



**VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA**



**TRABAJO DE FIN DE GRADO EN MAESTRO EDUCACIÓN  
INFANTIL Y PRIMARIA**

**PORTADA**

**ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE ZAMORA**

**TRABAJO FIN DE GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**LAS *COMPETENCIAS BÁSICAS* EN LIBROS DE TEXTO DE INGLÉS  
EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**AUTORA: Lucía Lisbona Rincón  
Tutor: Ángel Vázquez Martín**

**Zamora, 20 de junio de 2014**

## Índice

RESUMEN/ABSTRACT .....	1
1. Introducción.....	2
2. Estado de la cuestión y fundamentación teórica .....	5
2.1. Hacia una definición de las Competencias Básicas .....	6
2.2. Identificación de las Competencias Básicas .....	8
Figura 1. Competencias Básicas según OCDE (2005) .....	9
Figura 2. Competencias Básicas según UE, LOE y LOMCE.....	10
2.3. Desarrollo de las Competencias Básicas en el área de Lengua Extranjera .....	15
2.4. Enseñar Competencias Básicas: metodología educativa .....	20
3. Materiales y metodología .....	24
Figura 3. Relación de libros de texto de inglés.....	26
Figura 4. Tipos de tareas (adaptadas de Doyle, 1977). .....	27
Figura 5. Categorización de tareas según la <i>Taxonomía de Bloom</i> , y propuesta por Sáiz Serrano.....	28
4. Resultados.....	29
Tabla 1. Análisis de tareas de libros de texto de inglés según su diseño y ubicación .....	30
Tabla 2. Análisis de tareas de libros de texto de inglés según su complejidad cognitiva .....	30
Tabla 3. Análisis de tareas de libros de texto de inglés según implicación al desarrollo de diferentes competencias básicas .....	31
5. Conclusiones .....	38
Referencias .....	41

**RESUMEN:** Las *competencias básicas* (CCBB) se incorporan al sistema educativo español con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), y son definidas en el Real Decreto 1513/2006 como “las competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida” (2006, p. 43058). El principal objetivo de este trabajo de investigación será identificar la relación existente entre las directrices curriculares proporcionadas por el marco legislativo y la implantación de las CCBB en los libros de texto del área de inglés ya que éstos son el principal recurso del docente. Para ello se realiza un análisis de las tareas respondiendo al diseño y ubicación de tareas, al nivel cognitivo y a su clasificación según CCBB. Después de llevar a cabo los análisis de la muestra de cuatro libros de texto, a grandes rasgos se concluye que: i) el sistema educativo necesita un cambio profundo para la correcta realización de los objetivos propuestos por las diferentes instituciones; y ii) la presencia de tareas que desarrollen las CCBB es muy baja.

**Palabras clave:** *competencias básicas, libros de texto, análisis de libros de texto, inglés, lengua extranjera.*

**ABSTRACT:** The Key Competences were introduced into the Spanish Educational System with the National Education Act (2006) as the “competences that a young must have developed by the end of his compulsory education in order to achieve his personal fulfilment, active citizenship, joining adulthood successfully, and to be able of develop a lifelong learning” (p. 43058). The aim of this research is to identify the relation between the curriculum guidelines proposed by the legislative framework and the Key Competences’ implementation into the English Textbooks, since these are the main teacher’s resource. The analysis carried out observes the design, location, cognitive level, and classification of the different tasks according to Key Competences. After the analysis of the sample –four textbooks–, the main conclusions are: i) the Educational System needs a deep change in order to rightly achieve the objectives proposed by the Governmental Institutions; and ii) the tasks that implement the Key Competences are very few.

**Keywords:** *Key Competences, textbooks, textbook analysis, english, second language.*

## 1. Introducción

Hasta la Ley General de Educación de 1970 no hubo un cambio drástico en el Sistema Educativo Español, y es a partir de este momento, tras el cual se observa una evolución en el sistema educativo hasta la actualidad. Cada ley educativa propuesta, promovida, y aprobada por cada partido político que ha ostentado el poder del gobierno –en muchas ocasiones rozando una inclusión ideológica dentro de un ámbito que debe ser lo más objetivo, y que además, debe estar lo más alejado posible de connotaciones políticas– se ha mejorado o empeorado en ciertas partes la ley anterior. Cuando un sistema educativo sufre tantos cambios sin que los anteriores se hayan consolidado aún, no da cabida a mejorar lo avanzado, sino más bien a deshacer el *poco bien* que se habría cambiado.

El presente texto no es un tratado sobre la evolución histórica del Sistema Educativo Español, ni está en nuestra mano juzgar las diferentes leyes educativas implantadas en el pasado, así como tampoco analizar la actualmente aprobada Ley Orgánica, 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). La intención principal para la elaboración de este trabajo de investigación es estudiar la relación entre las directrices curriculares relativas al desarrollo de las *Competencias Básicas* en la enseñanza del inglés y la aplicación de esas directrices en los libros de texto utilizados en el aula de inglés en la etapa de Educación Primaria.

Así pues, nos planteamos analizar la implantación de las *competencias básicas* (CCBB) en el sistema educativo, implantación que se llevó a cabo con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Este trabajo nace del vacío personal que siento, como docente y autora de este texto, en lo referente a las *competencias básicas*. Más que la búsqueda de una definición completa del concepto de *competencias básicas*, este trabajo tratará sobre la presencia e implantación del desarrollo de las *competencias básicas* en los libros de texto de inglés, además de la relación existente entre lo que se dicta por ley debiera ser la práctica docente y la realidad de dicha práctica en las aulas en lo referente al desarrollo de las *competencias básicas*. Para ello, es preciso plantear una serie de preguntas que pretenden ser contestadas en las próximas páginas, preguntas como: i) ¿qué son las CCBB?; ii) ¿son suficientes las directrices dadas por el marco

legislativo?; iii) ¿cómo se trabajan las CCBB?; iv) ¿los libros de texto han sido correctamente adaptados?; v) ¿se ha dado un cambio real en las aulas?

