



---

# CURRICULUM VASCO PARA EL PERIODO DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA

DOCUMENTO MARCO



Edita: Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila,  
Euskal Herriko Ikastolen Konfederazioa, Kristau Eskola,  
Sortzen-Ikasbatuaz

Diseño y maquetación: Roberto Gutierrez

Traducciones: Imanol Haro, Enara Azkue, Pascale Abalain, Françoise Boudinet

Coordinación: Joseba Ossa (BAKUN Itzulpen eta Argitalpen zerbitzuak S.L.)

# CURRÍCULO VASCO PARA EL PERÍODO DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA

DOCUMENTO MARCO

## SECTORES Y ORGANISMOS EDUCATIVOS QUE SUSCRIBEN EL PROYECTO

AICE, Ikastetxeen Elkarte Independentea  
AIF, Arabako Ikastolen Federakundea  
BIDELAGUN, Bilboko Elizbarrutiko Ikastetxeetako Gurasoen  
Federakuntza  
BIE, Bizkaiko Ikastolen Elkarte  
BIGA BAI, Ipar Euskal Herriko Eskola Publikoetako Gurasoen  
Federazioa  
CCDD, Bilboko Elizbarrutiko Ikastetxeak  
EIB, Eusko Ikastolen Batza  
ESKOLA GIRISTINOAK, Ipar Euskal Herriko Eskola Girstinoak  
EUSKAL HAZIAK, Ipar Euskal Herriko Eskola Girstinoetako  
Guraso eta Irakasleen Elkarte  
EHIK, Euskal Herriko Ikastolen Konfederazioa  
FAPACNE, Estatukoak ez diren Ikastetxeetako Ikasleen  
Guraso Elkarte Arabako Federazioa  
FECAPP, Bizkaiko Guraso eta Ikasleen Federakunde Katolikoa  
FEGUIAPA, Gipuzkoako Ikasle-Gurasoen Elkarte  
Federakuntza Librea  
GIE, Gipuzkoako Ikastolen Elkarte  
HUIS, Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta  
Ikerketa Saila  
IKASGE, EAEko Publikatutako Ikastoletako Gurasoen  
Federazioa  
KRISTAU ESKOLA, EAEko Kristau Ikastetxeen Federazioa  
NIE, Nafarroako Ikastolen Elkarte  
SEASKA, Ipar Euskal Herriko Ikastolen Federazioa  
SORTZEN-IKASBATUAZ, Euskal Eskola Publikoen Elkarte  
SORTZEN GURASOAK, Sortzen Elkarteko Gurasoen  
Federazioa  
UFEPa, Euskadiko Eskola Katolikoetako Guraso Elkarte  
Federakuntzen Batasuna

### DIRECCIÓN:

Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila  
EHIK, Euskal Herriko Ikastolen Konfederazioa  
KRISTAU ESKOLA, EAEko Kristau Ikastetxeen Federazioa  
SORTZEN-IKASBATUAZ, Euskal Eskola Publikoen Elkarte

### FINANCIACIÓN:

Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila

*Nota: La relación de sectores y organismos educativos que suscriben el proyecto del Currículo Vasco para el período de la Escolaridad Obligatoria, queda abierta a la incorporación de otros participantes que así lo deseen.*

## EQUIPO DE TRABAJO

### DIRECCIÓN TÉCNICA:

Aitor BILBAO, Lore ERRIONDO, Xabier GARAGORRI,  
Pedro M. LEGARRETA

### EQUIPO DE DISEÑO:

Xabier GARAGORRI, Jesús Mari GOÑI, Antoni ZABALA

### COMPETENCIAS EDUCATIVAS GENERALES:

- Aprender a aprender y a pensar:**  
M. Luisa SANZ DE ACEDO
- Aprender a comunicar:**  
Itziar ELORZA, Josune GEREKA, Iñaki ZUBIZARRETA
- Aprender a vivir juntos:**  
M. Angeles DE LA CABA, Concepción MEDRANO
- Aprender a ser yo mismo:**  
Itziar ELEXPURU, Ana MARTINEZ, Virginia TORRES,  
Lourdes VILLARDON, Concepción YANIZ
- Aprender a hacer y a emprender:**  
Iratxe ATXA, Joseba SAGARNA, Juan Mari RUIZ DE EGINO

### AREAS CURRICULARES:

- Lenguas y Literatura:**  
Itziar ELORZA, Mikele ALDASORO, Nerea GOIRI
- Matemáticas:**  
Santiago FERNANDEZ, Fernando FOUZ,  
Alberto BAGAZGOITIA
- Tecnología:**  
Alfonso TEJEDOR, Alberto ARRIAZU, José Luis ASIN
- Música y Danza:**  
Ainhoa MARKINEZ, Xabier ZABALA, Itziar IRIGOIEN,  
Pello GORROTXATEGI
- Expresión Plástica:**  
Xabier EGAÑA
- Educación Corporal:**  
Jean Mari ITURBIDE, Mikel EGIBAR
- Ciencias Sociales:** Francisco GOMEZ, Jon Andoni ATUTXA
- Cosmovisiones y Religiones:**  
Goyo PONCE DE LEON
- Ciencias de la Naturaleza y de la Salud:**  
Agustín GIL, Elvira GONZALEZ, Iñaki MENTXAKA,  
M. Teresa SANTOS
- Orientación y Tutoría:**  
Justo BEREZIARTUA, Begoña BERROETA,  
Irene LOPEZ-GOÑI



# ÍNDICE

0.- INTRODUCCIÓN .....	4
0.1.- Diagnóstico de necesidades .....	4
0.2.- Marco conceptual .....	11
0.3.- Fases y participantes en el proyecto .....	15
1.- DISEÑO CURRICULAR .....	18
1.1.- Principios y características .....	18
1.2.- Esquema de diseño curricular .....	21
2.- FINALIDADES EDUCATIVAS .....	24
3.- COMPETENCIAS EDUCATIVAS GENERALES .....	28
3.1.- Competencias clave o básicas en la escolaridad obligatoria en el ámbito Europeo .....	28
3.2.- Competencias genéricas en el ámbito universitario Europeo y Vasco .....	31
3.3.- Competencias educativas generales en el Currículum Vasco ..	32
4.- ÁREAS CURRICULARES .....	37
4.1.- Organización del currículum en los países de nuestro entorno	37
4.2.- Propuesta de Áreas disciplinares en el Currículum Vasco .....	39
4.3.- Area de Tutoría y Orientación .....	40
5.- PROCEDIMIENTO DE SOCIALIZACIÓN Y VALORACIÓN DEL CURRÍCULUM VASCO BÁSICO Y COMÚN .....	41
5.1.- Criterios para la participación y participantes .....	41
5.2.- Procedimiento para la toma de decisión .....	42
5.3.- Cronograma .....	42
BIBLIOGRAFÍA .....	43
ANEXO Glosario y ejemplificaciones .....	44



## 0.- INTRODUCCIÓN

La propuesta de “Currículum Vasco para el periodo de la escolaridad obligatoria” surge de la iniciativa conjunta de los distintos agentes del sistema educativo no universitario, con amplia representación del conjunto del sector educativo en los distintos territorios de Euskal Herria o País del euskara, en concertación y con la ayuda económica del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

Tiene dos propósitos que se complementan. Por un lado, que las entidades y los centros educativos que lo suscriban se comprometan a integrar dentro de su proyecto educativo los contenidos correspondientes al Currículum Vasco básico y común, así como a evaluarlos al finalizar la enseñanza obligatoria. Y, por otro lado, que sirva de plataforma para la mejora del planteamiento del proyecto educativo adecuándolo a las necesidades de la sociedad vasca, europea y universal, e impulse el logro de resultados satisfactorios por parte del alumnado.

Se trata de una propuesta de carácter orientativo, que se pondrá a disposición de las instancias sociales, pero sobre todo de las educativas, para su conocimiento, contraste y valoración. Aunque su adopción es voluntaria, las entidades y centros educativos que acepten la parte correspondiente al Currículum Vasco básico y común, se comprometen voluntariamente a aplicarlo y a evaluarlo.

El propósito de este documento es presentar a modo de avance el planteamiento general del proyecto, las líneas maestras para su elaboración. La propuesta desarrollada de Currículum Vasco se pondrá a disposición de las entidades y agentes educativos y sociales para la reflexión, valoración y, en su caso, acuerdo sobre el currículum básico y común durante el curso escolar 2005-06.

### 0.1.- Diagnóstico de necesidades

El proyecto del “Currículum Vasco” responde a dos grandes necesidades y objetivos que son complementarios. Por un lado, a la de asegurar la transmisión de la cultura vasca, ausente en algún caso o insuficiente en otros, en los currículos oficiales de las distintas administraciones educativas que inciden en Euskal Herria. Y por otro, a la de hacer un planteamiento de currículum que responda no sólo a la necesidad de transmisión de la cultura específica vasca y de garantizar el aporte de la cultura vasca al acervo europeo y universal, sino también a la de incluir dentro del Currículum Vasco las competencias necesarias para vivir en una sociedad vasca integrada en Europa y en interdependencia mundial. Tal como señala Edgar Morin (2000: 57)<sup>1</sup>, lo particular y lo universal, la unidad y la diversidad, son polos inseparables:

*La educación deberá estar vigilante para que la idea de la unidad de la especie humana no oculte la idea de su diversidad y para que la idea de la diversidad no oculte la de la unidad (...) Aquellos que subrayan la diversidad de las culturas tienden a minimizar o a ocultar la unidad humana, aquellos que subrayan la unidad humana tien-*



den a considerar como secundaria la diversidad de culturas. Por el contrario sería apropiado concebir una unidad que asegure y favorezca la diversidad, una diversidad que se incluya en la unidad. El doble fenómeno de la unidad y de la diversidad es crucial. La cultura mantiene la identidad humana en lo que se refiere a su especificidad, las culturas mantienen las identidades sociales en su especificidad (...) De esta manera la cultura está siempre presente en las culturas, **pero “la” cultura sólo existe por la contribución de “las” culturas** (subrayado del autor).



*Doble espiral que simboliza el ritmo cósmico con sus fases alternantes y complementarias de evolución-involución, expansión-concentración, fuera-dentro, particular-universal...*

#### 0.1.1.-Desde lo particular hacia lo universal

Una de las características de la especie humana en comparación con otras especies animales es su grado de dependencia de los demás para su propio crecimiento personal. Otra de las características complementarias es la importancia que adquiere el proceso de socialización para que los seres humanos se integren en la sociedad mediante el aprendizaje de sus instrumentos básicos de convivencia: lengua, hábitos, creencias, etc. El niño no crece de forma aislada, sino que desde que nace vive en un contexto culturalmente organizado. La socialización es precisamente el proceso de adquisición de la cultura de una comunidad que constituye el prelude indispensable para el logro de una identidad adulta reconocida.

La puesta en práctica y aplicación de esa función educativa que es la transmisión de la lengua y cultura es un derecho humano básico, tal como se plasma en la **Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (junio 1996)**



**Art. 28:** *Toda comunidad lingüística tiene derecho a una educación que permita a sus miembros adquirir un conocimiento profundo de su patrimonio cultural (historia y geografía, literatura y otras manifestaciones de la propia cultura), así como el máximo dominio posible de cualquier otra cultura que deseen conocer.*

Por otra parte, la aspiración y la necesidad de integrar la cultura propia dentro del currículum está en plena sintonía con la **Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural** realizada por la UNESCO en la 31ª Sesión de la Conferencia General del 2 de noviembre del 2001:

**Constatando** que la cultura se encuentra en el centro de los debates contemporáneos sobre la identidad, la cohesión social y el desarrollo de una economía fundada en el saber,

**Afirmando** que el respeto de la diversidad de culturas, la tolerancia, el diálogo y la cooperación, en un clima de confianza y de entendimiento mutuos, están entre los mejores garantes de la paz y la seguridad internacionales,

**Proclama los principios siguientes y aprueba la presente Declaración:**

**Artículo 1 - La diversidad cultural, patrimonio común de la humanidad**

*(...)la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.*

**Artículo 4 - Los derechos humanos, garantes de la diversidad cultural**

*La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana. Ella supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a las minorías y los de los pueblos autóctonos.*

**Artículo 5 - Los derechos culturales, marco propicio de la diversidad cultural**

*Los derechos culturales son parte integrante de los derechos humanos, que son universales, indisolubles e interdependientes (...). Toda persona debe, así, poder expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural(...)*

Tal como se señala en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional presidida por Jacques Delors (1996:55)<sup>2</sup>.

*“En todo el mundo, la educación, en sus distintas formas, tiene por cometido establecer entre los individuos vínculos sociales procedentes de referencias comunes. Los medios empleados varían según la diversidad de las culturas y las circunstancias pero, en todos los casos, la finalidad principal de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social. Se define como vehículo de las culturas y los valores, como construcción de un espacio de socialización y como crisol de un proyecto común”*

En este informe se señala que los cuatro pilares de la educación a lo largo de la vida son aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser. La función de la educación,





por tanto, no se reduce sólo al logro de la socialización a través de la transmisión de la lengua y cultura, sino que tiene otras funciones complementarias como son, por ejemplo, la de prepararnos para la vida en todas sus dimensiones( familiar, comunitaria, laboral...), desarrollar la capacidad de aprender a aprender, comprender nuestra condición humana, favorecer el pensamiento crítico, abierto y libre, desarrollar las capacidades de creación, ayudarnos a ser responsables de nuestros actos, etc. Estas u otras funciones de la educación no son compartimentos estancos, sino que conforman un todo inseparable del proceso educativo.

El proceso natural y universal de la socialización a través de la transmisión de la lengua y de la cultura de una generación a otra, aplicado en concreto a la lengua y cultura específica vasca, hay que situarlo hoy en día dentro de una serie de circunstancias que no son nada favorables. Por ejemplo, la ausencia de políticas de consenso y colaboración entre las distintas administraciones, en torno a cuestiones prepolíticas que nos son comunes a todos los vascos; la situación de debilidad del euskara y de la cultura específica vasca ante la inevitable concurrencia con las lenguas y culturas dominantes; la escasa o nula referencia a la cultura específica vasca en los currículos oficiales y materiales escolares, etc. Todo ello redundando en que el alumnado que termina la enseñanza obligatoria tenga unos conocimientos insuficientes sobre la cultura específica vasca. Es cierto que los esfuerzos realizados, sobre todo en los últimos 40 años, para enseñar el euskara, que es la expresión más genuina de la cultura vasca, han sido considerables, aunque de forma desigual en los distintos territorios. Sin embargo, los esfuerzos de recuperación lingüística no han estado bien acompañados con la transmisión de la dimensión cultural que debe ser inseparable del aprendizaje lingüístico. El proyecto del "Currículum Vasco" quiere ser una aportación que sirva para fortalecer el euskara y la cultura específica vasca, dentro de un planteamiento multilingüe y multicultural.

En ese camino, sería de gran ayuda la colaboración y coordinación entre las distintas administraciones y los agentes sociales educativos en aquellos aspectos que nos son comunes a todos los vascos, tal como se reconoce en la **Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias (5-11-1992)**:

**Artículo 14: Intercambios transfronterizos**

*Las Partes se comprometen a:*

- a) aplicar los acuerdos bilaterales y multilaterales existentes que vinculan con los Estados en que se habla la misma lengua de manera idéntica o parecida, o procurar concluirlos si fuera necesario, de tal modo que puedan favorecer los contactos entre los hablantes de la misma lengua en los Estados correspondientes, en los ámbitos de la cultura, la enseñanza, la información, la formación profesional y la educación permanente;*
- b) en beneficio de las lenguas regionales o minoritarias, facilitar y/o promover la cooperación a través de las fronteras, en particular entre colectividades regionales o locales en cuyos territorios se habla la misma lengua de manera idéntica o parecida.*

La cultura vasca ha sobrevivido a lo largo de los siglos. Esto se ha debido, sin duda, al hecho de que ha sabido adaptarse y renovarse según las condiciones de su entorno. Ahora bien, el actual proceso de



globalización no favorece la supervivencia de las culturas minoritarias y/o minorizadas; por lo tanto, si queremos que la cultura vasca perdure, nos encontramos ante el reto de conseguir los medios necesarios que garanticen su transmisión, adaptación y renovación. Teniendo presente esta realidad incuestionable, se nos plantea una cuestión de peso que por ahora no tiene respuesta: **en lo que a la cultura vasca se refiere, ¿qué es lo que tenemos y, sobre todo, qué es lo que queremos tener en común los que vivimos en Euskal Herria?** Aceptando que tanto la diversidad como la adecuación a los nuevos retos de la sociedad son necesarios, conviene organizarlos en torno a un punto núcleo común, que sirva de punto de partida y marco referencia.

Es importante acertar en conjugar la unidad y la pluralidad. La complementariedad entre ambas es necesaria para hacer un planteamiento adecuado de la cultura vasca. Sin embargo, en estos momentos en que todavía no se ha hecho un análisis riguroso que nos muestre cuáles son o pueden ser las características comunes de la cultura vasca, se ha de priorizar la definición y selección de los elementos comunes que compartimos y queremos compartir. En caso de no hacerlo, la globalización de la economía, la industria cultural transnacional y las tendencias de estructuración geopolítica terminarán por asimilarnos totalmente bajo un modelo cultural único y uniformizador.

