y no formales como los correspondientes a las diferentes áreas o materias del currículo.

Las áreas y materias del currículo son, sin duda, el elemento esencial que permite perseguir los objetivos educativos y, consecuentemente, el desarrollo de las competencias básicas. La organización de las áreas y materias en los Reales Decretos responde a unas exigencias diferentes de las competencias básicas. Por ello, es necesario recalcar que, en principio, no se ha asignado una relación directa entre áreas y competencias básicas y menos aún entre un área determinada y una competencia básica.

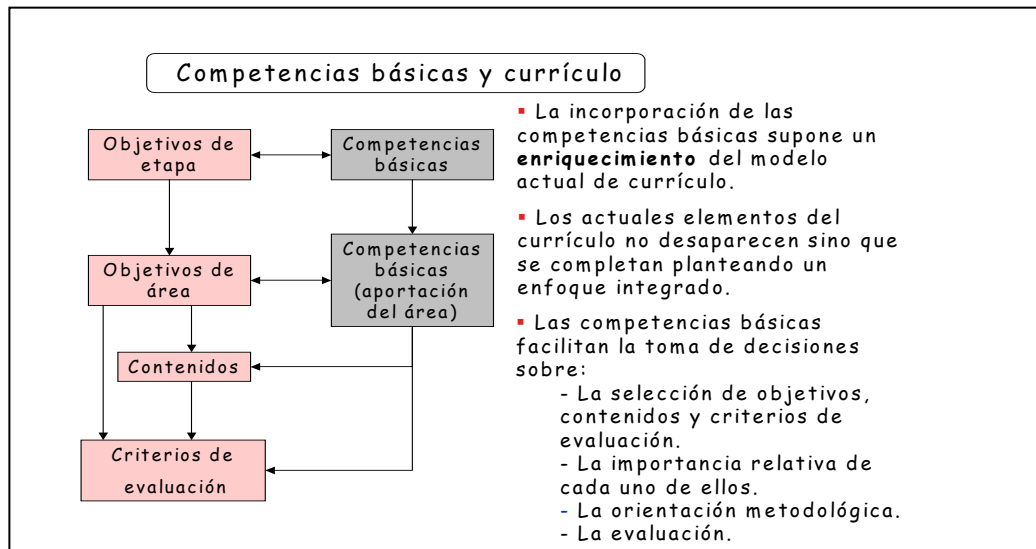
En general, a través de cada una de las áreas se contribuye al desarrollo de diferentes competencias y cada una de las competencias se desarrolla a través de varias áreas o materias. Precisamente a través de este enfoque transversal se garantizan mejor las necesidades formativas asociadas a las competencias y la transferencia de conocimientos y destrezas de unos campos de actividad a otros.

Por otra parte, las competencias básicas coexisten en el currículo con otros elementos que reflejan informaciones con diferente finalidad y, por consiguiente, con distinta formulación. Los Reales Decretos que establecen los currículos no se organizan en términos de competencias, sino que mantienen la organización del currículo en objetivos, contenidos y criterios de evaluación, organización a la que se incorporan las competencias básicas que deben alcanzar los alumnos como un referente que sirve para priorizar y globalizar los anteriores elementos de currículo.