Las *competencias básicas* llegan al sistema educativo español de la mano de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE); así que es un documento imprescindible en el que se apoyará la fundamentación teórica. Al igual que tampoco podemos ignorar la reciente aprobada Ley Orgánica, 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) según la cual se siguen trabajando el desarrollo de las CCBB. A estos dos textos se les sumará los reales decretos correspondientes, el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico la Educación Primaria.

La incorporación de las *competencias básicas* en el sistema educativo español proviene de toda una revolución ideológica y social que se viene dando en las sociedades de hoy en día. Existe un proceso de reestructuración en las sociedades occidentales, éstas requieren individuos con una alta capacidad de adaptación, movilidad y flexibilidad. En esta sociedad basada en el conocimiento, como explica Bolívar (2010), “el trabajo, la formación y la educación se orientan a la adquisición de competencias, más que a cualificaciones específicas como tareas prescritas” (p. 19). Tal y como afirma la Comisión Europea (2007):

Dados los nuevos retos que la globalización sigue planteando a la Unión Europea, cada ciudadano requerirá una amplia gama de competencias para adaptarse de modo flexible a un mundo que está cambiando con rapidez y muestra múltiples interconexiones. En su doble función –social y económica–, la educación y la formación deben desempeñar un papel fundamental para garantizar que los ciudadanos europeos adquieran las competencias clave necesarias para poder adaptarse de manera flexible a dichos cambios (p. 3).

Ya a finales de la década de los años 90, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), promueve el Informe PISA (Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes) y el Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias Clave). La Unión Europea se suma a esta tendencia y desde

el año 2000, que se celebra el Consejo de Lisboa, se promueve un plan de trabajo en el que se plantean unos objetivos educativos esenciales. De este Consejo, surgirá la llamada *Estrategia de Lisboa*, a partir de ella se crea el *Grupo B sobre competencias claves*, el plan de trabajo creado en 2002 sobre *Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación*, en el año 2003, el Comunicado de la Comisión Europea *Educación y Formación 2010: Urgen las reformas para coronar con éxito la Estrategia de Lisboa*, y en 2008, surge un nuevo *Marco estratégico para 2020* (Bolívar, 2010).

Estos programas, estrategias y acuerdos son el origen teórico de la incorporación a la educación de las *competencias básicas*. Sin embargo, tenemos que tener en cuenta, que las directrices curriculares que se propongan no pretenden ser prescriptivas, sino orientativas, cayendo la máxima responsabilidad en los docentes que imparten la asignatura en el aula. Como veremos en las próximas páginas, no existe consenso sobre una definición de lo que son las competencias y su relación con los demás elementos curriculares, como tampoco existen en las páginas de los textos legislativos orientaciones sobre los métodos educativos más adecuados (Cerezo García, 2007, y Mesa Sánchez, 2010), complicando así la tarea del docente a la hora de realizar la programación didáctica de aula.

El presente trabajo de fin de grado se divide en los siguientes apartados: i) en el apartado dos, *Estado de la cuestión y fundamentación teórica*, se lleva a cabo una revisión de las fundamentaciones teóricas relativas al concepto de *competencias básicas*, teniendo en cuenta la definición, selección e identificación de dichas competencias, así como una revisión de la contribución al área de Lengua Extranjera de las *competencias básicas* y la metodología educativa; ii) en el apartado de *Materiales y metodología* se expone la metodología seguida para la elaboración de este trabajo fin de grado, los materiales y recursos utilizados, y la metodología a seguir para el análisis de los libros de texto; iii) en el apartado de *Resultados* se exponen los resultados obtenidos del análisis de los libros de texto que son la clave para comprender el alcance de la implantación de las *competencias básicas* en el sistema educativo español; y, iv) finalmente se presentan las *Conclusiones* que se obtienen del trabajo, tanto de los aspectos expuestos en el marco teórico, como las conclusiones sobre los datos obtenidos tras el análisis de la muestra seleccionada de libros de texto de inglés.

El principal objetivo de ese trabajo fin de grado es determinar si en la muestra seleccionada de libros de texto de lengua extranjera se aplica la metodología didáctica sugerida en las directrices curriculares definidas por las autoridades educativas. Por tanto, los objetivos son:

- a) Identificación y definición de las CCBB.
- b) Identificar propuestas de trabajo que desarrollen las *competencias básicas* para inglés en Educación Primaria.
- c) Analizar en qué medida los manuales de Lengua Extranjera asumen el enfoque por *competencias básicas*.
- d) Observar a qué *competencias básicas* se presta mayor atención.

## **2. Estado de la cuestión y fundamentación teórica**

A finales de 1997, surge el Proyecto DeSeCo iniciado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que tratará de elaborar un marco en el que se identifiquen las competencias clave o *competencias básicas* (OCDE, 2005). En paralelo al Proyecto DeSeCo se inicia el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés); el objetivo principal de la elaboración del informe PISA será monitorear la adquisición de “los conocimientos y las destrezas necesarios para su completa participación en la sociedad” (OCDE, 2005, p. 2). En el Consejo de Europa celebrado en Lisboa en el año 2000, se fija para la UE el objetivo de “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”. De este ideal se desprende la importancia del dominio efectivo de las *capacidades básicas* –lectura, escritura, cálculo, TIC e idiomas– sin las cuales no puede haber movilidad eficaz. Estas *capacidades básicas* son el pilar de la sociedad del conocimiento que es el objetivo a construir desde la Unión Europea.

Así pues, en conjunto con el Proyecto DeSeCo, y las recomendaciones de la Unión Europea en materia de educación, el gobierno de España decide seguir estas recomendaciones, y, adaptarse a las nuevas tendencias, integrando las *competencias básicas* en el currículo educativo para conseguir los objetivos propuestos en materia de educación, como se redacta en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación

(LOE), “el tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años” (2006, p. 17160).