#### *0.1.2.- Desde lo universal hacia lo particular*

La sociedad vasca vive inmersa dentro de un mundo cada vez más globalizado que funciona en redes y en constante evolución. El Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors (1996), así como el Libro Blanco sobre la Educación y la Formación de la Comisión Europea (1995), nos parecen dos referencias sólidas en las que apoyarnos para hacer el diagnóstico tanto de las necesidades prospectivas globales como de los desafíos a los que debe hacer frente la educación. Basándonos en estos dos informes destacamos los siguientes elementos como marco de referencia del Currículo Vasco.

#### **- Del crecimiento económico al desarrollo humano:**

El llamado primer mundo, impulsado por la ciencia, la tecnología y la educación, está experimentando un auge económico sin precedentes. Sin embargo, el modelo actual de crecimiento está incrementando las desigualdades entre el norte y el sur; está creando mayor desempleo, incrementando así la desigualdad social y aumentando los peligros derivados de la exclusión tanto social como cultural. Por otra parte, al ritmo de producción actual los recursos no renovables corren el peligro de escasear y se está degradando la naturaleza mediante la contaminación. Un modelo puramente productivista conduce a un callejón sin salida, por lo que es preciso impulsar un modelo más humanista que incorpore la dimensión ética, cultural y ecológica, juntamente con una concepción de desarrollo sostenible que haga hincapié en la viabilidad del desarrollo a largo plazo. Desde este punto de vista, sin dejar de lado la demanda de una educación con fines económicos y de empleo, es fundamental impulsar la educación para el desarrollo humano que ha de tener las siguientes características<sup>3</sup>:





**A** Asegurar la educación básica o educación fundamental para todos que les asegure el “pasaporte para la vida”. Las orientaciones para el desarrollo de la educación básica son:

- Su objeto ha de ser la plena realización del ser humano como persona, y no como medio de producción.
- Debe abarcar todos los elementos del saber necesarios para acceder eventualmente a otros niveles de formación.
- Debe dar a cada persona los medios para modelar libremente su vida y su opción cultural, participando en la evolución de la sociedad.
- Debe además, formar agentes económicos capaces de utilizar las nuevas tecnologías y manifestar un comportamiento innovador y respetuoso con el medio ambiente.

**B** Impulsar la educación permanente como respuesta a un mundo en rápida mutación en el que se precisan personas capaces de evolucionar y adaptarse al cambio, más allá de una educación permanente entendida como simple adaptación al empleo, sino entendiéndola como una educación a lo largo de la vida, concebida como un desarrollo armonioso y continuo de la persona.

**C** Desarrollar la aptitud para el empleo y la actividad. Para ello, además de los conocimientos básicos antes señalados, se precisa disponer de conocimientos técnicos (iniciación generalizada a las Tecnologías de la Información) y educación de las aptitudes sociales que atañen a las capacidades relacionales (cooperación, trabajo en equipo).

#### **- De la desconexión social, desigualdades, exclusión y violencia a la cohesión social y participación democrática:**

La educación ha tenido, tiene y ha de seguir teniendo el cometido de vínculos sociales establecer entre las personas, asegurando mediante la transmisión de la cultura y de los valores un espacio de socialización y un proyecto común de convivencia. Esta función de socialización y de convivencia que se le otorga a la educación es cada vez más difícil de cumplir en una sociedad en la que cada vez hay más desigualdades sociales, más pobreza y exclusión (crisis económico-social); hay más violencia y delincuencia (crisis de valores éticos); hay más conflictos de civilizaciones e interétnicos (crisis cultural). La educación no puede resolver por sí sola los problemas que plantea la ruptura del vínculo social, no obstante puede contribuir a desarrollar la voluntad de convivir, factor básico de la cohesión social y de la identidad sociopolítica. Para que la educación siga siendo factor de cohesión, ha de seguir estas líneas de acción:

- D** Reconocer y aceptar la diversidad y la especificidad de los individuos: personalizar la enseñanza.
- E** Tener en cuenta la riqueza de las expresiones culturales de cada uno de los grupos que componen una sociedad y enseñar a apreciarlas.
- F** Ayudar a que, en primer lugar cada persona se sitúe dentro de la comunidad a la que pertenece, al mismo tiempo que se le proporcionan los medios para abrirse a otras comunidades.



- Ⓒ Impulsar la tolerancia y el respeto mutuo.
- Ⓓ Preconizar una educación plurilingüe que tenga como eje el euskara y respetuosa con la lengua materna.
- Ⓔ Luchar contra el fracaso escolar que genera exclusión.
- Ⓕ Preparar a las personas para que sean capaces de asumir sus responsabilidades en la vida cotidiana.
- Ⓖ Practicar la democracia, es decir, la participación y la corresponsabilidad dentro de la institución educativa.
- Ⓖ Forjar la capacidad crítica que permite un M. pensamiento libre y una acción autónoma
- Ⓜ Conjugar los principios de libertad y responsabilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

#### - **Ciencia y tecnología:**

En una sociedad en la que el desarrollo de conocimientos científicos y la producción de objetos técnicos, así como su difusión, son un elemento de progreso de gran potencialidad, la educación ha de tratar de:

- Ⓝ Promocionar dimensión científica y técnica de la cultura.
- Ⓒ Desarrollar la dimensión de la responsabilidad, única garantía para superar los efectos perversos potenciales del mal uso de la ciencia y tecnología que conduce a la destrucción de la humanidad y de la naturaleza y el mal uso de la sociedad de la información para atentar contra la dignidad humana

#### - **Globalización-mundialización:**

La interdependencia planetaria y la mundialización son ya una realidad palpable que tiene como telón de fondo el crecimiento demográfico y que se manifiesta en el campo de la economía, de la tecnología, de la comunicación, de las migraciones internacionales. Se trata de una tendencia que irá en aumento a lo largo del siglo XXI. Ante esta situación la escuela ha de tratar de:

- Ⓟ Ayudar a transformar una interdependencia de hecho en solidaridad deseada.
- Ⓒ Adquirir un conjunto de conocimientos y aprender a relativizar los hechos con espíritu crítico (formación del juicio)
- Ⓡ Comprender las relaciones que unen al ser humano con su medio ambiente.
- Ⓢ Superar las tendencias a encerrarse en la propia identidad, para dar lugar al reconocimiento y comprensión de los demás basada en el respeto de la diversidad.
- Ⓣ Hacer a la persona consciente de sus raíces, a fin de que pueda disponer de puntos de referencia que le sirvan para ubicarse en el mundo.

#### - **Sociedad de la información:**

Este impulso está incidiendo fundamentalmente en dos grandes cambios: está provocando una nueva revolución industrial y está desplazando las tradicionales fuentes y formas de información. Con respecto a este último cambio, las fuentes y formas tradicionales de difusión de la información (docu-



mentos impresos, escuela...) están siendo sustituidos por los medios telemáticos que ofrecen las potencialidades de las autopistas de la información (Internet...). Ante esta situación la escuela ha de tratar de:

- Ⓛ Asegurar la adquisición de las competencias básicas relativas al lenguaje.
- Ⓜ Fomentar la capacidad y los hábitos de interpretar la información de manera crítica y racional.
- Ⓝ Asegurar las condiciones para que todos puedan ser al menos usuarios competentes y en su caso productores dentro de la sociedad de la información telemática.
- Ⓧ Garantizar la calidad de los productos multimedia y en especial de sus contenidos con el objeto de no perder los referentes históricos, geográficos y culturales.

### - De la sociedad segura a la sociedad plural y reflexiva

Formamos parte de una sociedad que está siendo constantemente repensada, donde no hay una única manera de vida y pensamiento, sino una pluralidad de opciones. A las transformaciones económicas, hay que añadir las transformaciones sociales tales como la situación de crisis y de incertidumbre que se extienden a las formas de vida y organización social basada hasta ahora en la familia nuclear patriarcal y que están siendo sustituidas por la relación a niveles de igualdad que generan infinidad de nuevas posibilidades de vida en común. Igualmente, los valores tradicionales se relativizan, de modo que, tanto el sistema democrático por delegación como el concepto de estado-nación se ponen en cuestión sufren un proceso de deslegitimación. Ante esta realidad, la escuela debe:

- Ⓜ Impulsar un modelo de enseñanza que compatibilice la función de transmisión de contenidos culturales y el aprendizaje de competencias educativas generales que sirvan para aprender de forma autónoma a lo largo de toda la vida.
- Ⓝ Impulsar un modelo de enseñanza reflexiva y crítica, con capacidad de resistencia a la manipulación y a la conformidad.

### 0.2.- Marco conceptual

Los conceptos de “currículum” y de “vasco” son ambos polisémicos. La forma de entender el currículum varía dependiendo de cómo se entienda el objeto material del mismo (experiencias, planificación, conocimiento, resultados, orientaciones...), de su ubicación con respecto a su aplicación en el tiempo del proceso de enseñanza-aprendizaje (preactivo, activo, postactivo), así como de los distintos enfoques teóricos (positivista, interpretativo, sociocrítico) que se asuman. La noción de “vasco” es también polisémica. Se puede entender por “vasco” al que es originario o vive o se siente vasco, pero según la acepción de “vasco” en la lengua vasca (euskaldun) ser vasco es sinónimo de vascoparlante. La unión de los dos conceptos, “vasco” y “currículum”, no ayuda a su univocidad. Por esa razón, definimos en este apartado lo que entendemos aquí por “Currículum”, “Currículum Vasco” y “Currículum Específico Vasco”. Asimismo, se describe lo que entendemos por “Currículum Vasco Básico y Común”.



### 0.2.1.- *Curriculum, Curriculum Vasco y Curriculum Específico Vasco*

En el mundo educativo, aunque las acepciones son variadas, usualmente se llama “curriculum” al programa en el que se recogen los contenidos que marcan el *itinerario o recorrido* que han de seguir los alumnos para terminar los cursos y la carrera y obtener así el título correspondiente. En este trabajo, entendemos por **curriculum** la propuesta de itinerario o recorrido cultural y de las competencias que se han de lograr al finalizar dicho recorrido, con la doble intencionalidad de alcanzar el pleno desarrollo de las personas como sujetos individuales, miembros de la sociedad e integrantes de la naturaleza, así como de integrar en la sociedad a las nuevas generaciones y construir un proyecto común siempre renovado y actualizado.

**Entendemos por “curriculum vasco” la selección de los procesos y productos culturales, tanto específicos vascos como universales, realizada desde una perspectiva o visión particular mundo. El objeto del curriculum vasco no se limita por tanto a la selección de lo que se pueda considerar proceso y producción cultural específica vasca, sino que pretende abarcar la de toda la humanidad, pero siempre desde nuestro contexto particular.**

La intencionalidad de la propuesta de curriculum vasco es doble. Al seleccionar lo que consideramos elementos básicos del patrimonio cultural del Euskal Herria y del mundo, elaboramos un marco de referencia común facilitador de la convivencia. El hecho de compartir lazos comunes, facilita sin duda el desarrollo del “nosotros”, y ello, a su vez, el deseo de convivencia. Pero junto a la necesidad de referencias comunes, subrayamos con la misma intensidad, máxime en una sociedad plurilingüe y pluricultural como la vasca, la necesidad de integrar dentro del curriculum vasco planteamientos de plurilingüismo e interculturalidad. Ambas intencionalidades: unidad y diversidad, son complementarias.

Hemos considerado como equivalentes los conceptos de curriculum e itinerario cultural. Lo cual nos lleva a explicar qué entendemos por “**cultura**” y “**cultura vasca**”, aunque sea a grandes rasgos. Cuando nos referimos a la **cultura** tenemos en mente las siguientes características:

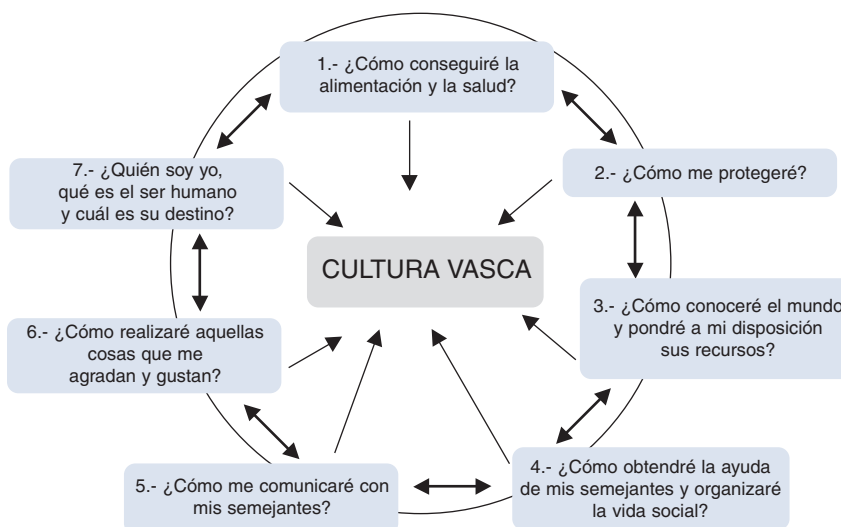
- Comportamientos y valores adquiridos, aunque en algunos casos los límites entre lo innato y lo adquirido sean difusos.
- El conjunto de diferentes soluciones y modos de vida o normas (cultura material) que un grupo humano adopta para dar respuesta a las necesidades básicas de la vida cotidiana.
- Los modos de vida y normas que el individuo recibe de su grupo (cultura social) para poder formar parte de él; es decir, para adaptarse al grupo.
- El significado que dichas representaciones y normas vitales tienen para el individuo y el grupo; es decir, el sistema de ideas, normas y valores representativos (cultura simbólica) que un pueblo o sociedad determinados tienen del ser humano, de la sociedad y de la naturaleza.

Barandiaran (1985)<sup>4</sup>, con el propósito de categorizar las necesidades básicas que el individuo y la colectividad tienen para vivir, definió siete ejes:



- *¿Cómo conseguiré comida, bebida y salud?* La respuesta a esta cuestión está relacionada con las posibilidades que ofrece el medio natural y con la interacción del hombre con el medio natural, quien con sus sistemas de producción económica, comercialización, tecnología..., va encontrando soluciones culturales específicas a estas necesidades básicas.
- *¿Cómo me protegeré?* Los grupos humanos responden a esta necesidad mediante las distintas formas de vivienda, vestido..., así como las distintas formas de defensa.
- *¿Cómo conoceré el mundo y cómo conseguiré poner a mi disposición los materiales y las fuerzas que necesito?* La respuesta a esta cuestión se encuentra en la historia del desarrollo científico y tecnológico de los grupos humanos y de la humanidad.
- *¿Cómo obtendré la ayuda de mis semejantes y como organizaré mi vida social?* Las soluciones a esta necesidad son las variadas formas de organización social que hemos creado: familia, barrio, pueblo, región, estado, comunidades de naciones, escuelas, sindicatos, sociedades, etc.
- *¿Cómo me comunicaré con mis semejantes?* La respuesta a esta necesidad se realiza mediante los distintos lenguajes y medios de comunicación, siendo el lenguaje oral y escrito la forma más significativa de comunicación.
- *¿Cómo realizaré aquellas cosas que me agradan y me gustan?* La respuesta a esta necesidad se realiza a través de las distintas formas de arte plástico, musical, danza, juegos, etc.
- *¿Quién soy yo, qué es el ser humano y cuál es su fin?* La respuesta a esta cuestión es el conjunto de creencias, símbolos, mitos..., que tratan de explicar y dar sentido al destino y al por qué y para qué del ser humano.

Estas necesidades no han de ser consideradas como ámbitos aislados y compartimentalizados, sino que, por el contrario, hemos de verlas como necesidades en interacción que se interpelan y condicionan entre sí.





Las respuestas a estas necesidades, con sus correspondientes formas de vida y normas y valores, son históricas, y, por tanto, cambiantes. En sintonía con la propuesta del Plan Vasco de la Cultura (2004: 17)<sup>5</sup>, se entiende aquí por **cultura vasca**, “el resultado procedente de la cultura nuclear heredada, de las culturas integradas como propias y de la cultura de la ciudadanía vasca actual y en su conjunto”. De esta forma de entender la cultura vasca, se deriva que en el Currículum Vasco se han de integrar tanto el legado de la cultura nuclear heredada, de las culturas integradas como propias y de la ciudadanía vasca actual.

En Euskal Herria, hay manifestaciones culturales propias e integradas como propias, que responden a las necesidades antes señaladas. Exponentes de estas respuestas históricas y/o actuales son las características de la alimentación y gastronomía, las formas de vestir, formas de poblamiento, la organización social y política, las normas de convivencia social y el derecho, el lenguaje y la literatura oral y escrita, los juegos y deportes, las fiestas, música y danza, los mitos y símbolos.... Es, por lo tanto, innegable la existencia de dichas manifestaciones culturales propias, entre las que podemos considerar el euskara como la más significativa. Llamamos **Curriculum Específico Vasco** a dichas manifestaciones culturales propias/apropiadas que han surgido/arraigado en Euskal Herria.