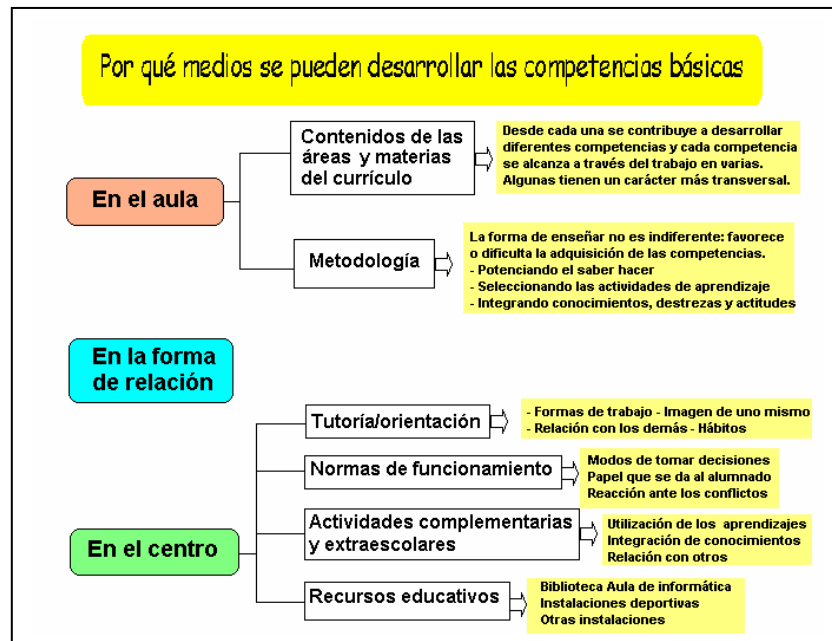
Las áreas y materias del currículo constituyen el marco de organización concebido para alcanzar los objetivos educativos y, consecuentemente, para que los alumnos adquieran las competencias básicas. Cada una de ellas ha de contribuir al desarrollo de diferentes



competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias. Únicamente de este modo se puede garantizar que los aprendizajes colaboren efectivamente al desarrollo de las competencias, en la medida en que se integren en una amplia variedad de situaciones.



Pero, además, el trabajo en las áreas y materias del currículo no es el único modo de contribuir al desarrollo de las competencias básicas. Las competencias, particularmente las que tienen un carácter más genérico o transversal, relacionadas con una mejor organización del propio aprendizaje, de las relaciones sociales y de la comunicación, requieren también de otras actuaciones de los centros, imprescindibles para su desarrollo. Así, la organización y el funcionamiento de los centros, la participación del alumnado, las normas de régimen interno o el uso de las instalaciones pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas a la convivencia, a la ciudadanía o a la alfabetización digital. La concepción, la organización y el funcionamiento de la biblioteca escolar puede a su vez colaborar en aquellas competencias asociadas a la comunicación, al aprender a aprender o, también, a la alfabetización digital. Igualmente, la acción tutorial contribuye de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con el aprender a aprender o las habilidades sociales. Por último, la planificación de las actividades complementarias y extraescolares puede influir en el desarrollo de múltiples competencias básicas.



#### 4. ESTRUCTURA DEL CURRÍCULO DE LAS ETAPAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Los elementos del currículo de cada etapa se organizan en los Reales Decretos de manera diferenciada: unos referidos a toda la etapa y otros organizados por áreas o materias.

Con referencia a cada etapa se establecen objetivos de carácter general, y las competencias básicas. Como ya se ha dicho anteriormente, las competencias básicas son únicas y tienen como referente último la finalización de la educación secundaria obligatoria pero en el currículo de la educación infantil y primaria se incluye una redacción adaptada a sus características.

##### Objetivos de etapa

Los objetivos de la etapa se han establecido en la Ley Orgánica de Educación. Los de educación primaria en el artículo 17 y los de educación secundaria obligatoria en el artículo 23.

##### Competencias básicas

Descripción y componentes de las diferentes competencias básicas y, en su caso, la adaptación a la etapa.

##### Áreas o materias

El currículo de cada área o materia de la etapa incluye los objetivos, la contribución del área o materia a las competencias básicas, los contenidos y los criterios de evaluación.



Se incorpora como referencia nueva la contribución del área o materia a las competencias básicas.

Los objetivos y la contribución del área o materia a las competencias básicas se establecen para toda la etapa mientras que los contenidos y criterios de evaluación se establecen por ciclo, en el caso de primaria, y por curso, en el caso de secundaria obligatoria.