## 2.1. Hacia una definición de las Competencias Básicas

La importancia del desarrollo de ciertas competencias nace del entendimiento de que no es suficiente la memorización y adquisición de contenidos conceptuales, sino que, además es necesario el desarrollo del proceso que es la movilización de conocimientos, esto es, poner estos conocimientos en práctica con el objetivo de ser más resolutivos en la vida práctica y real. Los actuales alumnos, futuros adultos, deben de ser capaces de incorporarse a la vida adulta y laboral, saber desenvolverse en situaciones fuera de su *zona de confort* y resolverlas de forma efectiva. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), las *competencias básicas* “involucran la movilización de destrezas prácticas y cognitivas, habilidades creativas y otros recursos psicosociales como actitudes, motivación y valores” (2005, p.7). El desarrollo de una competencia tratará de preparar a los alumnos a enfrentarse a situaciones en las que se encontrarán en un hipotético futuro. Pero estas situaciones pueden ascender a un número infinito y realizar una lista de esta envergadura, una lista de posibles escenarios, no tiene valor práctico. Así pues, de acuerdo con la OCDE, “cada competencia deberá:

- Contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos;
- Ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos; y
- Ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos” (2005, p. 3).

El concepto de *competencia* hace referencia, según Perrenoud (1997), a la “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” (p. 7). Por otro lado, el concepto *básico* es utilizado y referido “a la concreción de las intenciones educativas” (Coll, 2006, p. 7), la identificación de contenidos y competencias *básicas* en el currículo



“remiten siempre a la realización de unos aprendizajes considerados necesarios para los alumnos” (Coll, 2006, p. 7).

En el *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*, el cual recoge “los aspectos básicos del currículo en relación con los objetivos, las competencias básicas, y los contenidos y los criterios de evaluación” (p. 43053), se da especial importancia a la incorporación de las *competencias básicas*. No es una modificación de algún aspecto educativo anteriormente incluido en pasadas leyes educativas, sino que es la incorporación de un elemento nuevo, que debe de asimilarse y debe de ser asentado en las nuevas políticas educativas, así, el citado *Real Decreto* dice:

Las competencias básicas, que se incorporan por primera vez a las enseñanzas mínimas, permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Su logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (p. 43053).

Por otro lado, según el marco legislativo actual, con la aprobación de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, por la mejora de la calidad educativa* (LOMCE), se encuentra una nueva, aunque no muy diferente, definición para el concepto de *competencias básicas*. Según el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* se entienden las *competencias básicas* como:

Las competencias, o capacidades para activar y aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, para lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos (p. 19349), [además, añade que] la competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (p.19350).

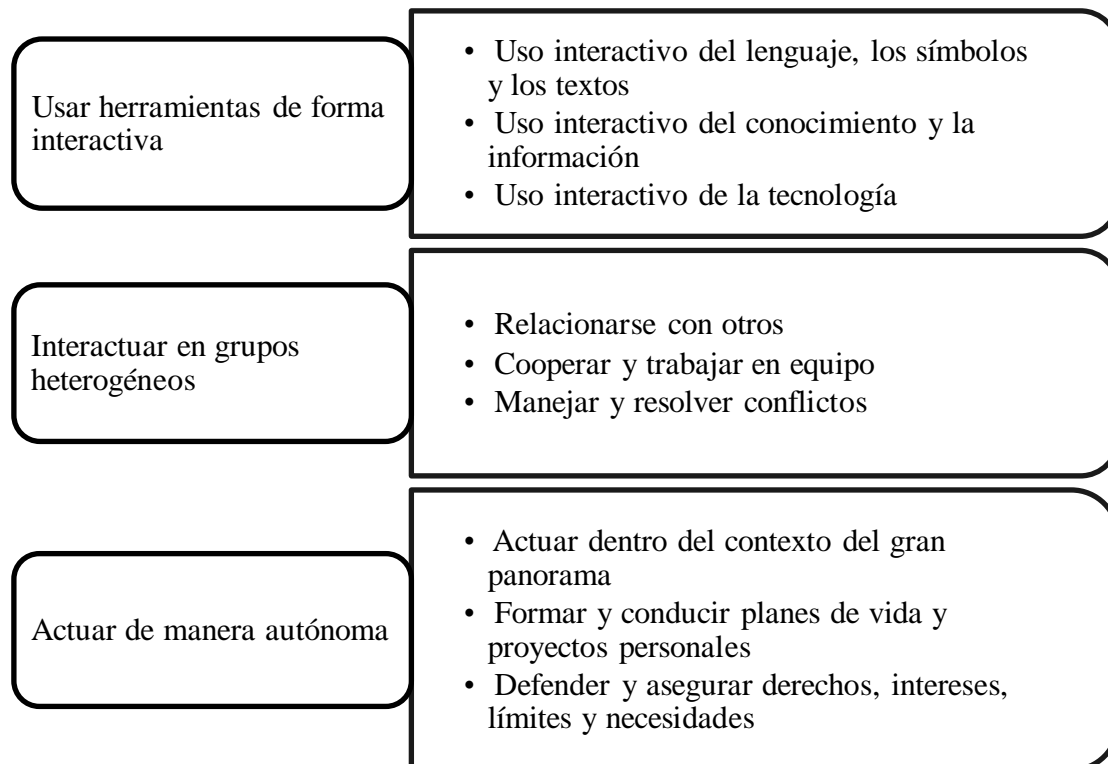
El enfoque por competencias hace especial hincapié en la importancia que tiene el desarrollo de estas competencias para un aprendizaje a lo largo de la vida, es decir, que los presentes estudiantes, sean capaces y competentes en cuanto a la formación autónoma e independiente, aunque no se encuentren en conexión con una entidad educativa. Así pues, la educación y la formación permanente se aleja de los centros educativos, y será el individuo quién decida *el qué, cuándo, dónde, y por qué*, aprender unos contenidos u otros, una práctica u otra o una disciplina u otra. Según esta concepción (Coll, 2006; Bolívar, 2010; Acaso, 2013), la sociedad, en sí, servirá como soporte educativo, compartiendo los conocimientos y los saberes, dejando atrás los tiempos en los que el conocimiento residía en los centros educativos, enclaustrado en las universidades, y en las mentes de cada individuo; porque el proceso de aprendizaje puede darse en cualquier instante.