#### 0.2.2.- *Curriculum Vasco Básico y Común*

Entendemos por “Curriculum Vasco Básico y Común” el conjunto de competencias, que incluyen saberes, destrezas y comportamientos, que ha de desarrollar y mostrar todo el alumnado (currículum común) que termina la enseñanza obligatoria. Ese conjunto de competencias no constituye la totalidad de lo que en la escuela se enseña y se aprende, sino que es la selección de lo que se considera indispensable (currículum básico). Se trata de acordar el mínimo común que queremos y consideramos necesario compartir quienes vivimos en Euskal Herria, más allá de las diferencias producidas por razones individuales y/o de pertenencia a una localidad, región, autonomía o estado determinado.

Cuando hacemos referencia al “currículum común” tenemos en mente una de las finalidades básicas de la educación y del período escolar, tal como se expresa en el informe a la UNESCO presidido por J. Delors (1996:55)<sup>6</sup>: “*La finalidad principal de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social. Se define como vehículo de las culturas y los valores, como construcción de un espacio de socialización y como crisol de un proyecto común*”.

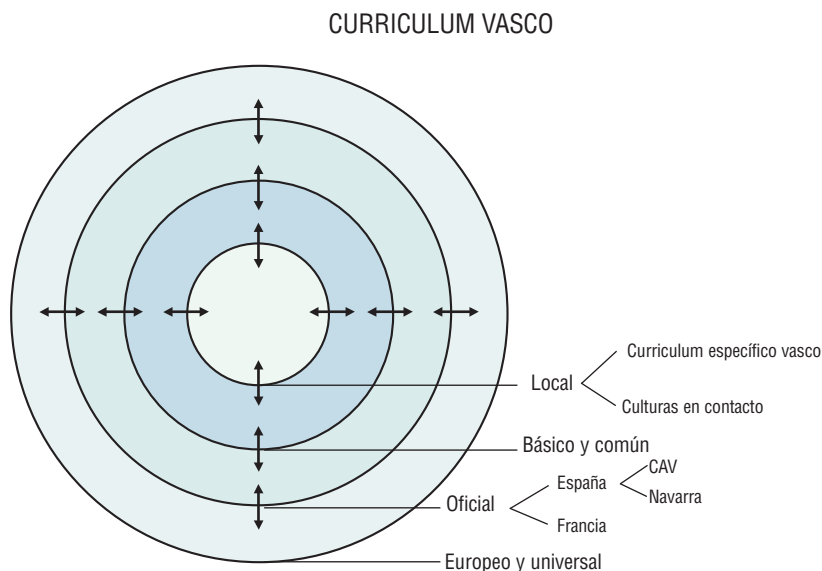
La intencionalidad de la propuesta que se hace del Currículum Vasco es, por una parte, tratar de asegurar una serie de competencias comunes y básicas indispensables para vivir como vascos universales en el siglo XXI. Desde esta perspectiva, la propuesta ha de ser abierta con el objetivo de que se pueda incorporar la diversificación curricular, atendiendo a las diferencias individuales y a los elementos culturales específicos de cada entorno.

Para conformar el Currículum Vasco, proponemos integrar los siguientes elementos o universos que viven en contacto y ósmosis: el euskera y la cultura vasca específica (currículum vasco específico) que





sirven de eje para todos los demás; los de las lenguas y culturas con las que estamos en contacto en Euskal Herria; el obligatorio de los currículos oficiales; el europea y el universal. Estos elementos, no son en absoluto aislables sino que están en profunda interrelación.



En consecuencia, la propuesta de Currículum Básico y Común que planteamos se caracteriza por ser abierta y no uniformizadora.

### 0.3.- Fases del proyecto y participantes

El proyecto de Currículum Vasco para el período de la escolaridad obligatoria se está desarrollando en sucesivas fases

**En la primera fase** del proyecto se diagnosticó la situación del currículum vasco y se elaboró el marco teórico. Para hacer el diagnóstico del currículum vasco, se analizaron los currículos oficiales de los Estados español y francés, Comunidad Autónoma Vasca y Comunidad Foral Navarra. Las conclusiones fueron que estos comparten en gran medida los mismos contenidos curriculares; que en los programas de las escuelas vascas situadas en el Estado francés están totalmente ausentes las referencias a la lengua y cultura vasca; que en los currículos oficiales de los centros escolares vascos situados en el Estado español hay muy pocos elementos diferenciales, siendo los currículos de la Comunidad Autónoma Vasca y de la Comunidad Foral Navarra, coincidentes en gran parte con el currículum del Estado Español.

**En la segunda fase** se publicó la obra titulada *“Currículum Vasco: itinerario cultural. Aportación de los expertos”*. La cuestión que se ha tratado de responder en esta publicación ha sido la siguiente:



*¿Cuáles son los hechos y conceptos que debe conocer, los procedimientos y habilidades que debe desarrollar y las actitudes y valores que ha de interiorizar, con respecto a la cultura específica vasca y la universal, una persona culta que vive en Euskal Herria o se identifica con ella?*

Se trata de un trabajo que pretende dar una perspectiva de conjunto y puede servir de referencia sobre lo que entendemos por Currículum Vasco a todos los sectores implicados en la educación: familia, escuela, universidad, asociaciones culturales, medios de comunicación, etc.

**A la tercera fase**, que es la que estamos desarrollando, corresponde la definición y aprobación del **“Currículum Vasco Básico y Común para el período de la escolaridad obligatoria”**, así como de la planificación de los medios y recursos humanos, materiales y funcionales que se precisan para su puesta en práctica. La cuestión a responder es la siguiente:

*¿Cuál es el currículum o las competencias básicas y comunes que va a compartir, es decir, los hechos y conceptos que debe conocer, los procedimientos y habilidades que debe desarrollar, y las actitudes y valores que ha de interiorizar al final de su escolaridad obligatoria el alumnado que vive en Euskal Herria, tanto con respecto a la cultura específica vasca como a la universal?*

Se trata de acordar los contenidos básicos y comunes del currículum de forma que quede abierto para completarlo en cada centro educativo, de acuerdo con el proyecto educativo específico de éste.

Aunque el objetivo sea definir y decidir sobre el currículum básico y común, se ha considerado necesario presentarlo no de forma aislada, sino contextualizada dentro de un planteamiento integral del currículum que incluye las finalidades de la educación, las competencias educativas generales y las competencias de las distintas áreas disciplinares. Esta propuesta que está realizada por los sectores educativos que lo suscriben, tendrá virtualidad en la medida que sea voluntariamente aceptada por los centros y sectores educativos. Para ello, se propondrá realizar un contraste, validación y selección del currículum vasco básico y común en el que se impliquen tanto los sectores educativos como los agentes sociales. Así mismo habrá de hacerse la previsión de los medios y recursos que sean necesarios para la puesta en práctica del currículum aprobado: plan de formación del profesorado, elaboración de materiales curriculares y materiales de referencia...

**A una fase posterior** corresponderá la **difusión, aplicación, evaluación e innovación** del Currículum Vasco Básico y Común para el periodo de la escolaridad obligatoria. El trabajo de las fases anteriores quedará en mera intencionalidad si no se lleva a la práctica. En concreto, será necesario elaborar un plan de formación del profesorado, que contemple por una parte la formación en los conocimientos relativos a la cultura específica vasca, y por otra la formación en la metodología de enseñanza. En el planteamiento por competencias, el conocimiento centrado en materias o asignaturas deja de ser el centro de atención fundamental para centrarse en el desarrollo integral de la persona, de tal modo que los contenidos de las materias son relevantes no por si mismos sino en función del grado de contribución a la formación integral.



Asímismo, será necesario contemplar estrategias de difusión del proyecto en territorios con características similares a las de Euskal Herria, ya que pretendemos que la intencionalidad de la propuesta del Curriculum Vasco sea válida para nosotros y para otros pueblos.

El proyecto sobre el Curriculum Vasco es fruto de la iniciativa de la Confederación de Ikastolas de Euskal Herria (EHK) y paso a paso se ha ido ampliando el número de entidades participantes. En la primera fase se incorporaron Sortzen Ikasbatuaz y el Consorcio Udalbiltza. En la segunda fase se incorporó el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. En esta tercera fase se ha ampliado la participación a otras entidades que inciden en el sector educativo y está abierta a nuevas incorporaciones.



## 1.- DISEÑO CURRICULAR

Se suele entender por diseño curricular, tanto el esquema que sirve de guía para la realización de la propuesta curricular, como el propio producto o documento final que sirve a su vez de anticipo para la fase de desarrollo curricular o de puesta en práctica. Aquí entendemos por diseño curricular el esquema que sirve de armazón y de guía o pauta para elaborar la propuesta curricular, así como los principios y características que sirven de referencia para la elaboración de dicha propuesta curricular.

### 1.1.- Principios y características

Dada la complejidad de la teoría curricular, destacamos algunos principios y características del Currículo Vasco que nos parecen pertinentes para perfilar el diseño curricular. Estos principios y características sirven al mismo tiempo de criterios para la elaboración de la propuesta curricular y de evaluación de la misma.

#### *Carácter educativo:*

En el momento de determinar las características del diseño curricular es necesario diferenciar claramente el currículo de la *educación obligatoria* del currículo de la *educación postobligatoria*. En el caso de la educación obligatoria, que es al que nos referimos en este documento, al estar dirigido a la totalidad de la población escolar debe tener un carácter manifiestamente educativo, en la que la vertiente profesional, aunque fundamental, no es la que debe primar. En el caso de la educación postobligatoria, aunque plenamente educativa, tiene unas finalidades orientadas hacia los estudios universitarios o profesionales.

En una sociedad democrática, el sistema educativo debe estar dirigido a todos los ciudadanos y ciudadanas y, consecuentemente, no sólo a la formación de las capacidades en el ámbito académico y profesionalizador, sino en todas aquellas competencias que le permitan actuar como ciudadano capaz de dar respuesta a los problemas y cuestiones que la vida en sociedad le va solicitar.

Es así como el diseño curricular vasco de acuerdo con las declaraciones y manifestaciones de las distintas instancias educativas y organizaciones internacionales opta claramente por un currículo decididamente *educativo* y, como tal, sus fines están orientados explícitamente al desarrollo de todas las capacidades y competencias del ser humano y, lógicamente también, de las competencias necesarias para la formación universitaria y profesional.

#### *Formación orientadora e integradora de las diferencias:*

El sistema educativo obligatorio al estar dirigido a todos y todas y al desarrollo de todas las capacidades del ser humano comporta un cambio radical en la concepción tradicionalmente selectiva de los



sistemas educativos heredados. Cuando la educación obligatoria pretende la formación integral de la persona el criterio de supervisión y valoración de los procesos de aprendizaje del alumnado debe tener un carácter decididamente *orientador* ya sea en los aspectos relacionados con el desarrollo afectivo e interpersonal como en el ámbito profesional y académico. El objetivo último es que el sistema educativo contribuya al desarrollo de todas las potencialidades de sus alumnos en función de las posibilidades reales de cada uno de ellos y ellas.

En este sentido los criterios e indicadores para valorar la **calidad interna** de la propuesta curricular son los siguientes: a) Que responda a las finalidades educativas de referencia; b) Que tenga, tal como hemos señalado, un carácter orientador y no selectivo; c) Que la propuesta sea abierta y permita la diversificación atendiendo a las diferencias individuales; d) Que los contenidos seleccionados en el currículum básico y común sean válidos para todo el alumnado de Euskal Herria; e) Que no existan impedimentos para acceder a ellos (igualdad de oportunidades de acceso); f) Que la propuesta abra vías para la compensación de desigualdades; g) Que responda a las necesidades de Euskal Herria; h) Que responda a las necesidades de inclusión de los elementos culturales específicos de cada entorno (individualización e interculturalidad). Estos criterios de calidad pueden servir para valorar el diseño curricular, pero el valor virtual del diseño curricular quedará demostrado y se convertirá en valor real con su puesta en práctica.

#### *Calidad técnica:*

Uno de los criterios más relevantes para elaborar la propuesta curricular y valorar su **calidad técnica** es la coherencia interna de la propuesta en su conjunto. En la medida que el proceso de derivación desde el diagnóstico de necesidades y los componentes del currículum (fines, competencias educativas generales, contenidos disciplinares, objetivos específicos y criterios de evaluación...) en sus distintos niveles de especificación tenga continuidad, de tal forma que el último nivel de especificación incluya los niveles anteriores, podemos afirmar que la propuesta curricular tiene coherencia interna.

#### *Propuesta orientativa y de aplicación voluntaria:*

La “propuesta” curricular que presentamos es, tal como la propia palabra indica, una propuesta que surge desde la iniciativa de sectores educativos con amplia representación en Euskal Herria y en concertación con el Departamento de Educación Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, abierta a todos los centros educativos de Euskal Herria.

Dentro de la propuesta general se pueden diferenciar dos tipos de propuestas: a) Aquella que será objeto de valoración, pero no de toma de decisión; b) Currículum básico y común que será objeto de valoración y de toma de decisión.

Se trata de una oferta en la que una vez realizados los procesos de deliberación, las entidades y centros educativos suscriban el Currículum básico y común, se comprometen a aplicarlo y a evaluarlo. El



resto de la propuesta curricular puede ser objeto de aplicación voluntaria, pero no sujeta a compromisos. Se trata de una propuesta de carácter no normativo, pero que queda abierta a que las diversas Administraciones educativas la puedan integrar.

*Carácter abierto:*

El núcleo del Currículum Vasco básico y común que queremos compartir, queda abierto a posteriores desarrollos que permitan la adaptación de la propuesta curricular por parte de cada centro educativo a su propio contexto.

*Actual y de futuro:*

El planteamiento sobre las “Competencias educativas generales” del Currículum Vasco coincide en sus líneas básicas con las propuestas de la Comisión Europea y las tendencias de la gran mayoría de los currículos oficiales que se están adoptando en los países europeos, así como con los planteamientos sobre el rendimiento de los alumnos del Proyecto OCDE/PISA (2000: 22)<sup>7</sup> que se caracteriza por evaluar los conocimientos en términos de “destrezas que se consideran imprescindibles para la vida en el futuro”. Por otra parte, coincide de forma muy significativa con el planteamiento de adaptación de los Planes de estudio que se están realizando en las Universidades europeas y de Euskal Herria, de acuerdo con la Declaración de Bolonia. Estas coincidencias aportan un valor añadido a la propuesta del Currículum Vasco que está en sintonía con los planteamientos y sistemas de evaluación que están realizando el resto de países europeos para el período de la escolaridad obligatoria, y la pone en línea de continuidad con los planteamientos del período postobligatorio de la enseñanza superior.

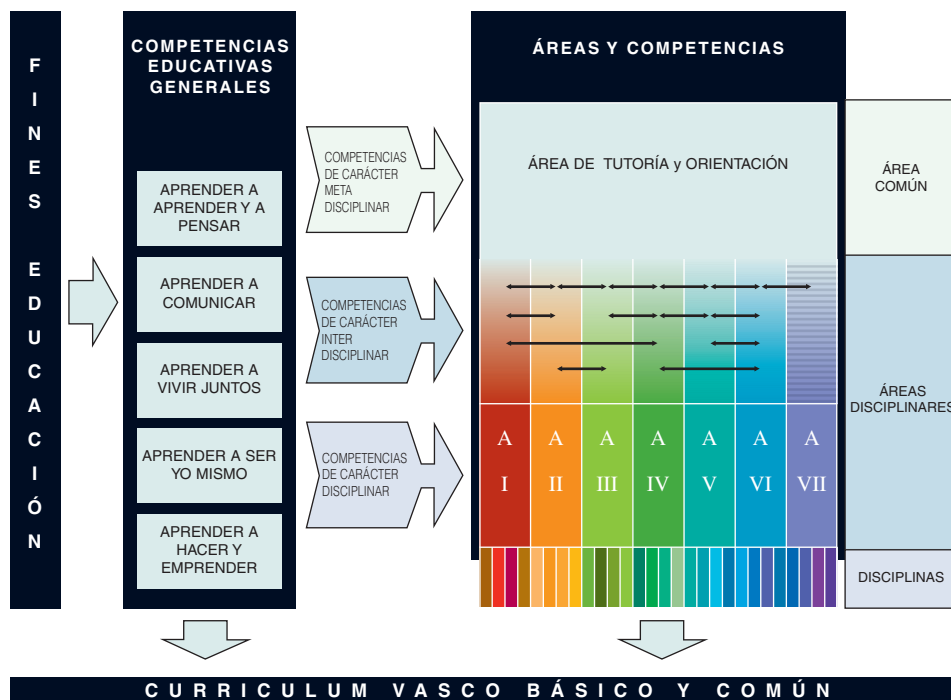
*Carácter colaborativo:*

En la elaboración de la propuesta del Currículum Vasco están participando de forma colaborativa las distintas entidades que promueven el proyecto. Tanto en la formación de la Dirección técnica, Equipo de diseño, como en la de los distintos equipos para hacer las propuestas de “Competencias educativas generales” y “Áreas disciplinares”, se ha procurado asegurar la presencia y participación de profesionales cualificados de los distintos territorios de Euskal Herria.