### **Objetivos de área (primaria) o materia (secundaria obligatoria)**

Los objetivos, expresados en términos de capacidades, se relacionan con los objetivos de la etapa y no se limitan exclusivamente a aquellos que puedan tener relación con las competencias básicas; tienen por tanto una amplitud mayor.

### **Contribución del área o materia a las competencias básicas**

En cada área o materia se hace explícito cómo contribuye ésta a la adquisición de las competencias básicas. Se resaltan los aspectos de las diferentes competencias que se trabajan particularmente en cada una de las áreas o materias. Es decir, se interpretan cada una de las competencias básicas, sus distintos aspectos y componentes, desde la perspectiva de lo que puede trabajarse desde cada área o materia concreta.

### **Contenidos**

La selección de contenidos para cada ciclo (primaria) o para cada curso (secundaria obligatoria) incluye contenidos de diferente tipo, referidos a hechos y conceptos, procedimientos y actitudes, en una proporción que será diferente en función de las características de cada área o materia.

En la selección de contenidos se asegura la presencia de aquellos que se relacionan directamente con las competencias básicas o aspectos de las mismas y cómo se trabajan desde dichos contenidos esos aspectos.

### **Criterios de evaluación**

Los criterios de evaluación sirven para saber qué ha de evaluarse respecto a los aprendizajes mínimos del área o materia y deben incluir necesariamente aquellos que se relacionan directamente con las competencias básicas que se trabajan desde el área o materia. Estos últimos deben asegurar que se poseen referentes adecuados para la comprobación de la adquisición de las competencias básicas en el ciclo o curso de que se trate.

## **5. CONSECUENCIAS PARA LOS CENTROS Y PARA LA PRÁCTICA DOCENTE DE LA INTRODUCCIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS**

La incorporación de las competencias básicas a los proyectos educativos de los centros permitirá ampliar las oportunidades educativas del alumnado puesto que tiene importantes consecuencias sobre los currículos –al modificar las tareas actuales e



integrar mejor los aprendizajes formales, informales y no formales- y sobre la organización de los propios centros al facilitar el desarrollo de proyectos personalizados y una mayor colaboración con las familias, así como una mayor eficacia en la utilización de los entornos de aprendizaje.

Además, esta incorporación va a estimular la reflexión del profesorado sobre su práctica docente, manteniendo aquello que sea válido, modificar algunas prácticas e incorporar otras nuevas que resulten útiles para cumplir los objetivos buscados. Ya se han iniciado una serie de actuaciones para la formación permanente del profesorado relacionada con las competencias básicas (véase Anexo I).

## **6. LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS**

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) prevé la colaboración entre el Instituto de Evaluación y los organismos correspondientes de las administraciones educativas “en la realización de evaluaciones generales de diagnóstico, que permitan obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado. Estas evaluaciones versarán sobre las competencias básicas del currículo, se realizarán en la enseñanza primaria y secundaria e incluirán, en todo caso, las previstas en los artículos 21 y 29. La Conferencia Sectorial de Educación velará para que estas evaluaciones se realicen con criterios de homogeneidad” (artículo 144.1).

En los artículos 21 y 29 de la Ley Orgánica de Educación se establece la realización de evaluaciones de diagnóstico, en la educación primaria (al finalizar el segundo ciclo) y en la educación secundaria obligatoria (al finalizar el segundo curso), respectivamente.

La Ley establece además que “corresponde a las Administraciones educativas desarrollar y controlar las evaluaciones de diagnóstico en las que participen los centros de ellas dependientes y proporcionar los modelos y apoyos pertinentes a fin de que todos los centros puedan realizar de modo adecuado estas evaluaciones, que tendrán carácter formativo e interno” (artículo 144.2), y “regular la forma en que los resultados de estas evaluaciones de diagnóstico que realizan los centros, así como los planes de actuación que se deriven de las mismas, deban ser puestos en conocimiento de la comunidad educativa” (artículo 144.3). Finalmente la Ley prescribe que “En ningún caso, los resultados de estas evaluaciones podrán ser utilizados para el establecimiento de clasificaciones de los centros” (artículo 144.3).