## **2.2. Identificación de las Competencias Básicas**

La selección de Competencias Básicas responde a las demandas que la sociedad puede hacer a los ciudadanos. El origen de las competencias, explica Bolívar (2010), se sitúa “dentro del proceso de reestructuración de las sociedades [...], motivado por los cambios asociados a la globalización, las nuevas tecnologías de la sociedad de la información y la creciente diversidad cultural” (p. 15). Según la OCDE (2005), se han establecido tres categorías en las cuales clasificar las competencias, además dando lugar a otras sub-competencias, como se muestra en la Figura 1.

Estas categorías están interrelacionadas entre sí, de manera que al identificar las *competencias básicas*, éstas deben de responder y poder ser conectadas con cualquiera de las tres categorías, por ejemplo, gracias al desarrollo de la *competencia en el uso interactivo de la tecnología*, los individuos aprenden el uso de unas herramientas concretas que ofrecen la posibilidad de conectar con cualquier persona en el mundo e intercambiar información, así como obtenerla de bases de datos alojadas en la nube; además ésta herramienta fomenta el trabajo en equipo y a la vez el trabajo individual, obviamente, siempre dependiendo de la situación en la que el individuo se encuentre.

Figura 1. Competencias básicas según OCDE (2005)



Además de las directrices proporcionadas por el Proyecto DeSeCo, la Unión Europea publicó una serie de recomendaciones sobre la definición y concreción de las *competencias básicas*. Estas directrices están publicadas en el Diario Oficial de la Unión Europea como la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, sobre competencias clave para el aprendizaje permanente*. Así, entre las consideraciones previas se encuentra la explicación de los objetivos principales del por qué realizar este documento, según dice el texto, los objetivos son “apoyar y completar la acción de los Estados miembros mediante el establecimiento de un punto de referencia común que impulse y facilite las reformas nacionales” (p. L394/11). Entonces, este documento sirve como marco general para las instituciones educativas de cada Estado, animando a su utilización para que sirva como guía y referente a la hora de abordar el tema de las *competencias básicas* en los distintos sistemas educativos nacionales.

En el siguiente cuadro se enumeran las diferentes *competencias* que el marco de referencia europeo ha considerado *básicas*, por otro lado se comparan con las

establecidas según el RD 1513/2006 que corresponde al currículo de enseñanzas mínimas de Educación Primaria diseñado después de la aprobación de la LOE, y finalmente se han incluido las *competencias básicas* que han sido consideradas en el RD 126/20014, el cual corresponde al currículo de enseñanzas básicas de Educación Primaria para la actual ley educativa –LOMCE–. Se cuenta con tres documentos que identifican y definen una serie de *competencias básicas* que, por lo general, han seguido el mismo patrón, pero que, en ciertos aspectos difieren ya que por la parte de la Unión Europea se presentan como recomendaciones a seguir, y no como la norma a cumplir. A continuación se presentará una breve descripción de todas ellas, para esta descripción se utilizarán las *competencias básicas* seleccionadas y definidas de acuerdo al RD 1513/2006, ya que será el marco legislativo que utilizaremos para el análisis de los libros de texto.

Figura 2. Competencias básicas según UE, LOE y LOMCE.

<b>Unión Europea (2006) 2006/962/CE</b>	<b>LOE RD 1513/2006</b>	<b>LOMCE RD 126/20014</b>
Comunicación en lengua materna	Competencia en comunicación lingüística	Comunicación lingüística
Comunicación en lengua extranjera		
Competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología	Competencia matemática	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
	Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	
Competencia digital	Tratamiento de la información y competencia digital	Competencia digital
Aprender a aprender	Competencia para aprender a aprender	Aprender a aprender
Competencias sociales	Competencia social y ciudadana	Competencias sociales y cívicas
Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa	Autonomía e iniciativa personal	Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor
Conciencia y expresión culturales	Competencia cultural y artística	Conciencia y expresiones culturales

### 1) **Competencia en comunicación lingüística**

Según el RD 1513/2006, la *competencia en comunicación lingüística* “comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera”. Según las Recomendaciones (2006), la comunicación en lengua materna es “la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita” (L394/14), teniendo en cuenta los diferentes contextos y situaciones en las que el individuo pueda encontrarse, es decir, “ser conscientes de los distintos estilos y registros de la lengua y de la diversidad del lenguaje y de la comunicación en función del contexto” (L394/14).

En este caso, se integran la lengua materna y la lengua extranjera de una misma competencia, cuando no es lo mismo la adquisición y el dominio que se puede tener de la lengua materna comparado con el aprendizaje de una lengua extranjera. Esto puede deberse a diferentes motivos, según nos indica Bolívar (2010), por un lado, encontramos la defensa de que “las distintas lenguas no se desarrollan de manera independiente” (p. 92) unas de otras, así debe apoyarse el aprendizaje de una segunda o tercera lengua en una ya adquirida; y por otro lado, la existencia de razones políticas –por las diferentes lenguas cooficiales que existen en España–. En todo caso, esta concepción unificada de la *competencia en comunicación lingüística* necesita un tratamiento integrado y coordinado que obliga a una planificación y metodología didáctica coordinada, ya que se potenciará la capacidad lingüística (Bolívar, 2010).

La *competencia en comunicación en lengua extranjera* no es definida como tal en el RD 1513/2006, ni tampoco la encontramos en el RD 126/2014. Comparte las principales capacidades de la comunicación en la lengua materna, aunque parte de la política internacional de multiculturalidad y diversidad que sigue la Unión Europea. Con el objetivo de fomentar el intercambio internacional, esta competencia cobra especial relevancia en una Europa en la cual la movilidad y las situaciones interculturales son cada vez más frecuentes.

### 2) **Competencia matemática**

La competencia matemática consiste en “la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático” (RD 1513/2006, p. 43059). Así se tienen en cuenta los

modos matemáticos de pensamiento lógico y espacial, y de representación, “para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral” (RD 1513/2006, p. 43059).