## 1.2.- Esquema de diseño curricular



### Fines de la educación

Los fines educativos se plantean a modo de metas con un alto grado de generalidad, de tal forma que sirvan para orientar y dar sentido a los procesos educativos a lo largo de toda la vida, incluyendo el período de la escolaridad obligatoria. La formulación con ese grado de generalidad tiene la intencionalidad, por una parte, de subrayar que el período de la escolaridad obligatoria tiene la función de preparar y dotar a los alumnos del equipamiento básico y necesario para iniciar el recorrido de la vida con fundamentos sólidos, pero que deberán ser constantemente actualizados a lo largo de toda la vida, y, por otra, de resaltar la diferencia, pero al mismo tiempo la posibilidad de integración y complementariedad del Currículum Vasco con los currícula oficiales, evitando solapamientos con las formulaciones de los fines de la educación de los currícula oficiales.

### Competencias Educativas Generales

Los fines de la educación así establecidos, dado su carácter global y general no permiten identificar por sí solos los pasos concretos a seguir en proceso de enseñanza y aprendizaje a lo largo de la escolarización. Es necesario concretar estos fines en competencias y contenidos de aprendizaje específicos. Pero para ello es necesario realizar un proceso de toma de decisiones sucesivas. El primer paso consistirá en identificar las *Competencias Educativas Generales*.

El logro de las finalidades educativas será tanta más viable cuanto mayor sea el desarrollo de las siguientes Competencias Educativas Generales durante el período de la escolaridad obligatoria:



- Aprender a aprender y pensar
- Aprender a comunicar
- Aprender a vivir juntos
- Aprender a ser yo mismo
- Aprender a hacer y emprender

El examen de la aportación de cada uno de estos ámbitos a los fines de la educación posibilitará la concreción de las Competencias Generales de la Educación, paso previo para la determinación de las áreas del currículo.

### *Competencias metadisciplinarias, interdisciplinarias y disciplinarias*

Dado que las áreas curriculares se organizan en torno a ámbitos del saber establecido, o sea en materias o disciplinas científicas, será necesario realizar una revisión de las competencias analizando para cada una de ellas cuáles son los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que son necesarias para su dominio y la identificación posterior de aquellas disciplinas de las cuales estos contenidos proceden.

El análisis de las Competencias Educativas Generales nos permite apreciar cómo su carácter global no permite establecer una relación directa de cada competencia con una disciplina académica, sino al contrario, la mayoría de ellas exigen el conocimiento de saberes, habilidades y actitudes que no se corresponden de forma explícita con conocimiento de ninguna disciplina, o sea, que son de carácter *metadisciplinar*, de mismo modo otros contenidos dependen de dos o más disciplinas de forma interrelacionada, o sea un conocimiento de carácter *interdisciplinar* y, así mismo, podemos identificar contenidos específicos que dependen directamente de una disciplina.

### *Las áreas disciplinarias al servicio del desarrollo de las competencias educativas*

Las áreas disciplinarias se han configurado como el conjunto de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales procedentes de disciplinas diversas y afines, seleccionados como medios para el alcance de las competencias. Es así como podemos definir las áreas no como la disciplina de la cual toman el nombre, sino como el conjunto de contenidos necesarios para la consecución de las Competencias Educativas Generales que, en torno a una disciplina incluye, por un lado contenidos relevantes de esta disciplina para la adquisición de dichas competencias y los contenidos procedentes de otras disciplinas afines.

De tal modo podremos decir que, por ejemplo, el Área de Matemáticas, o de Lengua, no son “la” Matemática o “la” Lengua, sino el conjunto de aquellos contenidos de matemáticas o lengua y de otras disciplinas afines que contribuyen al dominio de las metas definidas en los Fines de la Educación y en su desarrollo en las Competencias Educativas Generales.



### *Curriculum Vasco básico y común*

Todo el proceso de derivación y especificación que va desde los fines de la educación hasta las Áreas disciplinares, sirve de marco de referencia para la selección del “Curriculum Vasco básico y común”, en el que se definirán los elementos básicos que queremos que tengan en común y compartan, tanto con respecto a las Competencias Educativas Generales, como con respecto a la cultura específica vasca y a la universal, el alumnado que termina la enseñanza obligatoria en Euskal Herria.



## 2.- FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN

Entendemos que la finalidad del proceso educativo, es alcanzar el máximo grado de desarrollo de las capacidades del ser humano en su triple e inseparable condición de sujeto individual, miembro de la sociedad y de la naturaleza. Desde esta perspectiva se puede decir que los parámetros indicativos del logro de las finalidades de la educación, es decir, de madurez y de una vida plena, vienen determinados por el grado de desarrollo de las capacidades como sujeto individual, así como por el grado de integración, identificación y contribución en el desarrollo y mejora de la sociedad y de la naturaleza.

Este enfoque sobre las finalidades de la educación, en la medida que sea aceptado, señala, en un plano muy general, el horizonte o las metas ideales que sirven de orientación y dan sentido a los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular y de la vida en general. Dado su nivel de abstracción y generalidad, puede que el enfoque sea relativamente aceptable, pero las diferencias previsiblemente irán en aumento en la medida que tratemos de concretar la interpretación de lo que entendemos por “desarrollo pleno de las capacidades de la persona, y por desarrollo y mejora de la sociedad y de la naturaleza”. Se trata de cuestiones generales, pero en cuya valoración hay una gran influencia histórica, cultural e incluso de cosmovisiones personales, y por lo tanto con una gran variedad de posibilidades de concreción.

Entre las fuentes que se suelen citar para fundamentar las finalidades de la educación se encuentran, la naturaleza del ser humano, la naturaleza de la sociedad y la naturaleza del saber. No cabe duda de que se trata de una cuestión compleja cuya respuesta depende al menos de las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son y cuál es la interpretación de las necesidades humanas tanto básicas como culturales y las demandas socio-culturales prospectivas tanto a nivel universal como particular de Euskal Herria? ¿Cuál es la escala de valores prioritarios? ¿Cuáles son los derechos humanos universales y las prescripciones legales? ¿Cuál es el ideal de perfección y formación humana? ¿Cuál es la cosmovisión sobre la naturaleza humana, sobre la relación individuo-sociedad y sobre la relación libertad-autoridad? ¿Cuáles son las creencias y expectativas sobre los paradigmas educativos: modelo tecnológico, humanista, académico, sociocrítico? Estas cuestiones, u otras que se podrían añadir, están relacionadas entre sí, de tal forma que necesidades, intereses, valores, derechos y prescripciones, y cosmovisiones, conforman un conjunto en interacción constante y en estado de permanente cuestionamiento.

Sin pretensiones de fundamentar la propuesta de las finalidades de la educación en el análisis y diagnóstico de las cuestiones antes señaladas, se hace a continuación una propuesta adaptada de finalidades educativas a lo largo de la vida, que sirva de marco general del Currículo Vasco para el periodo de la educación obligatoria.

Entendemos que la finalidad de la educación es lograr el pleno desarrollo de la persona en su triple condición inseparable de sujeto individual, miembro de la sociedad y de la naturaleza.



La subjetividad y la autonomía de cada persona se desarrollan en el marco de unos determinados parámetros sociales establecidos por la lengua, la cultura, etc. No hay individuo sin sociedad. Pero a la vez individuo y sociedad están en estrecha relación con la naturaleza en diversos sentidos: con la naturaleza humana y con la naturaleza en cuanto ámbito ecológico que nos rodea. Nuestra naturaleza tiene una dimensión material, cósmica, pero también psíquica y espiritual. El individuo se desarrolla en la sociedad, pero asimismo la sociedad se construye y renueva en un medio determinado, gracias a la interacción entre los individuos. Los comportamientos básicos de los individuos de la sociedad se basan en la naturaleza, pero de la misma manera los individuos y la sociedad transforman la naturaleza y la especie humana. Las relaciones entre el individuo, la sociedad y la naturaleza son pues sistémicas, solapándose e interpeándose entre sí. Por esa razón, probablemente, sea tan difícil establecer separaciones claras especialmente entre los saberes relacionados con el individuo, la sociedad y la naturaleza.



**INDIVIDUO: Autorrealización e identidad como sujeto individual.**

*Implica identificarse como sujeto autónomo que construye su propia biografía junto con los otros, siendo consciente de los criterios y valores que orientan sus actos y del sentido de su vida, crítico y responsable con respecto a sí mismo y los demás, para lograr su pleno desarrollo personal, el desarrollo de la sociedad y el equilibrio con la naturaleza.*

Las funciones de mediación a través de la socialización y de la transmisión de los contenidos culturales que son necesarias e imprescindibles para la educación, quedan incompletas si paralelamente el sujeto no consigue reconstruir, a través de un proceso de descentración y de reflexión crítica, esos elementos de mediación. La función educativa se ha de caracterizar por el análisis crítico de los procesos socializadores y de los contenidos culturales, para favorecer el desarrollo consciente y autónomo de los individuos y grupos que han de actualizar constantemente dichos procesos. Pero al mismo tiempo la autonomía y la propia identidad no se construyen siguiendo unas pautas de racionalidad abstracta descontextualizada, sino que se construyen dentro de un contexto histórico y cultural, siendo uno de los elementos de dicho contexto los aportes específicos de la cultura vasca. Se trata de que



cada individuo construya de forma autónoma su propia biografía con todos los referentes culturales disponibles.

### **SOCIEDAD: Identidad social vasca y universal**

***Implica identificarse como vasco en un marco multicultural, valorando de forma positiva tanto la lengua y cultura vascas como las lenguas y culturas de pertenencia y referencia, para que a partir de las identidades múltiples construya cada uno su propia identidad de forma inclusiva, así como para construir un marco de referencia común compatible con el respeto a las diferencias que facilite la convivencia armónica.***

Proponemos como modelo de convivencia el de la integración cultural inclusiva, es decir, el camino que aúna la diversidad y la unidad: la unidad, considerando el euskara y la cultura vasca como patrimonio común de todos los grupos culturales que en Euskal Herria vivimos en contacto y que, a su vez, ha de ser abierta y cambiante; y la diversidad, en cuanto nos servimos de las vías interculturales como medios para respetar, conocer y valorar la identidad de cada comunidad. Al seleccionar lo que consideramos elementos básicos del patrimonio cultural del Euskal Herria y del mundo, elaboramos un marco de referencia común.

En la medida en que el alumnado y la sociedad vasca en general se apropien y compartan dicho patrimonio cultural, se estará posibilitando la base para la convivencia. La idea que subyace es que el hecho de sentirse vasco, al igual que sentirse español o francés, no ha de ser un sentimiento excluyente de otras identidades. Entendemos que dentro de ese marco de referencia común y compartido en torno a la lengua y cultura vascas, cada persona ha de construir su propia identidad a través de un proceso de individualización en el que hará su propia opción de prioridades entre las múltiples opciones identitarias.

### **NATURALEZA: Identidad cósmica y terrenal**

***Supone identificarse como integrante del cosmos y de la tierra, como ser viviente y miembro de la especie humana, para comprender su propia naturaleza, la condición común de todos los seres humanos y ser responsable en el mantenimiento de un ecosistema saludable***

Para comprender la condición humana y para responder a la cuestión de qué es el ser humano es preciso integrar de forma inclusiva nuestras distintas pertenencias: somos al mismo tiempo seres materiales, vivientes, terrenales, cósmicos. Nuestra naturaleza, al igual que toda materia es físico-química, somos igualmente seres que tienen vida, al igual que los vegetales y los animales, pertenecemos a la especie humana y nada de lo humano nos es ajeno, vivimos en el contexto de la tierra y el cosmos y nuestro destino está ligado al suyo, y somos también seres con capacidad de trascendencia.

Por otra parte, cada vez es más evidente que la calidad de vida –e incluso la supervivencia del ser humano y de la sociedad- dependen del respeto y conservación de la naturaleza y que la degradación del medio ambiente supone también nuestra propia degradación.

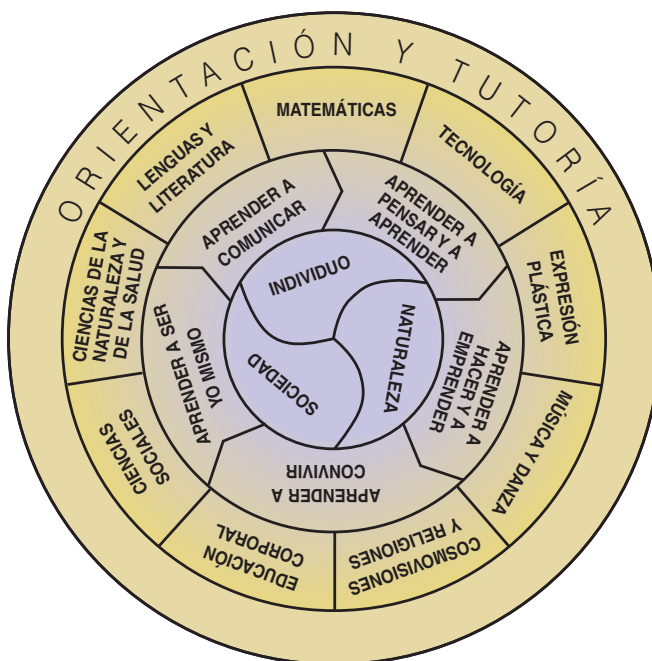




Los fines de la educación para toda la vida así establecidos, dado su carácter global y general, no permiten identificar por sí solos los pasos concretos a seguir en el proceso de enseñanza y aprendizaje a lo largo del período de la escolaridad obligatoria. Las finalidades educativas señaladas esbozan unas metas que sirven de horizonte para orientarnos y dar sentido a nuestros actos a lo largo de toda la vida. Esas finalidades educativas aunque también son válidas como referencia y hay que tenerlas presentes en el período de la escolaridad obligatoria, precisan para poder lograrlas de un período de preparación.

Entendemos que precisamente la función de la educación obligatoria es preparar la juventud para la vida, es decir, prepararlos para que puedan alcanzar las finalidades educativas. ¿Cuál es el equipamiento imprescindible para que un/a joven pueda iniciar su recorrido o currículo vital en buenas condiciones y así poder alcanzar las finalidades educativas?

En la propuesta del Currículo Vasco entendemos que una persona joven está bien equipada y preparada para la vida, en la medida que sea competente para pensar y aprender, para comunicar, para vivir juntos, para ser él mismo, y para hacer y emprender. A su vez, estas competencias que llamamos “Competencias educativas generales”, están mediadas por las “Áreas disciplinares”, de tal forma que la Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, etc., contribuyan al logro de las “competencias educativas generales” y de las “finalidades educativas”. Todo lo cual queda plasmado en la siguiente imagen:





### 3.- COMPETENCIAS EDUCATIVAS GENERALES

Una sociedad que quiere avanzar mirando al futuro, precisa que todos y cada uno de sus miembros sean capaces de intervenir en ella de forma activa y comprometida desarrollando al máximo todas sus potencialidades. Es así como los fines del sistema educativo deben estar dirigidos a formar personas competentes para *actuar* de forma eficaz en todos los ámbitos de desenvolvimiento de la persona en sus dimensiones como ser individual, miembro de la sociedad y de la naturaleza. Actuar en cualquier ámbito de la vida implica el dominio de procedimientos, para cuya aplicación es imprescindible el conocimiento sobre el propio procedimiento, así como sobre conceptos de algún ámbito del saber, que utilice el método científico. Esta actuación se debería realizar bajo principios de actuación personal, es decir, con una intencionalidad y una forma de actuar, que dependen estrechamente de valores éticos y morales. De modo que cualquier actuación humana comporta simultáneamente y de forma indisociada la intervención de actitudes, procedimientos y conocimientos.

Consecuentemente con este enfoque, el eje organizador del currículum no deben ser los “saberes” conceptuales, sino las competencias que se precisan para actuar en todas las dimensiones del desarrollo de la persona. Al resaltar el polo de las competencias, subrayamos que la acción educativa ha de orientarse a la aplicación de dicho conocimiento en situaciones prácticas y en contextos concretos de tal modo que este saber se convierta en un verdadero instrumento para la acción. La competencia se entiende, por lo tanto, ligada a la acción, como algo dinámico.

El hecho de resaltar el “uso” de los conocimientos no ha de entenderse como depreciación de los “saberes”, como tampoco la práctica supone el rechazo de la teoría, sino la necesaria complementariedad entre ambas. No cabe duda de que las acciones son más eficaces cuando somos capaces de reflexionar sobre la práctica, es decir, cuando somos capaces de utilizar de forma consciente el conocimiento proveniente de la propia experiencia, reconstruyéndolo, sobre todo con el conocimiento aportado por las distintas ciencias.