## **Evaluaciones de diagnóstico (censales) y evaluaciones generales de diagnóstico (muestrales)**

La LOE prevé dos tipos de procesos para las evaluaciones de diagnóstico.

Un primer proceso se centra en las evaluaciones generales de diagnóstico de carácter muestral que “permitan obtener datos representativos, tanto de los alumnos y centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado” mediante la aplicación de pruebas externas a los centros seleccionados. “El Instituto de Evaluación y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas” colaborarán en la realización de estas evaluaciones.

Un segundo proceso radica en las evaluaciones de diagnóstico de carácter censal que realizarán todos los centros y “que tendrán carácter formativo e interno”. El desarrollo y el control de estas evaluaciones corresponde, en el marco de sus competencias respectivas, a las Administraciones educativas, que deberán “proporcionar los modelos y apoyos pertinentes a fin de que todos los centros puedan realizar de modo adecuado estas evaluaciones”.

Tanto las evaluaciones generales de diagnóstico del sistema educativo como las evaluaciones de diagnóstico versan sobre las competencias básicas del alumnado y deben dar lugar a compromisos de revisión y mejora educativa a partir de los resultados. Las evaluaciones generales de diagnóstico proporcionan datos representativos de las comunidades autónomas y del conjunto del Estado, mientras que las evaluaciones de diagnóstico son evaluaciones formativas y orientadoras para los centros e informativas para las familias y para la comunidad educativa. Las evaluaciones generales de diagnóstico del sistema educativo, que requieren la coordinación estrecha entre todas las administraciones educativas, son el marco de referencia para las evaluaciones de diagnóstico, según establecen los artículos 21 y 29 de la LOE. Corresponde a las administraciones educativas desarrollar el modo en que las pruebas generales de diagnóstico puedan ser aprovechadas, en el caso de que lo consideren oportuno, para las evaluaciones de diagnóstico que realizarán anualmente todos los centros que impartan educación primaria o educación secundaria obligatoria.

### **El marco de la evaluación general de diagnóstico del sistema educativo**

Antes de abordar la organización y puesta en marcha de las evaluaciones generales de diagnóstico es necesario elaborar el correspondiente marco de la evaluación. La elaboración de este marco fue encomendada por el Consejo Rector del Instituto de Evaluación a un grupo de expertos nacionales e internacionales integrado por profesores de universidad, directores de institutos de evaluación y especialistas en la evaluación de las competencias básicas.



El marco de la evaluación general de diagnóstico del sistema educativo se ha estructurado en los siguientes bloques:

1. *Aspectos generales.* Se describen los fundamentos legales de las evaluaciones generales de diagnóstico, su finalidad, la relación con las evaluaciones de diagnóstico y el calendario de aplicación.
2. *Poblaciones y muestras.* Se detallan las poblaciones implicadas en las pruebas generales de diagnóstico y los criterios para elaborar las muestras correspondientes. El tamaño de las muestras debe asegurar la representatividad del alumnado y de los centros de los resultados globales por comunidades autónomas, aunque no por estratos dentro de cada comunidad.
3. *Contextos.* Es necesario considerar los contextos socioculturales de alumnos y centros para poder explicar debidamente los resultados de la evaluación y las diferencias. En este sentido, la definición y la obtención de un índice socioeconómico y cultural del alumnado y de los centros educativos facilitará la interpretación de los resultados en sus contextos adecuados y las propuestas fundamentadas de mejora educativa. Asimismo se recogerán datos sobre las variables de recursos y de procesos que contribuyan junto a las variables de contexto a explicar los resultados.
4. *Pruebas.* Se explicitan los criterios técnicos que deben tenerse en cuenta para la elaboración de las pruebas: tipo de ítems, longitud, tiempos de aplicación, inclusión de preguntas abiertas, pautas para la elaboración de los ítems, etc.
5. *El objeto de la evaluación: las competencias básicas.* Se aborda una breve descripción de cada una de las competencias básicas y su desglose en las dimensiones correspondientes. Esto supone el desarrollo orientado hacia la evaluación de lo incluido en los reales decretos de enseñanzas mínimas para la educación primaria y para la educación secundaria obligatoria.
6. *Análisis de los resultados.* Incluye los criterios para el análisis de los resultados, la obtención de puntuaciones, la desagregación de los datos y la determinación de niveles de rendimiento.
7. *Informes y difusión.* Se describen los tipos de informes según las audiencias a las que van destinados y los procedimientos para la difusión de los resultados.