### **3) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico**

El conocimiento del entorno en el que vivimos, y la comprensión de los sucesos que ocurren a nuestro alrededor también se desarrolla como competencia en esta selección. Así se entiende por *competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico* a “la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana” (RD 1513/2006, p. 43059). Esta competencia incorpora ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos como: salud, ciencias sociales, consumo, procesos tecnológicos, ciencias naturales, etc. Como se amplía en el RD 1513/2006, esta competencia forma parte de “la adecuada percepción del espacio físico en el que se desarrollan la vida y la actividad humana, tanto a gran escala como en el entorno inmediato, y la habilidad para interactuar con el espacio circundante” (p. 43060).

### **4) Tratamiento de la información y competencia digital**

Situándonos en el contexto en el cual surgen las *competencias básicas*, una de las razones que abogan por el consenso de unas competencias que sean básicas para todos los individuos, es el continuo cambio tecnológico que presenciamos, es decir, en este mundo que cambia continuamente, y en el cual la tecnología está prácticamente implantada en todos los ámbitos de nuestras vidas –profesional y personal– es completamente necesario el desarrollo de esta competencia. Por otro lado, esta competencia tiene mucho que ver con la competencia para *aprender a aprender*, y es que junto con el apropiado tratamiento de la información podremos seleccionar e incorporar, o por el contrario, eliminar los conocimientos y los contenidos que no sean válidos. A consecuencia de la globalización y la sociedad de la información en la que nos encontramos inmersos, el saber diferenciar entre lo que necesitamos adquirir y lo que no es fundamental. En definitiva, desarrollar un espíritu crítico que nos ayude, como ya he mencionado, a seleccionar e incorporar o a revisar y eliminar, como explica María Acaso (2013), hacer uso de la *ignorancia activa*.

Entendemos esta competencia como el conjunto de habilidades “para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento” (RD 1513/2006, p. 43060), además de incorporar “habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos *soportes* una vez tratada, incluyendo la utilización de las *tecnologías de la información y la comunicación* [énfasis añadido] como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse” (p. 43060). En el desarrollo de esta competencia cobran especial relevancia el uso de las Nuevas Tecnologías; el ser capaces de adaptarnos a los cambios tecnológicos que ocurren a cada momentos en nuestra sociedad.

### **5) Competencia social y ciudadana**

Las *competencias básicas* parten de la equidad social y educativa, por la integración y para evitar la exclusión social. El desarrollo de la *competencia social y ciudadana* “hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en un sociedad plural” (RD 1513/2006, p. 43061), además de alentar la participación en la sociedad como agentes democráticos. También favorece la “comprensión de la realidad histórica y social del mundo [así como,] su evolución, sus logros y sus problemas” (p. 43061). En una sociedad basada en la multiculturalidad, como es la sociedad que conforma la Unión Europea, es muy necesario fomentar el espíritu de comunidad multicultural, además de una ciudadanía activa que participe en los procesos democráticos, siendo capaces de opinar con actitud crítica y responsable.

### **6) Competencia cultural y artística**

Esta competencia comprende un conjunto de destrezas y habilidades relacionadas con el patrimonio cultural y artístico de la sociedad. Como explica el RD 1513/2006, esta competencia supone “conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos” (p. 43061). Parece una competencia bien delimitada, pero como nos explican Bolívar (2010), esta es una de las competencias más amplias, ya que “puede restringirse a los fenómenos artísticos o ampliarse a toda la ‘cultura humanista’” (p. 114), así se incluyen áreas de conocimiento como la literatura, el reconocimiento de la diversidad cultural, la valoración de la interculturalidad. Como añade Bolívar, esta competencia supone

“conocer y apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, valorar las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, con el fin de emplearlas como forma de desarrollo y enriquecimiento personal” (2010, p. 114). Así se reconoce la importancia de la comprensión y asimilación de la *identidad cultural*, identidad, que, cada individuo posee, siendo el sentimiento de pertenecer a un grupo cultural o étnico en particular, a través del cual el individuo aprende sobre las tradiciones, herencia, lenguaje, religión, ancestros y la estructura social de una cultura en particular (Lustig y Koester, 2003). El reconocimiento de la propia cultura y la identidad cultural, añadido a la cultura global y la sociedad global, como comunidad en la que se dan cita diferentes culturas enriquece la convivencia tanto personal como en comunidad.

### **7) Competencia para aprender a aprender**

La *competencia para aprender a aprender* es fundamental en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida, ya que, como individuos debemos desarrollar las habilidades para seguir aprendiendo aunque la etapa de escolaridad haya finalizado. Las competencias en *autonomía e iniciativa personal* y para *aprender a aprender* se encuentran en estrecha relación, ya que el propio aprendizaje surge de uno mismo por decisión propia. Según el RD 1513/2006, “aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y *autónoma* [énfasis añadido] de acuerdo a los propios objetivos y necesidades” (p. 43062).

El RD 1513/2006 hace referencia a dos dimensiones fundamentales de esta competencia: por un lado, ser consciente de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), además saber cuál es el proceso y cuáles son las estrategias que se necesitan para desarrollar dichas capacidades; por otro lado, desarrollar un sentimiento de competencia personal, que influirá en la motivación personal, el gusto por aprender y la autoconfianza y autoestima.

### **8) Autonomía e iniciativa personal**

La *competencia en autonomía e iniciativa personal*, junto con la *competencia para aprender a aprender*, suponen dos competencias fundamentales en el desarrollo personal del individuo, ya que desde el contexto creado por la OCDE (2005) con el Proyecto DeSeCo, es una de las razones con más fundamento para fomentar y basar la



educación en el desarrollo de *competencias básicas*. Educar futuros ciudadanos autónomos, responsables, cívicos, con actitud crítica es el futuro para sociedad del conocimiento en la que actualmente ya vivimos. Desde la modernidad ilustrada, como nos explica Bolívar (2010), el hecho de educar seres autónomos y con capacidad de decisión propia ha sido uno de los objetivos principales de la educación; es una obligación el educar a los niños y niñas para una vida que permita “la realización individual y responsable [...], al tiempo que para poder participar activamente en los distintos ámbitos de la vida (económico, político, social y familiar, relaciones interpersonales públicas y privadas o desarrollo personal), colaborando en la construcción de una sociedad democrática” (p. 122).