Entendemos, por tanto, que las actitudes con respecto a los valores, las destrezas procedimentales y los saberes conceptuales, son elementos indisociables para el logro de las competencias educativas; pero que dichos conocimientos, destrezas y actitudes se podrán considerar como competencias en la medida en que se traduzcan en acciones.

#### 3.1.- Competencias clave o básicas en la escolaridad obligatoria en el ámbito europeo

En el documento elaborado por Eurydice (2002)<sup>8</sup>, se revisan los currículos de los Estados miembros de la Unión Europea y se hace una recensión de las distintas maneras de abordar el desarrollo de las competencias en la educación general obligatoria, con el fin de ofrecer información acerca de la definición e identificación de las competencias clave. En las conclusiones del estudio se constata, por una



parte, que todos los países “incluyen referencias implícitas o explícitas al desarrollo de competencias”, identificando tres enfoques distintos: aquellos que abordan las competencias de manera implícita; aquellos que hacen referencia explícita al desarrollo de “competencias”; aquellos que hacen referencia explícita a las “competencias clave o básicas”. Casi la totalidad de los países estudiados en ese momento, formulaban el currículo o estaban en vías de formularlo, en términos de competencias o competencias clave.

Por otra parte, queda en evidencia la “amplia gama de características y de terminología con que se las asocia”. El término más usual es el de competencias clave, pero también son de uso los términos de umbrales de competencias, competencias finales, competencias esenciales, competencias básicas, competencias generales o transversales..., pero se hace una recomendación para que por “competencia clave”, o por su término equivalente, se entienda el “conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para que todos los individuos puedan tener una vida plena como miembros activos de la sociedad”. La perspectiva de referencia es que al finalizar la escolarización obligatoria los estudiantes estén preparados para actuar de forma eficaz fuera del contexto escolar.

Como hemos señalado, la tendencia dominante en los países europeos es la de formular el currículum en términos de competencias, pero hay una serie de preguntas, tal como se señala en el estudio citado, a las que todavía se está intentando encontrar una respuesta adecuada:

- En la enseñanza de una materia determinada, ¿cuánto énfasis se debería poner en la adquisición de competencias genéricas o transversales y en las competencias específicas de las materias?
- ¿Se pueden enseñar las competencias genéricas como materias separadas, o integrándolas en las materias?
- ¿Se deberían enseñar los conocimientos específicos de una materia por el valor que poseen por sí mismos o se deberían emplear únicamente como un vehículo para desarrollar las competencias genéricas transferibles?

Es lógico que se planteen estas preguntas a modo de cuestiones abiertas, ya que hasta ahora los currículos de los sistemas educativos han estado mediatizados por un tipo de enseñanza claramente academicista. Reducción comprensible ya que los fines *reales* de la educación se han centrado en la superación de estadios sucesivos en el camino hacia la universidad. Al cambiar de enfoque y ampliar las finalidades educativas, lo normal es que no dispongamos de un conocimiento suficiente de cómo debería ser una enseñanza que prepare para resolver problemas en el ámbito personal, interpersonal, social, profesional y de la naturaleza a lo largo de toda la vida. Es cierto que la organización del currículum en materias o en áreas disciplinares no ha sido una fórmula adecuada, ni tampoco parece que es planteamiento suficiente, para preparar en todas esas finalidades, pero tampoco parece viable en estos momentos la organización del currículum y de los contenidos de aprendizaje que no pase por el corsé de las áreas tradicionales.



La alternativa de formular el currículum en términos de competencias, es más coherente con las finalidades educativas tal como se plantean en estos momentos, pero tampoco resuelve sin más la cuestión, ya que no hay experiencia suficiente en cómo integrar las competencias y las áreas disciplinares, y por otra parte, tampoco es fácil identificar entre las múltiples competencias necesarias para la vida, aquellas que son imprescindibles, básicas o claves. Añadamos a lo anterior la dificultad que supone el formular competencias de forma coherente y significativa, diseccionando las acciones humanas que son un todo inseparable, es decir, diferenciando y relacionando lo que en esas acciones corresponden a lo que son contenidos relacionados con destrezas, saberes y actitudes. No cabe duda de que la formulación tradicional del currículum basada en los saberes conceptuales tiene una larga trayectoria y su formulación resulta más fácil, pero sirven para adquirir conocimientos, principalmente conceptuales sobre las materias disciplinares; y no para responder a un planteamiento educativo más amplio que pretenda preparar para la vida.

En el Currículum Vasco hacemos una propuesta en la que tratamos compatibilizar la organización del currículum por áreas disciplinares y por competencias. Según la lógica del modelo curricular adoptado las áreas disciplinares no son el conjunto de saberes relevantes para la materia de la que reciben el nombre, sino el conjunto de competencias y contenidos seleccionados de esta materia, o de afines a ella, en función de su capacidad para la consecución de los Fines de la educación y su desarrollo en las Competencias Generales. Así, cualquier área disciplinar se definirá por el conjunto de contenidos de carácter disciplinar, interdisciplinar y metadisciplinar seleccionados y organizados alrededor ésta, en función de su contribución a la consecución de las competencias definidas en los Fines de la Educación.

Desde este enfoque damos las siguientes respuestas a las preguntas antes planteadas:

*- En la enseñanza de una materia determinada, ¿cuánto énfasis se debería poner en la adquisición de competencias genéricas o transversales y en las competencias específicas de las materias?*

El énfasis que en una materia determinada se debe poner en la adquisición de competencias genéricas o transversales y en las competencias específicas de dicha materia, debería venir determinado de forma directa por su contribución a los Fines de la Enseñanza y, en concreto, a la consecución de una persona competente para actuar de forma eficaz en todos los ámbitos del desenvolvimiento de la persona como ser individual, miembro de la sociedad y de la naturaleza. El énfasis dependerá, por tanto, de la contribución al logro de las finalidades educativas.

*- ¿Se pueden enseñar las competencias genéricas como materias separadas, o integrándolas en las materias?*

Las competencias genéricas se pueden enseñar por separado, pero en el ámbito escolar se han de aprender integradas en todas y cada una de las materias. Las competencias genéricas en la medida que se enseñan en distintas situaciones, con distintos contenidos, en distintas materias y en distintos grados, tendrán mayor capacidad de transferencia.



*- ¿Se deberían enseñar los conocimientos específicos de una materia por el valor que poseen por sí mismos o se deberían emplear únicamente como un vehículo para desarrollar las competencias genéricas transferibles?*

Las materias sólo tienen sentido desde el ámbito de la ciencia. Son un constructo del ámbito del saber y no de la educación. El problema es que es el soporte más estable o riguroso que disponemos en estos momentos. Pero si verdaderamente creemos que la función del sistema educativo es formar para la vida, un contenido de aprendizaje tiene sentido cuando contribuye a esta finalidad. Consecuentemente la contribución a los fines debe ser el criterio fundamental de relevancia

### **3.2.- Competencias genéricas en el ámbito universitario europeo y vasco**

La Declaración de Bolonia (1999) aboga por la creación de un espacio europeo de enseñanza superior coherente, compatible y competitivo, que sea atractivo para los estudiantes europeos y los estudiantes y académicos de otros continentes. Las Universidades afincadas en Euskal Herria y las Europeas en general, están en proceso de adaptación a las líneas de acción marcadas por los ministros europeos de educación y que han de estar en aplicación para el 2010.

Una de las líneas de acción es la “adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables”. El **Proyecto “Tuning”**, liderado por la Universidad de Deusto (Bilbao) y la de Groningen (Países Bajos), y que está sirviendo de referencia a las Universidades Europeas para la reforma de los títulos y planes de estudio, propone el sistema de competencias como lenguaje común para describir los objetivos de los títulos y planes de estudio, así como referencia para la evaluación de los resultados del alumnado. Más concretamente, el proyecto se propone determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y las específicas de cada disciplina.

El interés de este planteamiento está en la coincidencia y las sinergias que se producen entre el diseño curricular propuesto para las universidades y el que se propone en el Currículum Vasco. Hay claras sinergias entre las “competencias genéricas” que se formulan en el proyecto Tuning y las llamadas “competencias educativas generales” del Currículum Vasco. El proyecto Tuning clasifica las competencias genéricas en tres categorías y 30 competencias.



Competencias instrumentales	Competencias interpersonales	Competencias sistémicas
1.- Capacidad de análisis y síntesis	11.- Capacidad crítica y autocrítica	19.- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
2.- Capacidad de organizar y planificar	12.- Trabajo en equipo	20.- Habilidades de investigación
3.- Conocimiento generales básicos	13.- Habilidades interpersonales	21.- Capacidad de aprender
4.- Conocimientos básicos de la profesión	14.- Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar	22.- Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones
5.- Comunicación oral y escrita en la lengua propia	15.- Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas	23.- Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)
6.- Conocimiento de una segunda lengua	16.- Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	24.- Liderazgo
7.- Habilidades básicas de manejo del ordenador	17.- Habilidad de trabajar en un contexto internacional	25.- Conocimiento de culturas y costumbres de otros países
8.- Habilidades de gestión de la información	18.- Compromiso ético	26.- Habilidad para trabajar de forma autónoma
9.- Resolución de problemas		27.- Diseño y gestión de proyectos
10.- Toma de decisiones		28.- Iniciativa y espíritu emprendedor
		29.- Preocupación por la calidad
		30.- Motivación de logro

En el Currículo Vasco – como se verá a continuación- se clasifican las competencias educativas generales en cinco categorías y 29 competencias. Hay diferencias entre ellas, pero básicamente hay una gran coincidencia, de forma que ambos planteamientos se refuerzan mutuamente.

### 3.3.- Competencias educativas generales en el currículo vasco

En el planteamiento del Currículo Vasco damos gran relevancia a la adquisición de las competencias genéricas a las que llamamos “competencias educativas generales”, porque entendemos que el logro de las finalidades de la educación dependen en gran medida de ellos, y porque sin ellas es imposible responder a una de las funciones básicas de la educación general obligatoria que consiste en establecer las bases para la educación a lo largo de toda la vida. Entendemos, por otra parte, que uno de los grandes retos educativos es lograr la integración entre las competencias educativas generales y las competencias específicas de las áreas disciplinares. No tiene sentido el plantearlas de forma separada. Ni los conocimientos de las áreas disciplinares tienen valor por sí mismo, sino que valen en la medida que contribuyen a las finalidades educativas, ni las competencias educativas generales se bastan así misma, aisladas de las áreas disciplinares, para lograr los fines educativos.

Entendemos por “competencias educativas generales” aquellas que no hacen referencia directa a contenidos específicos de ningún área disciplinar, aunque atañen a todas por su valor educativo (competencias metadisciplinares), y también aquellas que están relacionadas con varias áreas disciplinares (competencias interdisciplinares) e incluso con una de las áreas disciplinares (competencias disciplinares), pero que no están ligadas con ellas de forma exclusiva. Las competencias educativas generales se caracterizan por su potencialidad de transferencia y su multifuncionalidad tanto



en las distintas áreas disciplinares como en situaciones de la vida diaria, así como por su durabilidad en el tiempo.

Hay muchas propuestas que tratan de concretar las competencias generales. En el documento antes citado elaborado por Eurydice, se mencionan, por ejemplo, la comunicación, la resolución de problemas, el razonamiento, el liderazgo, la creatividad, la motivación, el trabajo en equipo y la capacidad de aprender. Hay otras fuentes de referencia que pueden servir para definir las competencias como por ejemplo las señaladas por el Consejo de Educación de la Comisión Europea<sup>9</sup>: la comunicación en lengua materna; la comunicación en lenguas extranjeras; las Tecnologías de la Información y Comunicación; el cálculo y las competencias en matemáticas, ciencia y tecnología; el espíritu empresarial; las competencias interpersonales y cívicas; el aprender a aprender; la cultura general. Hemos visto que en Proyecto Tuning se clasifican en tres categorías: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Para hacer nuestra propuesta nos hemos basado en el Informe a la UNESCO presidido por J. Delors<sup>10</sup>, en el que se plantean cuatro pilares o bases de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. A estas funciones hemos añadido la de aprender a comunicar.

La organización de las competencias educativas generales en estos cinco ámbitos nos parece que refleja de forma adecuada los elementos claves de lo que se puede entender por educación y de las funciones que el docente –todo el profesorado– ha de desempeñar en coherencia con dicho planteamiento educativo. Pero la validez de esta forma de organización depende sobre todo de su utilidad para ordenar el conjunto de competencias educativas generales. Es una herramienta heurística que usamos para ordenar el conjunto de competencias, de manera que la propuesta final tenga coherencia y sentido, a la vez que sea lo más completa posible, con relación a las finalidades educativas. Asimismo, el orden de presentación no tiene intencionalidad de prelación, ni de jerarquía: el aprender a aprender y a pensar, por ejemplo, no es previo ni más importante que las competencias correspondientes a otros ámbitos.

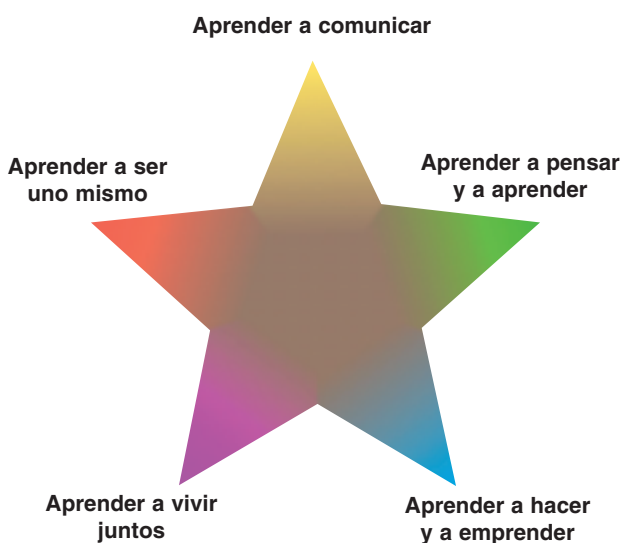
Conscientes del interés, pero al mismo tiempo de las limitaciones de esta clasificación, o de otras similares, presentamos el mapa de las competencias educativas generales que desarrollamos en este documento:





<p><b>1.- Aprender a aprender y a pensar:</b></p>	<p>1.1.- Interpretación de la información: pensamiento comprensivo                  1.2.- Generación de información: pensamiento creativo                  1.3.- Evaluación de la información: pensamiento crítico                  1.4.- Toma de decisiones                  1.5.- Resolución de problemas                  1.6.- Utilización de recursos cognitivos</p>
<p><b>2.- Aprender a comunicar:</b></p>	<p>2.1.- Lenguaje oral                  2.2.- Lenguaje escrito                  2.3.- Otros lenguajes                  2.4.- Medios de comunicación social                  2.5.- Tecnologías de la Información y Comunicación                  2.6.- Conciencia socio-comunicativa</p>
<p><b>3.- Aprender a vivir juntos:</b></p>	<p>3.1.- Relación interpersonal                  3.2.- Participación democrática                  3.3.- Colaboración y trabajo en grupo                  3.4.- Normas de convivencia social                  3.5.- Diversidad (género e intercultural)                  3.6.- Resolución de conflictos</p>
<p><b>4.- Aprender a ser yo mismo:</b></p>	<p>4.1.- Corporeidad                  4.2.- Autocontrol y equilibrio emocional                  4.3.- Autoestima                  4.4.- Autonomía                  4.6.- Sensibilidad estética                  4.6.- Integración personal</p>
<p><b>5.- Aprender a hacer y a emprender:</b></p>	<p>5.1.- Fase analítica: captar y retener información.                  5.2.- Fase creativa: elaborar nuevas ideas y soluciones.                  5.3.- Fase de innovación: llevar las ideas a la práctica                  5.4.- Fase de evaluación: evaluación del impacto                  5.5.- Aplicación del proceso emprendedor</p>

Este mapa de competencias educativas generales se puede leer entendiendo de forma separada cada uno de los ámbitos o poniéndolas en interconexión:





La diferenciación en ámbitos ayuda a tener una primera idea global de aproximación al conjunto de competencias educativas generales, pero es preciso pasar de la diferenciación a la toma de conciencia de la relación entre los distintos ámbitos. La idea de la diferenciación y la conexión está representada en la imagen de la estrella donde se diferencian cinco puntas cada una con un color distinto que se van diluyendo progresivamente hasta converger en un espacio común y monocromo.

La reciprocidad de las relaciones entre los distintos ámbitos se puede esquematizar en el siguiente diagrama.

	<b>Pensar</b>				
<b>Aprender y pensar</b>		<b>Comunicar</b>			
<b>Comunicar</b>	X		<b>Vivir juntos</b>		
<b>Vivir juntos</b>	X	X		<b>Ser</b>	
<b>Ser yo mismo</b>	X	X	X		<b>Hacer/emprender</b>
<b>Hacer y emprender</b>	X	X	X	X	

Las posibilidades de lectura de este diagrama son múltiples. Por ejemplo se puede interpretar que el pensamiento condiciona la comunicación y la comunicación el pensamiento; las competencias de pensamiento y de comunicación condicionan las competencias de vida en común y recíprocamente sin vida en común las posibilidades de pensamiento y comunicación son limitadas; las competencias de pensamiento, comunicación y de vida en común condicionan el desarrollo del yo, pero recíprocamente el desarrollo del yo condiciona a su vez el pensamiento, la comunicación y la vida en común; las competencias de pensamiento, comunicación, vida en común y el desarrollo del yo condicionan las competencias de emprendizaje, pero recíprocamente las competencias de emprendizaje condicionan las restantes. Desde la comprensión de la interrelación entre los ámbitos de las competencias educativas generales se entiende el solapamiento y la complementaridad entre dichas competencias.