## Temporalización y calendario

### *Calendario de aplicación*

La aplicación de las evaluaciones generales de diagnóstico se iniciará, una vez implantadas las enseñanzas objeto de la evaluación, en el curso escolar 2008-2009.

En el curso 2007-2008 se elaborarán las baterías de ítems por los grupos de expertos en la evaluación de las distintas competencias básicas y se llevará a cabo la aplicación piloto de las pruebas generales de diagnóstico en un número reducido de centros para valorar los requerimientos y los problemas específicos de aplicación de las pruebas. La experiencia obtenida en esta aplicación previa servirá de base para llevar a cabo las pruebas en educación primaria y en educación secundaria obligatoria.

En el curso 2008-2009 se iniciarán las evaluaciones generales de diagnóstico del sistema educativo en la educación primaria y en el curso 2009-2010 en la educación secundaria obligatoria.

### *Periodicidad de la evaluación de cada competencia básica*

Se establece un ciclo de nueve años para evaluar todas las competencias básicas. Las evaluaciones generales de diagnóstico del sistema educativo tendrán una periodicidad trienal procurando que no coincidan en el mismo año las evaluaciones de educación primaria con las de educación secundaria obligatoria. También debe evitarse la coincidencia con determinadas evaluaciones internacionales; por ejemplo, no deben llevarse a cabo en el mismo año las evaluaciones generales de diagnóstico de educación secundaria obligatoria y las evaluaciones del proyecto PISA (*Programme for International Student Assessment*).

En todos los años en los que se lleve a cabo la evaluación general de diagnóstico de una etapa se evaluarán las competencias básicas siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

En cada una de las tres aplicaciones trienales del ciclo de nueve años, una de estas tres competencias se evaluará como competencia principal y las otras dos como complementarias, de modo que en el ciclo cada una de estas tres competencias haya sido evaluada como principal una vez.

La competencia básica de tratamiento de la información y competencia digital se evaluará al menos dos veces cada nueve años. Las otras competencias básicas (social y ciudadana; cultural y artística; aprender a aprender, y autonomía e iniciativa



personal) serán evaluadas, al menos, una vez en el ciclo de nueve años de cada etapa.

En resumen, en los años en que se apliquen las evaluaciones generales de diagnóstico del sistema educativo correspondientes a una etapa se evaluarán una competencia principal, dos competencias complementarias y dos de las competencias enumeradas en el párrafo anterior.

Es conveniente que las aplicaciones piloto de las evaluaciones generales de diagnóstico estén realizadas antes del curso 2008-2009, a fin de que puedan servir de referencia, en aquellas comunidades autónomas que consideren oportuno tenerlas en cuenta, para las evaluaciones de diagnóstico antes de su generalización.