A diferencia de la recomendación europea, que sugiere una competencia en *sentido de la iniciativa y espíritu de empresa*, la cual tiene un tinte mucho más económico, empresarial y profesional, el cual resulta un tanto excesivo promover desde Educación Primaria; la *competencia en autonomía e iniciativa personal* traduce este espíritu emprendedor en la propia iniciativa de los individuos, ya sea personal o profesional, desarrollar la capacidad de transformar las ideas en hechos. Según el RD 1513/2006, esta competencia se refiere a dos dimensiones distintas:

Por una parte, la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir y de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos. Por otra parte, remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales –en el marco de proyectos individuales o colectivos–responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral” (p. 43062).

### **2.3. Desarrollo de las Competencias Básicas en el área de Lengua Extranjera**

En este apartado trataremos de arrojar un poco de luz sobre la metodología educativa más apropiada para el desarrollo de las *competencias básicas*. Como ya se ha

mencionado previamente, uno de los documentos que sirven como base para este trabajo de investigación es el *Real Decreto 1513/2006*, ya que supone el texto base sobre el cual se fundamenta el currículo educativo español, en el cual se explican y detallan los elementos básico de dicho currículo, a saber, son los objetivos, las competencias básicas, los contenidos y los criterios de evaluación, y la relación que tienen cada uno de estos elementos con las áreas de conocimiento.

El currículo educativo en España está organizado según áreas de conocimiento, y según se han estipulado por ley, las *competencias básicas* deben adquirirse y desarrollarse a partir de todas las áreas, ya que como indican: “cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias” (RD 1513/2006 p. 43058). Pero, entre los académicos de la educación (Bolívar, 2010; Coll, 2006; Mesa, 2010), encontramos la misma preocupación, y es que no parece que exista una relación sólida entre los elementos ya habituales –contenidos, objetivos y criterios de evaluación–, y la nueva incorporación –*competencias básicas*–. Ya que se explican y se describen, pero no se añade ninguna aplicación metodológica real y practicable. Así es, que estos académicos proponen romper con lo anteriormente establecido, creando un cambio real y radical que abogue por la inclusión de las *competencias básicas*; dejando atrás el *modelo industrial* educativo, para llegar a un modelo flexible a través del cual se formen individuos competentes y no personas con cabezas llenas de conocimientos, pero que no saben aplicarlos.

A esto, hay que añadir que por más que se trate el concepto de *competencias básicas* en el marco legislativo, en el ámbito de investigación educativa no se llega a un consenso sobre cómo evaluar estas competencias, ni cómo proceder para favorecer su desarrollo. Por más que se reflexiona, se propone, se comenta, o se investiga sobre las *competencias básicas*, poco llega a las aulas, y mucho menos, se ve reflejado en el recurso mayormente utilizado por los docentes, es decir, los libros de texto, que son el reflejo de la práctica diaria de lo que se realiza en un aula con un grupo de entre 25 y 30 alumnos y alumnas.

Según el RD 1513/2006, el área de Lengua Extranjera tiene como objeto formar personas que puedan utilizar una Lengua Extranjera (LE) en diferentes contextos, “para

comprender, hablar y conversar, leer y escribir” (p. 43090). Se hace especial hincapié en el uso de la LE para su aprendizaje, aunque se advierte que la escasa presencia en el entorno condiciona que el aprendizaje se dé prácticamente sólo en la educación formal, más específicamente en la clase de LE. Sin embargo, con los programas bilingües, cada vez existen más colegios que se han adaptado a esta nueva realidad, dejando atrás los tiempos en los que la enseñanza de la LE quedaba relegada al aula de inglés, dónde se aprenderían los aspectos más lingüísticos de la lengua, marginando la creación de otro tipo de situaciones en las que los alumnos y alumnas pudieran verse involucrados. Así es, que ahora se crean contextos en LE en otras áreas, como Educación Física, Educación artística, Matemáticas o Conocimiento del medio natural, social y cultural.

En Educación Primaria, se aboga por un enfoque globalizador, a través del cual, todas las áreas se pueden trabajar interrelacionando los contenidos. Lo mismo ocurre con las *competencias básicas*, su desarrollo debe ser global, es decir, “las competencias no se desarrollan en un curso en particular de una especialidad u orientación, sino que se van construyendo desde el inicio de [la] formación a través de la articulación simultánea de las diferentes áreas de conocimiento” (Sosa, s.f., p.2). Como también apuntan Etienne y Lerouge:

La creación de una competencia depende de una dosis justa entre el trabajo aislado de sus diversos elementos y la integración de estos elementos en una situación de operabilidad. Toda dificultad didáctica reside en manejar de manera dialéctica estos dos enfoques. Pero creer que el aprendizaje secuencia de conocimientos provoca espontáneamente su integración operacional en una competencia, es una utopía (citado en Perrenoud, 1997, p.11).