No se nos oculta que la propuesta curricular que hacemos supone un cambio profundo del planteamiento educativo sobre la cuestión de “para qué y qué enseñar y evaluar”, sino también sobre el “cómo enseñar y evaluar”. Según este planteamiento todos los docentes son educadores cuya función es preparar a los alumnos para que actúen de forma eficaz en todos los ámbitos de la vida. Su función como docente no se limita a la enseñanza de “su” materia, sino que juntamente con el resto del profesorado ha de enseñar a pensar y a aprender, ha de enseñar a comunicar, a vivir juntos, a ser uno mismo, a hacer y emprender. Se trata de un cambio de visión de lo que es la educación y de su enseñanza, que precisa cambios y ajustes en el pensamiento y en la práctica docente. Cuestiones complejas y difíciles que precisarán de nuevos planteamientos tanto en la formación inicial y continua del profesorado, como en los materiales curriculares.



### Resumiendo:

- 1) La propuesta de Currículo Vasco se formula en clave de competencias, y nos coloca en la misma línea que la gran mayoría de los países europeos para el período de la escolaridad obligatoria, de la formación profesional y de los estudios superiores de la universidad.
- 2) Se da mucha importancia a la adquisición de las “competencias educativas generales” por su conexión con las finalidades educativas y el desarrollo de la persona en todas sus dimensiones (individual, social y de integración con la naturaleza) y por su potencialidad de transferencia, su multifuncionalidad y durabilidad en el tiempo.
- 3) La función principal de esta propuesta es la de servir de base y referencia para la formulación de las “Áreas disciplinares”. No tiene sentido plantear las “competencias educativas generales” separadas de las Áreas disciplinares. Esta propuesta tendrá virtualidad en la medida que se transfiera a las Áreas disciplinares. Uno de los grandes retos del Currículo Vasco es hacer una propuesta integrada.
- 4) Las “Competencias educativas generales” están interrelacionadas entre sí, por lo que las “Áreas disciplinares” han de tratar de integrar todos los ámbitos de las “competencias educativas generales”, lo cual no quiere decir que cada una de las Áreas disciplinares no subraye de forma específica alguno de los ámbitos.
- 5) Los cambios que implica esta perspectiva sobre las finalidades de la educación y las competencias educativas generales en el currículum, se podrán plasmar en la práctica educativa si van acompañados de una serie de condiciones, entre las cuales serán claves la formación inicial y continua del profesorado y la elaboración de materiales curriculares coherentes con el planteamiento curricular.



## 4.- AREAS CURRICULARES

La respuesta a la cuestión de la selección y organización del currículum es una de las más difíciles y conflictivas de la enseñanza. Tal como señala J. Gimeno (1992:171-72)<sup>11</sup> *“Responder a la pregunta de qué contenido debe ocupar el tiempo de la enseñanza supone clarificar qué función queremos que cumpla ésta, en relación con los individuos, con la cultura heredada, con la sociedad en la que estamos y con la que aspiramos lograr. Como ante esas cuestiones no existe una única perspectiva, en torno a la determinación de los contenidos de enseñanza se puede apreciar una de las controversias más significativas de la historia de la escolarización y del pensamiento curricular”*. Conscientes de esa situación, consideramos que la propuesta de currículo que realizamos ha de entenderse como un proceso continuo de investigación, evaluación y revisión. Presentamos brevemente el estado de la cuestión en nuestro entorno más próximo y la opción realizada para el Currículum Vasco.

### 4.1.- Organización del currículum en los países de nuestro entorno

Si se analizan los currícula de los países europeos, y del mundo en general, se puede comprobar que se organizan en torno a las Áreas disciplinares. En concreto en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, con algunas variaciones, lo habitual es que en el Plan de estudios se incluyan las siguientes Áreas disciplinares: Lengua y Literatura de cada país, Lengua Extranjera, Matemáticas, Historia y Geografía (Ciencias Sociales), Física, Química, Biología (Ciencias Naturales), Tecnología, Música, Educación Artística, Educación Física y Religión. Por ejemplo, en los currículos oficiales de los Estados francés y español se incluyen las siguientes Áreas disciplinares:

ESO España-LOCE	ESO Anteproyecto LOE- España	Collège Francia
1.- Biología y Geología	1.- Ciencias de la Naturaleza (Biología, Geología, Física, Química)	0) Competences instrumentales: la maîtrise des langages:
2.- Ciencias de la Naturaleza	2.- Educación Física	1.- Français
3.- Cultura Clásica	3.- Geografía e Historia	2.- Langues vivantes
4.- Educación Física	4.- Lengua castellana y Literatura	3.- Mathématiques
5.- Educación Plástica	5.- Lengua cooficial y Literatura	4.- TIC
6.- Ética	6.- Primera Lengua extranjera	5.- Arts
7.- Física y Química	7.- Segunda Lengua extranjera	6.- Education physique et sportive
8.- Geografía e Historia	8.- Matemáticas	A) Culture des humanités:
9.- Latín	9.- Educación para la ciudadanía	1.- Français
10.- Lengua Castellana y Literatura	10.- Educación plástica y visual	2.- Histoire et géographie
11.- Lengua y Literatura propia	11.- Música	3.- Langues vivantes
12.- Lengua extranjera	12.- Procesos tecnológicos e informáticos	4.- Enseignements artistiques
13.- Matemáticas	13.- Cultura clásica	5.- Langues anciennes
14.- Música	14.- Latín	B) Culture scientifique et technique:
15.- Tecnología		6.- Mathématiques
		7.- Sciences expérimentales
		8.- Technologie
		C) Disciplines transversales:
		9.- Education civique
		10.- Education physique et sportive



Las disciplinas, entendiendo por ellas el conjunto ordenado de hechos, de conceptos, de problemas, métodos y técnicas que ayudan a organizar el pensamiento y posibilitan el análisis e interacción con una parcela de la realidad, son una forma de organización del saber que es útil para la adquisición del conocimiento científico. Sin embargo, esa forma de organización del saber no tiene la misma utilidad en el período de la escolaridad obligatoria, puesto que la función educativa durante ese período no se reduce a la adquisición del conocimiento científico, ni tampoco es la manera más adecuada para que los alumnos de esa edad den significado a los conocimientos que consideramos pertinentes. Las disciplinas nos ofrecen una visión fragmentada de la realidad, cada una desde su mirada, con el riesgo de compartimentar la realidad y perder la perspectiva de conjunto.

Para evitar esa fragmentación, es usual en los sistemas educativos actuales organizar el saber en “Áreas disciplinares” durante el período de la escolaridad obligatoria. Las “Áreas disciplinares” son constructos siempre provisionales que tratan de integrar o aglutinar disciplinas diferentes que comparten un mismo objeto de estudio. La función de las Áreas disciplinares es facilitar la aproximación a la realidad, evitando la mirada demasiado dispersa por su fragmentación o demasiado confusa por su generalidad.

Desde nuestro punto de vista las disciplinas y áreas disciplinares tienen sentido en la medida que sirven como instrumentos para que los alumnos logren los fines y funciones educativas y no por sí mismos. Por ejemplo, si la función prioritaria de la educación es la de hacer perdurar de generación en generación los conocimientos que se han ido recopilando en diferentes ciencias, los contenidos del currículum deberán basarse en dichas ciencias y áreas de conocimiento y se impondrá el **enfoque logocéntrico**. Si la función prioritaria de la educación consiste en preparar profesionales competentes para responder a las exigencias económicas del mercado, entonces se impondrá el **enfoque tecnocéntrico**. En tal caso se introducirán muy temprano las especialidades en Educación Secundaria. En las disciplinas curriculares habrá una fuerte presencia de materias con carácter aplicado destinadas a la formación profesional, y en la enseñanza será dominante el paradigma tecnológico orientado hacia la eficacia y eficiencia en el logro de los objetivos. Si la función primordial de la educación, basada en los intereses del alumnado, es la de desarrollar capacidades, entonces se impondrá el **enfoque paidocéntrico**. En este caso la prioridad de los contenidos pasará a un segundo nivel y estarán al servicio de las capacidades de los alumnos. Si, por el contrario, la función principal de la educación es la integración en la sociedad y la preparación del alumno para poder responder a sus propias necesidades y a las de la sociedad en la que vive y vivirá, en ese caso se impondrá el **enfoque sociocéntrico**. Desde este punto de vista, se tratará de desarrollar las competencias para solucionar los problemas cotidianos y, en general, de responder debidamente y de manera crítica a las necesidades de la vida. En ese caso los ejes para estructurar los contenidos son las necesidades del individuo y de la sociedad.



## 4.2.- Propuesta de áreas disciplinares en el Currículum Vasco

En el Currículum Vasco difícilmente se puede prescindir de los aportes de estos enfoques. Para el lograr el desarrollo de la persona en su triple condición de sujeto individual, miembro de la sociedad y de la naturaleza, se precisa el aprendizaje de los conocimientos y procedimientos básicos procedentes de las ciencias (enfoque logocéntrico), se precisa desarrollar las competencias para el empleo y para el emprendizaje (enfoque tecnocéntrico), se precisa desarrollar al máximo todas las capacidades del alumnado (enfoque paidocéntrico), y de las competencias para resolver los problemas cotidianos y responder a las necesidades de la sociedad de forma crítica (enfoque sociocéntrico).

En la propuesta de Currículum Vasco se ha optado por organizar el currículum en torno a Áreas disciplinares. ¿Es esa la mejor opción? ¿Hay otras opciones mejores y más coherentes con los fines y funciones educativas? Es, sin duda, una cuestión muy discutible y discutida. Hay ciertamente otras formas de organización del currículum que pueden ser tan coherentes o más que la que se efectúa por Áreas disciplinares, pero esas posibles alternativas tienen gran dificultad de implementación. La formación inicial (titulación) y la selección y adscripción del profesorado se hace sobre el supuesto de las Áreas disciplinares; la organización del tiempo (horarios), de los departamentos y seminarios de los centros educativos se hace tomando como referencia las Áreas disciplinares. Se puede decir que el conjunto del sistema educativo y sus servicios funcionan sobre el pivote de las Áreas disciplinares. Difícilmente se puede modificar el eje organizador del currículum si paralelamente no hay una modificación de las condiciones antes señaladas para que sean acordes con el cambio.

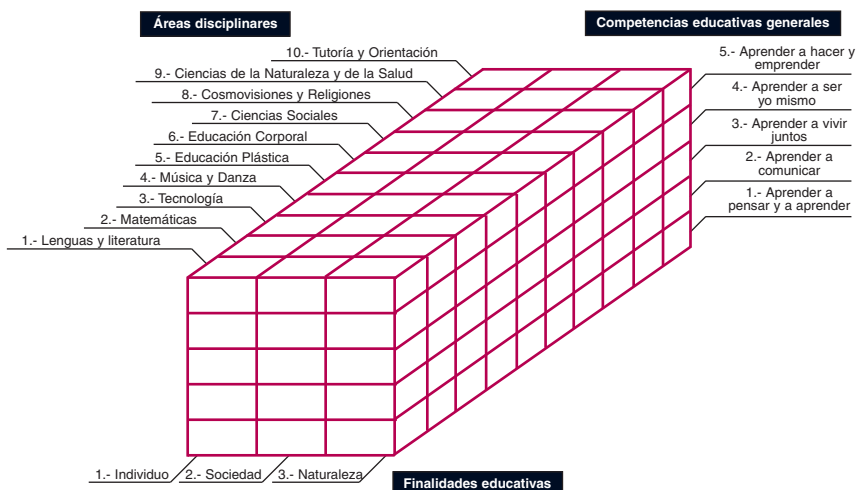
La propuesta de Áreas disciplinares para el Currículum Vasco es la siguiente:

- 1.- Lenguas y Literatura**
- 2.- Matemáticas**
- 3.- Tecnología**
- 4.- Música y Danza**
- 5.- Educación Plástica**
- 6.- Educación Corporal**
- 7.- Ciencias Sociales**
- 8.- Cosmovisiones y Religiones**
- 9.- Ciencias de la Naturaleza y de la Salud**
- 10.- Tutoría y Orientación**

Se trata de una propuesta que quiere ser troncal y compatible con los currículos oficiales de los Estados español y francés. Por otra parte, aunque el criterio ha sido modificar lo menos posible las denominaciones de las Áreas disciplinares, por las razones antes aducidas, sí que hemos realizado una revisión a fondo de los contenidos correspondientes a las disciplinas que están en la base de las Áreas, con el fin de que sean vehículos útiles para que el alumnado que termina la escolaridad obligatoria esté bien equipado y preparado para iniciar en buenas condiciones el recorrido de su vida y lograr así las finalidades educativas.



La propuesta de las Áreas disciplinares, tal como hemos señalado en la explicación del “Diseño curricular”, ha de entenderse no de forma aislada, sino como un eslabón dentro del proceso de derivación desde los fines educativos, competencias educativas generales, competencias metadisciplinares e interdisciplinares. De tal manera que cada una de las Áreas disciplinares integra todas las Finalidades educativas y las Competencias educativas generales.



Cada una de las Áreas disciplinares se desarrolla de acuerdo a los siguientes apartados:

- Introducción: definición del Área y su relación con las finalidades educativas y competencias educativas generales.
- Competencias generales del Área
- Bloques temáticos y contenidos: actitudinales, conceptuales, procedimentales.
- Competencias específicas: su conexión con las competencias generales y bloques temáticos, así como su relevancia para el logro de las finalidades educativas.
- Competencias específicas y criterios de evaluación

#### 4.3.- Área de Tutoría y Orientación

Se incluye la “Tutoría y Orientación” como una de las Áreas curriculares con idéntico tratamiento que las restantes Áreas disciplinares. Es decir, que se definen los Objetivos generales del Área de Tutoría y Orientación, así como los contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales, y las competencias específicas junto con los criterios de evaluación asociados a estas. Entendemos que tanto el proceso de Tutoría y Orientación al igual que el de las Áreas disciplinares están indisolublemente unidas y al servicio del logro de los fines educativos y de las competencias educativas generales. Todas colaboran, cada Área desde un enfoque particular, en el logro del desarrollo de la persona en su dimensión individual, social y natural, y en las competencias educativas generales de aprender a aprender y a pensar, de aprender a comunicar, de aprender a vivir juntos, de aprender a ser yo mismo y de aprender a hacer y a emprender. No es, por lo tanto, función de las Áreas disciplinares la instrucción exclusivamente y el de la Orientación y Tutoría la educación, sino que todas tienen función educativa.





## 5.- PROCEDIMIENTO DE SOCIALIZACIÓN, CONTRASTE Y VALORACIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR

La valoración sobre cuál es la mejor opción curricular resulta ciertamente compleja. Los criterios de valoración sobre cuáles han de ser, por ejemplo, los fines de la educación, las competencias educativas generales, los contenidos de aprendizaje, las competencias a lograr y los criterios de evaluación para el período de la escolaridad obligatoria, varían con las circunstancias de tiempo y lugar, e incluso dentro de las mismas coordenadas espacio-temporales, con múltiples variables tales como la interpretación que se haga y de las prioridades que se establezcan con respecto a las necesidades y al modelo de perfectibilidad humana y social, la opción sobre el paradigma curricular, la cultura pedagógica de centro educativo, etc. La toma de decisión sobre el currículum no se puede basar, por tanto, en la racionalidad científica ni técnica, sino que se trata de una decisión social basada en la racionalidad práctica.

Siendo eso así, la participación de los interesados, los procedimientos para la toma de decisión y el grado de aceptación de la propuesta son elementos clave de valoración del Currículum Vasco. De tal manera que se puede afirmar que la validez del Currículum Vasco y la legitimidad para su aplicación dependerá del logro de esas condiciones.

### 5.1.- Criterios para la participación y participantes

	Familia	Prof. E.I y E.P	Prof. E.S	Alumnado 16 y 18	Expertos	Sociedad
Valoración de los Fines educativos	x	x	x	x	x	x
Valoración de las Competencias Educativas Generales	x	x	x	x	x	x
Valoración de las Actitudes y Procedimientos transdisciplinares e interdisciplinares de las Areas curriculares		x	x		x	
Valoración de las Competencias específicas y Criterios de evaluación de las Areas curriculares			x		x	

Como posible propuesta de participación se podría incluir:

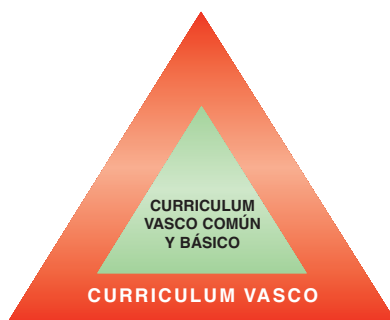
- Familia: representantes de las familias en los Consejos Escolares y en las Asociaciones de padres y madres.