Teniendo en cuenta estos criterios, se considera que la mejor distribución de las evaluaciones generales de diagnóstico en un ciclo de nueve años es la siguiente, sin perjuicio de las revisiones de calendario que puedan seguirse del análisis de las sucesivas aplicaciones:

	Competencias	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
4º EP	<i>Principal</i>		1			2			3	
	<i>Complementarias</i>	Piloto	2 y 3			1 y 3			1 y 2	
	<i>Otras</i>		4 y 5			6 y 7			4 y 8	
2º ESO	<i>Principal</i>			1			2			3
	<i>Complementarias</i>	Piloto		2 y 3			1 y 3			1 y 2
	<i>Otras</i>			4 y 5			6 y 7			4 y 8
PISA			Lectura			Matemáticas			Ciencia	

- 1: Competencia en comunicación lingüística.
- 2: Competencia matemática.
- 3: Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- 4: Tratamiento de la información y competencia digital.
- 5: Competencia social y ciudadana.
- 6: Competencia cultural y artística.
- 7: Competencia para aprender a aprender.
- 8: Autonomía e iniciativa personal.

Con esta distribución se evita la coincidencia en un mismo año de las evaluaciones generales de diagnóstico de la educación primaria y de la educación secundaria obligatoria; también la de estas últimas con las evaluaciones del proyecto PISA. Así se evitaría una excesiva incidencia de las evaluaciones externas en los centros escolares. Además, en un ciclo de tres años se evaluaría la misma competencia principal en los tres estudios de evaluación citados.



### *Fechas de la aplicación de las pruebas*

A fin de facilitar una posible coordinación entre la evaluación general de diagnóstico del sistema educativo y las evaluaciones de diagnóstico de los centros, se considera conveniente hacer coincidir la aplicación de ambas aquellos años en los que corresponda realizar pruebas de la evaluación general de diagnóstico según el calendario que se adopte, sin perjuicio de las competencias sobre las evaluaciones de diagnóstico que realizarán todos los centros y que la LOE atribuye a las administraciones educativas.

Se ha analizado la conveniencia de realizar la prueba general de evaluación de diagnóstico antes o una vez finalizado el curso. Teniendo en cuenta las ventajas e inconvenientes de distintos calendarios de aplicación de las citadas pruebas, se considera necesario evitar la coincidencia de dicha prueba con las evaluaciones del alumnado que los centros realizan a fin de curso y, en este caso, se ha decidido realizar la aplicación antes de finalizar el curso.



## ANEXO I. FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN COMPETENCIAS BÁSICAS

Según la Resolución de 4 de agosto de 2006, de la Secretaría General de Educación, por la que se establecen las líneas de formación prioritarias en materia de formación permanente del profesorado, y que están relacionadas con la formación en competencias básicas, las acciones formativas realizadas a través de las instituciones sin ánimo de lucro y, a través del Instituto Superior de Formación del Profesorado durante los cursos de verano, en colaboración con las universidades y Patrimonio Nacional, quedan reflejadas en las tablas que continuación se muestran.

Curso con entidades sin ánimo de lucro y subvención aproxima por competencias:

COMPETENCIAS BÁSICAS	2006	2007	Subvención 2006	Subvención 2007
1. Competencia en comunicación lingüística	196	132	138.748,40	168.382,26
2. Competencia matemática	9	14	6.394,10	17.861,38
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	143	82	101.229,20	104.600,08
4. Tratamiento de la información y competencia digital	456	189	322.802,30	241.092,18
5. Competencia social y ciudadana	116	121	82.116,40	154.350,02
6. Competencia cultural y artística	144	61	101.937,30	77.812,82
7. Competencia para aprender a aprender	97	52	68.666,30	66.332,24
8. Autonomía e iniciativa personal	140	71	99.106,00	90.569,02
<b>TOTAL</b>	<b>1.301,00</b>	<b>722,00</b>	<b>921.000,00</b>	<b>921.000,00</b>

Cursos de verano realizados por el ISFP en colaboración con las universidades y Patrimonio Nacional:

COMPETENCIAS BÁSICAS	2006	2007
1. Competencia en comunicación lingüística	8	4
2. Competencia matemática	2	1
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	3	2
4. Tratamiento de la información y competencia digital	1	1
5. Competencia social y ciudadana	7	9
6. Competencia cultural y artística	8	7
7. Competencia para aprender a aprender	2	4
8. Autonomía e iniciativa personal	4	6
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>34</b>