Según el RD 1513/2006, diferentes competencias básicas se desarrollan en el área de Lengua Extranjera. Sin embargo, no se puede obviar, que la competencia desarrollada por excelencia en esta área es la *competencia en comunicación lingüística*. El área de LE contribuye de manera directa al desarrollo de esta competencia, ya que supone el desarrollo de la comunicación tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera estudiada en el centro. La competencia comunicativa se refiere a la habilidad que adquirimos para expresar e interpretar significados en contextos específicos. En el

currículo educativo se han definido cuatro bloques que tienen en cuenta diferentes aspectos del aprendizaje una lengua:

- Bloque 1. *Escuchar, hablar y conversar*. Se refiere al aspecto oral de la lengua, “los discursos utilizados en el aula son al mismo tiempo vehículo y objeto de aprendizaje” (p. 43091). Aunque se introduzcan las nuevas tecnologías y se haga uso de medios audiovisuales para desarrollar el oído en la lengua extranjera, crear un verdadero ambiente que recree una situación en la que se deba utilizar la LE y que se pueda trasladar al mundo fuera de la escuela es muy complicado.
- Bloque 2. *Leer y escribir*. Este bloque hace referencia al uso escrito del lenguaje, “los textos escritos son también modelo de composición textual y de práctica y adquisición de elementos lingüísticos” (p. 43091). Aunque como se indica, la comprensión de textos o el proceso de escritura “sugieren el uso y aprendizaje previos de las formas orales” (p. 43091). Aquí encontramos una contradicción, ya que, al igual que cuando se aprende la lengua materna, primero aprendemos a hablar y posteriormente a escribir y leer; deberíamos pensar de igual manera con respecto al aprendizaje de una segunda lengua, en cambio, en la realidad escolar, nos encontramos en la gran mayoría de ocasiones, con que la parte oral y escrita *van de la mano*.
- Bloque 3. *Conocimiento de la lengua*. Este bloque permitirá elaborar “un sistema conceptual elemental sobre [el] funcionamiento [de la lengua] e incluso sobre las variables contextuales o pragmáticas asociadas a la situación concreta y al contenido comunicativo” (p. 43091).
- Bloque 4. *Aspectos socioculturales y conciencia intercultural*. Este bloque tiene especial relevancia, ya que en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es parte esencial el conocer las costumbres, tradiciones, formas de relacionarse, etc. Este aspecto de la cultura extranjera ayuda a relacionar los usos lingüísticos con las hipotéticas situaciones en las que los alumnos y alumnas se encontrarán.

Además, de la *competencia lingüística*, éste área contribuye al desarrollo de más *competencias básicas*, aunque a diferentes niveles:

- *Competencia para aprender a aprender*. Esta competencia se desarrolla por los contenidos incluidos relacionados con la reflexión sobre el propio aprendizaje, es decir, cuando los alumnos y alumnas identifican cómo aprenden mejor y cuáles son las estrategias más eficaces. Su aplicación la veremos en los apartados de reflexión sobre el propio aprendizaje.
- *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. A través de las decisiones que provocan la reflexión sobre el aprendizaje, se favorece la autonomía y la actitud crítica y responsable hacia el aprendizaje. Además, esta competencia se desarrolla en parte gracias a las tareas realizadas por parejas o en grupo, ya que dan la oportunidad de trabajar de forma autónoma y fomenta la toma de decisiones.
- *Competencia en tratamiento de la información y competencia digital*. Las nuevas tecnologías ofrecen al alumnado la posibilidad de recibir cantidades enormes de información procedente de otros países, ya sea para practicar el idioma, o que el conocimiento del idioma les sea beneficioso para comprender determinada información. Además, de que las nuevas tecnologías son el canal de comunicación actual entre ciudadanos de todas partes del mundo. A través del uso de estas tecnologías se crearán tanto contactos personales como profesionales. Por otro lado, el tratamiento de la información se puede trabajar desde diferentes formatos: revistas, publicidad, folletos, guías, periódicos, etc.
- *Competencia social y ciudadana*. La importancia de conocer los aspectos culturales de otra lengua, de otro país, fomentan la comprensión de otras culturas y con ello, la buena convivencia en una sociedad cada vez más intercultural y multicultural, debe traducirse, como se indica en el RD 1513/2006, “tanto en la capacidad como en el interés por conocer otras culturas y por relacionarse con otras personas, hablantes o aprendices de esa lengua” (p. 43091).
- *Competencia artística y cultural*. Esta competencia se desarrollará si los modelos lingüísticos contienen “producciones lingüísticas con componente

cultural” (p.43091). Además de los conocimientos que se adquieran sobre la cultura de la lengua extranjera.

Estas son las *competencias básicas* que según el RD 1513/2006, se desarrollarán en mayor o menor medida en el área de Lengua Extranjera. No se han tenido en cuenta ni la *competencia matemática* ni la *competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*. Estas competencias son tan habituales en la vida diaria de los niños y niñas como la *competencia en comunicación lingüística*. Que no hayan sido tenidas en cuenta en el RD 1513/2006, no quiere decir que no se desarrollen en el área de LE, ya que aunque sea de una forma indirecta, todas y cada una de las competencias están relacionadas, y pueden ser puestas en práctica en cualquier situación.

#### **2.4. Enseñar Competencias Básicas: metodología educativa**

Como hemos visto, en el diseño curricular, en concreto en el RD 1513/2006, se tienen en cuenta los elementos sobre los que se construirá la práctica diaria, pero no se especifica una prescripción de esa práctica. Entre las funciones que cumple este Real Decreto, la principal es la de establecer una estructura básica que sirva como guía en primera instancia para los centros educativos de todo el país. Pero este documento, no nos permite apreciar el currículo real de un centro educativo o de un aula en particular. Como explican Moya y Luengo (2013), “los diseños curriculares condicionan el currículo real de los centros educativos, pero no los determinan, de aquí que en la transformación de los diseños curriculares en currículos se produzca un amplio margen para la libertad y para la responsabilidad en la acción” (p. 7).

Desde el Proyecto Atlántida, se ha fomentado la expansión de la *filosofía* de trabajo que atañe a las *competencias básicas*. Todo un proyecto en el que se ve reflejado el trabajo coordinado de diferentes profesionales de la enseñanza, que han colaborado para arrojar luz a todo lo relacionado con las *competencias básicas*, desde la definición del concepto en sí, como aplicaciones metodológicas, evaluación, etc. En el texto “*Las competencias básicas en la práctica: procesos cognitivos y modos y/o métodos de enseñanza*” (Moya, Rojas, González, 2013) se proponen unas directrices para trabajar el desarrollo de las *competencias básicas* en el aula.