- Profesores: todo el profesorado tanto de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, bien sea a nivel individual o en grupo (departamentos, curso, ciclo, claustro...), o Asociaciones de profesorado.
- Alumnado: muestra sobre el alumnado de 4º de ESO y/o de 18 años (Bachillerato, Ciclos de Grado Medio o mundo laboral).
- Expertos: muestra de expertos en el ámbito educativo y del saber.
- Sociedad: entidades o personalidades de incidencia en la vida social y educativa.

## 5.2.- Procedimiento para la toma de decisión

Previamente al proceso de contraste y valoración será preciso informar a los distintos sectores implicados sobre el alcance de la propuesta y la metodología a seguir.



Tras el proceso de información, se prevén dos fases para realizar el contraste y la valoración de la propuesta: a) En la primera fase se realizará el contraste y valoración del Currículum Vasco en su totalidad: fines, competencias educativas generales y áreas curriculares. Se trata de un proceso que sirve para hacer una valoración general de la propuesta; b) Esta valoración general de los resultados de la primera fase posibilitará la concreción de la propuesta de Currículum Vasco Básico y Común que será objeto de una nueva valoración que nos lleve esta vez al acuerdo sobre lo que queremos tener en común y compartir los centros educativos de Euskal Herria, más allá de las diferencias producidas por razones individuales y/o de pertenencias a una localidad, región, autonomía o estado determinado.

## 5.3.- Cronograma

Sería deseable que el contraste de la propuesta, su valoración y el acuerdo estuviera finalizada para el 31 de enero del 2006.

**Nota final:** El procedimiento aquí esbozado tiene un valor orientativo, que podrá modificarse según acuerdo y valoración de las entidades educativas que son impulsoras del proyecto.



## BIBLIOGRAFÍA

- <sup>1</sup> MORIN, E. (2000): *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil, Paris
- <sup>2</sup> DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana/UNESCO, Madrid.
- <sup>3</sup> Adaptación de los informes a la UNESCO (1996) y de la Comisión Europea (1995)
- <sup>4</sup> BARANDIARAN, J.M. (1985); "Euskal Herria. Diapositiva bilduma". SEIE-GIE, Donostia.
- <sup>5</sup> GOBIERNO VASCO (2004): *Plan Vasco de la Cultura*. Departamento de Cultura, Servicio Central de Publicaciones, Vitoria-Gasteiz.
- <sup>6</sup> DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana/UNESCO, Madrid.
- <sup>7</sup> OCDE (2000): *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco para la evaluación*. Proyecto PISA. MEC/INCE, Secretaría General Técnica, Madrid.
- <sup>8</sup> EURYDICE (2002): *Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. <http://www.eurydice.org>
- <sup>9</sup> COMISIÓN EUROPEA (2002): *The key competencies in a knowledge-based economy: a first step towards selection, definition and description*. Directorate-General for Education and Culture.
- <sup>10</sup> DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana/UNESCO, Madrid.
- <sup>11</sup> GIMENO, J. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid



## **ANEXO: GLOSARIO Y EJEMPLIFICACIONES**

### **1.- CURRÍCULUM**

- 1.1.-Curriculum Vasco
- 1.2.-Curriculum Específico Vasco
- 1.3.-Curriculum Vasco Básico y Común

### **2.- FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN**

### **3.- COMPETENCIAS**

- 3.1.-Definición semántica y estructural
- 3.2.-Competencias Educativas Generales:
- 3.3.-Competencias Generales de Area
- 3.4.-Competencias Específicas de Area

### **4.- AREAS Y CONTENIDOS DISCIPLINARES**

- 4.1.-Areas disciplinares
- 4.2.-Bloques de contenidos
- 4.3.-Tipología de contenidos: conceptuales,  
procedimentales y actitudinales

### **5.- CRITERIOS DE EVALUACIÓN**



## 1.- CURRÍCULUM

Cuando decimos *currículum*, nos referimos a la propuesta de itinerario o recorrido cultural y de las competencias que se han de lograr al finalizar dicho recorrido, con la doble intencionalidad de alcanzar el pleno desarrollo de las personas como sujetos individuales, miembros de la sociedad e integrantes de la naturaleza, así como de integrar en la sociedad a las nuevas generaciones y construir un proyecto común siempre renovado y actualizado.

### 1.1.- Currículum Vasco

Entendemos por “Currículum Vasco” la selección de los procesos y productos culturales, tanto específicos vascos como universales, realizada desde una perspectiva o visión del mundo particular. El objeto del currículum vasco no se limita por tanto a la selección de lo que se pueda considerar producción cultural específica vasca, sino que pretende abarcar la de toda la humanidad, pero siempre desde una mirada y una lengua particular.

### 1.2.- Currículum Específico Vasco

Llamamos “Currículum Específico Vasco” a las manifestaciones culturales propias-apropiadas que han surgido o arraigado en Euskal Herria.

### 1.3.- Currículum Vasco Básico y Común para el periodo escolar:

Entendemos por “Currículum Vasco Básico y Común” el conjunto de competencias, que incluyen saberes, destrezas y comportamientos, que han de mostrar todos los alumnos (currículum común) que terminan la enseñanza obligatoria (16 años). Ese conjunto de competencias no constituye la totalidad de lo que se enseña en la escuela, sino que es la selección de lo que se considera indispensable (currículum básico) para vivir en Euskal Herria y en el mundo. Se trata del mínimo común que queremos compartir los que vivimos en Euskal Herria, más allá de las diferencias que se producen por razones individuales y de pertenencia a una localidad, región, autonomía o estado determinado.

## 2.- FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN.

Entendemos por finalidades de la educación los ideales o metas deseables, aspiraciones que las personas y la sociedad quieren lograr por medio de la educación. Esos ideales o metas definen el horizonte, nos sirven de orientación y dan sentido a los procesos de enseñanza-aprendizaje **para toda la vida**. El logro de dichas finalidades educativas está mediada por el desarrollo de las Competencias Educativas Generales.



### 3.- COMPETENCIA.

#### 3.1.- Definición semántica y estructural

El término se puede definir de varias maneras.

##### a) Definición semántica: (¿Qué es?)

- Capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a una tarea en un contexto determinado.

Hay que tener en cuenta que las tareas pueden ser de diverso tipo y que en su forma más desarrollada pueden implicar la resolución de problemas; por esta razón se puede decir:

- Capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a tareas simples y complejas en un contexto determinado.

La competencia se entiende, por lo tanto ligada a la acción y como algo dinámico y no estático. Se opone de esta manera al conocimiento erudito o conocimiento almacenado y no usado para guiar de manera activa la acción.

La competencia está siempre ligada al contexto en el que se plantea la tarea y no puede entenderse separada del mismo. Cuando una persona aplica una competencia aprendida en un contexto a otro nuevo decimos que se ha producido una transferencia de la competencia. Realizar transferencias es indicador de un alto desarrollo cognitivo.

##### b) Definición estructural (¿De qué partes consta?)

Desde un punto de vista estructural una competencia se compone de una *operación* (acción mental) sobre un *objeto* (que es lo que habitualmente llamamos “conocimiento”) para el logro de un *fin* determinado.

Por eso una competencia tiene una redacción del siguiente tipo:

*Analizar atentamente una situación de conflicto y valorar las diversas alternativas para posicionarse de manera razonada y responsable por alguna de ellas.*

En esta competencia hay varias operaciones mentales explícitas (analizar, valorar alternativas y decidir) y varios objetos sobre los que se actúa mentalmente (los conceptos y procedimientos necesarios para analizar un conflicto, las alternativas a considerar y los elementos que entran en juego para tomar una decisión) y esa acción tiene la finalidad de tomar una decisión responsable (actitud).

Las competencias pueden enunciarse de manera más o menos general de acuerdo con la generalidad de las operaciones mentales citadas y la extensión de los objetos sobre los que se actúa.

##### Ejemplos:

Competencia de orden general: *Expresar por diversos medios expresivos, oral, escrito, artístico, tecnológico, corporal ideas y sentimientos propios para comunicarlos a otras personas.*



Competencia de orden más concreto: *Preparar un noticiero para la radio seleccionado bien las noticias de orden local y construyendo un guión apropiado.*

Todos los objetivos de este diseño, se cual fuere el grado de generalidad de los mismos, se enunciarán siempre como competencias.

### 3.2- Competencias Educativas Generales

Entendemos por “Competencias Educativas Generales” aquellas que no hacen referencia directa a contenidos específicos de ningún área disciplinar, aunque atañen a todas por su valor educativo (competencias metadisciplinarias), y también aquellas que están relacionadas con varias áreas disciplinares (competencias interdisciplinares) e incluso con una de las áreas disciplinares (competencias disciplinares), pero que no están ligadas con ellas de forma exclusiva. Las competencias educativas generales son el mapa general de competencias a trabajar por los centros educativos que sigan este proyecto y se constituyen de esta manera en el instrumento de trabajo más general para todos aquellos que tengan responsabilidades educativas directas en los centros escolares. Son las competencias que desarrollan de manera general los ámbitos que en este proyecto se han seleccionado como herramienta para poder describir de manera sistémica todas las competencias que se consideran relevantes para el desarrollo de los fines educativos. Las competencias educativas generales se caracterizan por su potencialidad de transferencia y su multifuncionalidad tanto en las distintas áreas disciplinares como en situaciones de la vida diaria, así como por su durabilidad en el tiempo. Una evaluación integral del alumno debiera encontrar en este texto un referente primero para esa labor.

Hay muchas propuestas que tratan de concretar las competencias generales. Para hacer nuestra propuesta nos hemos basado en el Informe a la UNESCO presidido por J. Delors, en el que se plantean cuatro pilares o bases de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. A estas funciones hemos añadido la de aprender a comunicar. Las competencias educativas generales se enunciarán como una lista de competencias en las que la numeración no indica prioridad.

#### **Ejemplo 1: Aprender a pensar y a aprender**

##### **Interpretación de la información: pensamiento comprensivo**

***Interpretar de manera significativa la información que se recibe, valiéndose de procesos cognitivos adecuados, para lograr una comprensión profunda del conocimiento, del mundo y de los demás.***

La competencia de interpretar información consiste en entender con claridad cualquier tipo de conocimiento que complemente y precise el que se posee sobre una materia determinada, en explicarlo de un modo personal y perceptible y en extrapolarlo. Requiere, por un lado, el procesamiento de dicha información, es decir, su adquisición, representación, transformación, almacenamiento y recuperación





cuando se necesite y, por otro, la ejecución de procesos mentales básicos, tales como comparar semejanzas y diferencias, clasificar de acuerdo a características comunes, relacionar las partes con el todo, reorganizarlas y presentar una nueva perspectiva, secuenciar según un criterio determinado y descubrir las razones que fundamentan las ideas y el comportamiento. El desarrollo de esta competencia permitirá dominar los diferentes contenidos curriculares -declarativos, procedimentales y actitudinales- examinar acciones, sucesos o teorías y demostrar entendimiento en todo lo que se dice y se hace.

### Comparación

***Comparar objetos, situaciones, organismos e ideas, descubriendo sus semejanzas y diferencias relevantes, identificando las categorías a las que pertenecen y formulando una conclusión, para de este modo clarificar el conocimiento.***

#### Crterios de evaluación

- Compara respondiendo a las cuestiones que la mente humana se hace cuando practica esta habilidad, que son:  
¿En qué características son semejantes?  
¿En qué características son diferentes?  
¿A qué categorías pertenecen dichas características?  
¿Qué semejanzas y qué diferencias son significativas?  
¿A qué conclusión puede llegarse con las semejanzas y diferencias significativas?
- Manifiesta la importancia de la habilidad para el aprendizaje, la vida diaria y la profesión.
- Utiliza la comparación de forma espontánea en entornos y contenidos diferentes.

#### Orientaciones para la evaluación

- Selección de contenidos curriculares que favorecen la práctica de la habilidad.
- Diseño de actividades en las que se puedan destacar todos o algunos de los pasos de la comparación.
- Observación de trabajo en grupos donde se analiza la importancia de la habilidad.
- Registro de la adquisición de la habilidad: 1) frecuencia de su uso: siempre, algunas veces o nunca; 2) nivel de desarrollo: básico, complejo, integrado o avanzado; 3) respuestas comprensivas: sin ayuda del docente, poca ayuda del docente, mucha ayuda directa, no progresa.

## Ejemplo 2: Aprender a vivir juntos

### Resolución de conflictos

***Encontrar soluciones no violentas en aquellas situaciones en que “al menos una de las partes experimenta frustración ante la obstrucción o irritación causada por la otra parte” a través del diálogo y la negociación.***

La capacidad de afrontar de forma hábil los conflictos se fundamenta en tener adquirida una buena competencia interpersonal de interacción positiva y aplicarla a aquellas situaciones especialmente complicadas en que se contraponen las formas de pensar, los intereses, los deseos o/y las necesidades, controlando las emociones negativas que surgen en estas situaciones y siendo capaz de canalizarlas de forma constructiva. Se trata de una competencia compleja que requiere un buen uso de las competencias cognitivas (proceso reflexivo: identificar por qué surge el conflicto, analizar posibles alternativas, valoración de pros y contras...), afectivas (autocontrol) y éticas, en la medida que la pre-ocupación y el interés por lo que le sucede al otro es clave.



### Regulación y control de las emociones

**Reconocer las emociones en situaciones de conflicto, canalizándolas y expresándolas de forma controlada, es decir sin actuar de forma impulsiva y agresiva hacia aquellas personas con quien se tiene conflicto y sin reprimir las emociones.**

#### Criterios de evaluación

- Identifica las situaciones que le generan una gran tensión emocional, irritación o enfado en sus relaciones con los compañeros/profesores,
- Conoce distintas estrategias para no actuar de forma impulsiva y agresiva o evitativa en situaciones que le producen tensión, irritación o enfado.
- Controla las respuestas impulsivas y agresivas cuando está irritado o enfadado.

#### Orientaciones para la evaluación

- Dedicar una sesión a plantear situaciones que nos producen emociones intensas y otra a estrategias de autocontrol emocional. Pedir a los alumnos que se autoevalúen en el uso de tales estrategias.
- Llevar un autorregistro personal de las situaciones en que se ha experimentado impulsividad y autoevaluarse en conducta de respuesta.
- Técnicas sociométricas.

### 3.3.- Competencias Generales de Area

Son las competencias generales que se seleccionan para trabajar en una determinada área. Deben estar recogidas (relacionadas) con las Competencias educativas generales aunque no coincidan exactamente en su redacción con el fin de dotarles de mayor significatividad desde el punto de vista del área en cuestión.

#### Ejemplo 1: Lenguas y Literatura

**Comprender todo tipo de textos orales y escritos provenientes de distintos ámbitos sociales de forma eficaz y crítica, y utilizar el resultado de la lectura o de la escucha para responder a metas personales, sociales o académicas, a nivel de usuario competente en euskara y en la lengua oficial de contacto correspondiente; a nivel de usuario independiente en una lengua franca europea y a nivel de usuario básico en la otra lengua de contacto en Euskal Herria.**

Englobamos dentro de esta competencia general todas las competencias específicas que los alumnos requieren no sólo para decodificar lo que el texto dice, sino para reconstruir su sentido, con la ayuda del propio texto (oral o escrito) y los conocimientos previos que como lectores u oyentes poseen y en función de la finalidad propuesta.

El alumno deberá aprender a escuchar y a leer una variedad de géneros de texto procedentes de diferentes ámbitos de la comunicación humana. Cada género de texto presenta elementos característicos que exigen para su comprensión un aprendizaje específico. Además, accederá a los diversos géneros textuales guiado por distintos objetivos por ejemplo, para la búsqueda e identificación de una información particular de su interés (escucha dirigida / lectura selectiva), para reconstruir el significado del contenido informativo y del contexto de producción (escucha atenta / lectura reflexiva), por placer (escucha o lectura recreativa), para dar una valoración personal del texto (escucha o lectura crítica). Cada tipo de escucha y de lectura requiere la aplicación de diferentes estrategias que deberán también ser objeto de aprendizaje.



## Ejemplo 2: Matemáticas

***Plantear y resolver, tanto de manera individual como en grupo, problemas extraídos de la vida cotidiana, de otras ciencias o de las propias matemáticas, eligiendo y utilizando diferentes estrategias, razonando el proceso de resolución y aplicando los resultados a nuevas situaciones para poder actuar de manera responsable en el medio social.***

Es una competencia fundamental y clave en el campo de las matemáticas. Es esencial que todos los alumnos sean competentes, a su nivel, a la hora de abordar distintas situaciones problemáticas, planteadas en vida real o que pueden presentarse en contextos sociales y científicos. La resolución de problemas es el núcleo central de las matemáticas, además de ser el proceso por el que los alumnos experimentan la potencia y utilidad de las matemáticas en el mundo que les rodea. Las situaciones problemáticas pueden establecer la necesidad de saber y fomentar la motivación para el desarrollo de los ámbitos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

- Conceptuales: Desarrollando y ampliando los diferentes contenidos, necesarios a medida que aumenta la complejidad de las situaciones.
- Procedimentales: Conociendo y aplicando estrategias heurísticas propias de la resolución de problemas
- Actitudinales: Desarrollando la confianza en sus propias capacidades, trabajando al mismo tiempo con constancia y flexibilidad y mostrando interés e iniciativa para abordar las situaciones problemáticas.

### 3.4.- Competencias Específicas de Área

- Son las competencias que describen de una manera más concreta y precisa las competencias generales de área y deben tener un nivel de concreción que sugieran aprendizajes a realizar en el aula.
- Deben considerarse como los indicadores del grado de logro de la competencia en un área y debieran ser pistas que sirvieran para guiar el proceso de evaluación.
- Deben de ser enunciadas de manera que puedan ser evaluadas por la interpretación de las tareas que puede realizar los alumnos.
- Deben de ser enunciadas como una lista no clasificada pero deben de relacionarse con la competencias generales de área y los bloques de contenido elegidos.
- Se precisará el grado de relevancia de los mismos para alcanzar las Competencias Generales de Área.



**Ejemplo 1: Lenguas y Literatura**

Competencias específicas	Competencias generales						Bloques de contenido					Relev. (1-2-3)	
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5		
1 Captar las ideas esenciales de exposiciones orales extensas y lingüísticamente complejas sobre temas conocidos de distintos ámbitos de uso, y expresarlas de forma oral o escrita.	X	X					X						1
2 Seleccionar en textos orales de diversos géneros y procedentes de distintos ámbitos de uso, las informaciones pertinentes para responder a la finalidad de la escucha, utilizando para ello el procedimiento de recogida de datos más adecuado.	X						X						1
5 Realizar de manera autónoma presentaciones orales claras y bien estructuradas sobre un tema complejo, planificándolas previamente y utilizando diversas técnicas de presentación.	X	X	X				X		X				2

**Ejemplo 2: Ciencias Sociales**

Competencias específicas	Competencias generales							Bloques de contenido											Relev. (1-2-3)	
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
1 Interpretar de forma precisa y rigurosa informaciones depositadas en mapas y gráficos de distinto tipo, expresivos de realidades históricas, geográficas, económicas, etc., estableciendo entre ellas las relaciones explicativas pertinentes.	X	X						X	X	X			X	X	X	X				2
2 Realizar con solvencia y autonomía la observación sistemática de paisajes diversos y de procesos de cambio que tienen lugar en ellos, asociándolos a los posibles factores sociales que los ocasionan.	X						X	X					X	X	X	X				2
3 Interpretar de forma autónoma la variedad de paisajes de Euskal Herria a la luz de los diferentes factores físicos y sociales que han contribuido a su configuración actual.	X	X					X		X	X	X	X	X	X	X	X				1

**4.- AREAS Y CONTENIDOS DISCIPLINARES**

**4.1.- Areas disciplinares**

Entendemos por “disciplinas” el conjunto ordenado de hechos, de conceptos, de problemas, métodos y técnicas que organizan nuestro pensamiento y nos posibilitan el análisis e interacción con la realidad. Las disciplinas nos ofrece una visión fragmentada de la realidad, cada una desde su mirada, con el riesgo de compartamentalizar la realidad y perder la perspectiva de conjunto.

Las “Areas disciplinares” son constructos siempre provisionales que tratan de integrar o aglutinar disciplinas diferentes que comparten un mismo objeto de estudio. La función de las Areas disciplinares es facilitar la aproximación a la realidad, evitando la mirada demasiado dispersa por su fragmentación o demasiado confusa por su generalidad.

Para decidir cuáles han de ser las Areas disciplinares, proponemos tener en cuenta e integrar dos criterios: a) Justificar la organización del currículum por Areas a partir de las finalidades educativas y la organización del saber en disciplinas, no aceptando acríticamente las Areas disciplinares existentes y los contenidos que se incluyen en los mismos; b) Tratar de modificar lo menos posible la denominación de las Areas curriculares existentes.



La propuesta de Areas disciplinares es la siguiente:

- 1.- Lenguas y Literatura
- 2.- Matemáticas
- 3.- Tecnología
- 4.- Música y Danza
- 5.- Educación Plástica
- 6.- Educación corporal
- 7.- Ciencias Sociales
- 8.- Cosmovisiones y Religiones
- 9.- Ciencias de la Naturaleza y de la Salud
- 10.- Tutoría y Orientación

#### 4.2.- Bloques de contenidos

Son conjuntos de contenidos agrupados por un criterio temático. El conjunto de los bloques de contenido trata de abarcar el conjunto de los saberes extraídos de las diferentes ciencias relacionadas con el área de conocimiento en cuestión.

##### Ejemplos:

Área disciplinar	Bloques temáticos
1.- Lenguas y Literatura	1.- Comunicación oral; 2.- Comunicación escrita; 3.- Reflexión sobre la Lengua; 4.- Dimensión social de la Lengua; 5.- Literatura
2.- Matemáticas	1.- Números y Álgebra; 2.- Medida y Geometría; 3.- Funciones y Gráficas; 4.- Estadística y Probabilidad; 5.- Resolución de problemas y razonamiento.
3.- Tecnología	1.- Técnicas de expresión y comunicación gráfica y verbal; 2.- Materiales de uso técnico; 3.- Estructuras y mecanismos; 4.- Electricidad y Electrónica; 5.- Energía y su transformación; 6.- Tecnologías de la Información y Comunicación; 7.- Control y Robótica
4.- Música y Danza	1.- Movimiento y Danza; 2.- Capacidad auditiva; 3.- Expresión de la voz; 4.- Expresión instrumental
5.- Expresión Plástica	1.- Dibujo; 2.- Color y pintura; 3.- Escultura, modelado, volumen y construcción; 4.- Imagen; 5.- Otras técnicas: collage, pirograbado, grabado; 6.- Historia del Arte universal y de Euskal Herria
6.- Educación Corporal	1.- Conocimiento del propio cuerpo; 2.- Control corporal; 3.- Comunicación motora; 4.- Salud; 5.- Etnomotricidad; 6.- Dimensión lúdica
7.- Ciencias Sociales	1.- Dónde vivimos; 2.- Quiénes y cuántos somos; 3.- De dónde venimos; 4.- Cómo convivimos y solucionamos los conflictos; 5.- Cómo son y cómo funcionan las instituciones; 6.- Qué necesidades tenemos y cómo nos organizamos para atenderlas; 7.- De dónde obtenemos los recursos necesarios; 8.- Qué grandes rasgos definen la sociedad de hoy; 9.- Cuáles son las formas de organización del espacio resultantes; 10.- En qué momento estamos y hacia dónde vamos en el País Vasco; 11.- En qué momento está y dónde va el mundo actual.
8.- Cosmovisiones y Religiones	1.- Persona, hombre y mujer, y ética de la convivencia: valores y conflictos actuales; 2.- Cuestiones humanas y búsqueda de sentido; 3.- El fenómeno religioso y su expresión cultural; 4.- Sociedad vasca, identidad y derechos humanos; 5.- Formas y manifestaciones de la religiosidad en Euskal Herria; 6.- Sociedad, política y religión: ejes de convivencia.
9.- Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	1.- La tierra y el universo; 2.- La materia; 3.- Los cambios en la materia; 4.- Los seres vivos; 5.- El ser humano y la salud; 6.- La Ciencia en contexto; 7.- Historia y naturaleza de la Ciencia.
10.- Tutoría y Orientación	



### 4.3.- Tipología de contenidos

#### Contenidos actitudinales

- Indican la manera en la que debe hacerse la acción para mostrar por medio de ella un valor implícito en el aprendizaje. Es decir que indican cómo debe hacerse la acción que define la competencia para hacerla “bien”.
- Los contenidos actitudinales no son acciones, ni competencias, sino parte necesarias de las mismas. No deben enunciarse por lo tanto con verbos de acción.
- Las actitudes deben de estar recogidas en las competencias siempre que se consideren necesarias para un buen logro de la competencia.
- Las actitudes están integradas en las competencias y no debieran ser evaluadas fuera de ellas.
- Este tipo de contenidos puede venir bien para recoger la competencias metacurriculares en las competencias de área, sobre todo en las competencias específicas de área que son las competencias más cercanas a la práctica educativa.

#### Contenidos conceptuales

- Son los objetos de aprendizaje que hacen referencia a las palabras o términos que se utilizan para el logro de una competencia.
- Han sido parte de los temarios tradicionales que normalmente han estado compuestos por listas organizadas de conceptos
- Deben considerarse como contenidos de este tipo tanto los que buscan aprendizajes semánticos o relacionales como los que buscan aprendizajes factuales.
- Existen muchos ejemplos de contenidos conceptuales que forman parte de competencias a lograr):
- Contenidos conceptuales en los que se buscan aprendizajes semánticos (significativos): río, cordillera, fracción, esternón, etc.
- Contenidos conceptuales en los que se buscan aprendizajes factuales: datos geográficos relevantes, fórmulas de las áreas de las figuras planas, etc.

#### Contenidos procedimentales

- Son los objetos de aprendizaje que hacen referencia a las reglas o pautas a seguir para guiar ordenadamente una acción.
- Los procedimientos no son las acciones realizadas sino las pautas o reglas que se siguen para su realización.
- Los procedimientos pueden tener una estructura más o menos lineal y mecánica. Los muy lineales y



mecánicos se llaman algoritmos y los poco lineales y mecánicos heurísticos.

- Los procedimientos deben ser enseñados de manera explícita y no debe suponerse que son conocidos por los estudiantes.
- Los procedimientos son objetos de aprendizaje interesantes cuando su uso es habitual.
- Debieran enunciarse como: reglas o pautas para...

*Ejemplos:*

- Reglas para realizar cálculos con números naturales y enteros.
- Pautas a seguir para la implementación de circuitos a partir de esquemas.
- Reglas a seguir para una lectura comprensiva de un texto.
- Reglas a seguir para la elaboración de cuadros cronológico, líneas de tiempo y frisos históricos.
- Protocolo a seguir para realizar un debate.
- Pautas para la elaboración de un presupuesto.
- Protocolo para formalizar una baja laboral.
- Reglas para el debate de un conflicto o tema moral.
- Criterios de observación de fenómenos y situaciones reales.

## **5.- CRITERIOS DE EVALUACIÓN.**

- Se definen para cada Competencia Específica de Área e indican los aspectos a tener en cuenta a la hora de decidir sobre el grado de logro de una competencia.
- Los criterios de evaluación son también competencias pero de un grado de concreción mayor que las competencias específicas.
- Los criterios de evaluación deben de servir para crear escalas a la hora de calificar el grado de logro de una competencia.
- Para cada competencia específica de área se definen tantos criterios de evaluación como se consideren necesarios





### Ejemplo 1: Lenguas y Literatura

Competencias específicas del área de Lenguas y Literatura	Criterios de evaluación
1 Identificar las ideas esenciales de exposiciones orales extensas y lingüísticamente complejas sobre temas conocidos de distintos ámbitos de uso, y expresarlas de forma oral o escrita.	1.1. Muestra una actitud de escucha activa, mediante respuestas no verbales o formulación de preguntas breves. 1.2. Toma apuntes diferenciando las ideas principales de los detalles. 1.3. Infiere el tema y la intención comunicativa del hablante. 1.4. Elabora un esquema o resumen que refleje la estructura del texto y la jerarquización de las ideas.

### Ejemplo 2: Matemáticas

Competencias específicas del área de Matemáticas	Criterios de evaluación
1 Interpretar críticamente información proveniente de diversos contextos que contiene distintos tipos de números (naturales, enteros, fraccionarios, decimales, etc) relacionarlos y utilizarlos, eligiendo la representación más adecuada en cada caso.	1.1. Identifica y utiliza los distintos tipos de números para representar e interpretar adecuadamente la información cuantitativa. 1.2. Compara, ordena, clasifica y representa los distintos tipos de números. 1.3. Relaciona los números fraccionarios con los decimales y con los porcentajes realizando dichos cálculos con seguridad. 1.4. Utiliza la notación científica para representar cantidades muy grandes o muy pequeñas con la suficiente precisión.

### Ejemplo 3: Tecnología

Competencias específicas del área de Tecnología	Criterios de evaluación
1 Identificar problemas tecnológicos, reales o imaginados, que puedan ser abordados y desarrollados dentro del área de tecnología para resolverlos.	1.1.- Identifica problemas tecnológicos que pueda resolver con los recursos a su alcance. 1.2.- Define con claridad el problema detectado utilizando el vocabulario adecuado. 1.3.- Describe las razones que hacen necesario un objeto o sistema técnico. 1.4.- Muestra interés en conocer otras soluciones al problema.

### Ejemplo 4: Música y Danza

Competencias específicas del área de Música y Danza	Criterios de evaluación
1 Interpretar el lenguaje musical con autonomía, adecuación y significatividad, mediante la voz y los instrumentos.	1.1.- Interpreta una partitura con entonación y ritmo adecuados. 1.2.- Interpreta una partitura mediante un instrumento musical con ritmo adecuado. 1.3.- Interpreta los matices expresivos que se detallan en la partitura

### Ejemplo 5: Expresión Plástica

Competencias específicas del área de Plástica	Criterios de evaluación
1 Dibujar del natural observando y percibiendo la relación y proporción existente entre los detalles y el conjunto de la realidad que se desea copiar.	1.1.- Al referirse a elementos de la realidad, guardar la proporción entre las partes y el todo. 1.2.- Adecuación de los brillos y las sombras con la realidad del objeto representado



### Ejemplo 6: Educación Corporal

Competencias específicas del área de Educación Corporal	Criterios de evaluación
1 Identificar las emociones básicas (enfado, agresividad, tristeza, miedo, alegría, amor, odio, extrañeza, desprecio, vergüenza...), tomar conciencia de los mecanismos de dichas emociones y saber comunicarlas a los demás.	1.1.- Pone atención en las explicaciones y las sigue con respeto. 1.2.- Expresa mediante praxemas y verbalmente las características de sus emociones. 1.3.- Observa e identifica por su nombre cada una de las variadas emociones que se manifiestan de en los distintos juegos.

### Ejemplo 7: Ciencias Sociales

Competencias específicas del área de Ciencias Sociales	Criterios de evaluación
1 Interpretar de forma precisa y rigurosa informaciones depositadas en mapas y gráficos de distinto tipo, expresivos de realidades históricas, geográficas, económicas, etc., estableciendo entre ellas las relaciones explicativas pertinentes.	1.1.- A partir de un mapa topográfico describe los rasgos básicos del relieve en el espacio representado en el mismo 1.2.- Identifica, en un mapa de climas, las peculiaridades climáticas de distintas zonas del País Vasco y establece alguna relación significativa entre disposición del relieve y estas zonas climáticas. 1.3.- A partir de una serie de mapas históricos de distintas épocas, describe los grandes rasgos de la peripecia histórica de los territorios de Euskal Herría o de cualquiera otros. 1.4.- Establece y describe algunas correlaciones perceptibles en la comparación de mapas temáticos diferentes 1.5.- Interpreta correctamente y describe informaciones sociales depositadas en gráficos de distinto tipo: de barras (pirámides de población entre otros), de líneas (evolución de comportamiento demográfico, del consumo de energía, de la evolución de la renta, de la producción en un determinado sector etc.) o de tarta (población por sectores, reparto de reservas de energía, etc.).

### Ejemplo 8: Cosmovisiones y Religiones

Comp. específicas del área de Cosmovisiones y Religiones	Criterios de evaluación
1 Distinguir y localizar las principales religiones de la historia comparando sus semejanzas (rasgos comunes) y diferencias (personas, doctrinas, libros sagrados, símbolos...)	1.1.- Contextualiza las principales religiones de la historia. 1.2.- Localiza geográficamente la presencia y extensión de las grandes religiones en el mundo. 1.3.- Muestra interés y conoce características de las religiones presentes en su entorno.

### Ejemplo 9: Ciencias de la Naturaleza y de la Salud

Competencias específicas del área de CCNN y de la Salud	Criterios de evaluación
1 Conocer y describir los datos, hechos, herramientas y procedimientos relevantes de las ciencias, memorizándolos como resultado de su uso en las explicaciones científicas y la resolución de problemas.	1.1.- Identifica hechos, datos y procedimientos científicos. 1.2.- Recuerda y describe los datos y hechos más significativos 1.3.- Reconoce y utiliza términos científicos, símbolos, unidades de magnitudes, escalas. 1.4.- Sabe utilizar aparatos, equipos, herramientas, dispositivos. 1.5.- Describe procedimientos relevantes en ciencias.



ELISKO JAURLARITZA  
GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA UNIBERSITATE  
ETA IKERKETA SAILA  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN  
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN



*Ikastolen Elkartea*



**kristau**  
eskola



sortzen  
ikasbatuaz