Desde las líneas de pensamiento conductistas, pasando por las constructivistas, ahora nos enfrentamos a la incorporación de las competencias básicas, lo que requerirá

un nuevo enfoque en el modelo educativo, ya que ésta no es una concepción teórica realmente nueva, pero sí nos enfrentamos a una nueva aplicación práctica y pedagógica. Entonces, nos planteamos: ¿es realmente necesario y funcional un nuevo método aplicable de igual forma para todos los alumnos y alumnas? Teorías, como la propuesta por Howard Gardner en 1983, la Teoría de las Inteligencias Múltiples, cada vez tienen más relevancia en el sistema educativo, y es que cada alumno o alumna tiene sus propios talentos, sus propios ritmos de aprendizaje, y sus propias observaciones del entorno. Cada individuo recibe la información de forma diferente, al igual que no todos actuamos, escribimos, percibimos del mismo modo. Por ello, como cada persona aprende de forma distinta, la educación debe enfocarse de forma individualizada, atendiendo a cada alumno y alumna según sus necesidades.

Como explican Moya, Rojas y González (2013), “los modelos de enseñanza contribuyen a la configuración de la práctica educativa y, por tanto, a la construcción de modos concretos de enseñar, proporcionando a los educadores marcos de referencia dentro de los cuales sus decisiones adquieren significado, sentido y sobre todo valor” (p. 21). Quizás, como docentes, la mejor decisión no sea escoger un solo modelo de enseñanza y concentrarnos en acatar los métodos, las estrategias, las actividades que se propongan en dicho método, ya que no todos los alumnos y alumnas ni todos los docentes responderán igual; sino hacer la mezcla de lo que pensemos que funcionaría en el aula, con nuestros alumnos y alumnas, utilizando diferentes estrategias didácticas, comunicativas, organizativas, e ir probando hasta sentirnos conformes con el resultado según nuestro criterio propio. Porque, en definitiva, el éxito en la práctica educativa no está asegurado, y se trata de ir probando hasta dar con la clave, el *principio de integración*, propuesto por Dewey, como explican Moya, Rojas y González (2013), es un “principio que permitiera determinar el valor educativo de las distintas formas o modelos de enseñanza y que permitiera, en base a ese valor, construir la práctica educativa más adecuada” (p. 24).

Existen consecuencias teóricas y prácticas de la incorporación de las *competencias básicas* (Moya, Rojas y González, 2013). Por un lado, entre las consecuencias prácticas que encuentran en la incorporación de las *competencias básicas* al sistema educativo son: “a) las competencias básicas sólo pueden ser alcanzadas desde una acción colegiada de toda la comunidad educativa” (p. 2), es decir, todo el conjunto de docentes

deberá trabajar en equipo, sin importar que sean de etapas diferentes; y b) “la incorporación de las competencias básicas sitúa, por primera vez, como centro de nuestra atención la génesis del currículo real de los centros educativos” (p. 2), es decir, las tareas y actividades cobran especial relevancia en el currículo.

Por otro lado, las consecuencias teóricas: “a) [se] considera las competencias básicas como un ‘aprendizaje situado’, y b) orienta el uso del concepto hacia los factores mediacionales presentes en toda acción educativa (contextos y tareas)” (p. 2), es decir, para adquirir y desarrollar las *competencias básicas*, los contenidos, aplicados a tareas, deberán realizarse en situaciones que requieran una aplicabilidad efectiva. Las *competencias básicas* requieren un aprendizaje contextualizado y a través de la experiencia, es decir, crear un contexto que arrope y dé sentido al contenido y a la tarea a realizar. Este aprendizaje contextual, al que nos referimos, proviene de una larga tradición de teorías y prácticas educativas, que hoy en día, toma especial relevancia. Dewey, Vigotsky, Freinet, o Freire, ya abogaron por un aprendizaje a través de la experiencia y situaciones contextualizadas en un ambiente adecuado que fomente el aprendizaje; aunque este aprendizaje no es exclusivo de la educación formal, ya que se puede dar en cualquier situación, en la tienda del barrio, en el quiosco, en el parque, de excursión por el bosque, en el patio durante el recreo con los compañeros de clase, etc.

Además de estas consecuencias teóricas y prácticas, no se puede obviar el cambio experimentado en el rol del docente y de los alumnos y alumnas. El docente dejará de ser el transmisor de la información para ser el organizador, además de “asesor y director de la dinámica de trabajo” (Barbero, Maestro, Pitcairn y Saiz, 2008, p. 34). Por parte de los alumnos y alumnas se alejarán del rol pasivo y exclusivamente receptor, buscando la participación. María Acaso (2013) va más allá, y propone: “ni faro, ni guía: el profesor como *coacher*” y “la comunidad de aprendizaje” (p. 70). Esta idea de profesor como acompañante (traducción más cercana al castellano) surge de la idea de que aprendemos los unos de los otros, los docentes de los alumnos y viceversa, así nos debemos acompañar en el camino de la enseñanza-aprendizaje. El acto educativo debe darse en un ambiente en el que se compartan los conocimientos y no se impongan, debe ser una comunidad abierta, flexible y porosa, otorgando a la relación docente-alumnado un estatus de igualdad.



Los contenidos, considerados los mínimos o básicos que se deben de adquirir, no logran por sí solos la consecución de las competencias; el conjunto de tareas que se realicen en el aula, en base a esos contenidos, lograrán poner en marcha el motor del aprendizaje a través de la experiencia. Entendemos como tarea “la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico” (Consejo de Europa, 2001, p. 155). Al realizar la tarea el alumno pone en marcha todo un proceso a través del cual dará con la solución a esa tarea, como explican Moya y Luengo (2013), “la resolución adecuada de la tarea permite desarrollar a los alumnos ‘esquemas prácticos’ tanto cognitivos como comunicativos, que una vez consolidados se transformarán en competencias y capacidades [...], son ellas [las tareas] las que establecen qué hay que hacer, cómo hay que hacer y cómo se valorará lo realizado” (p. 23). Para ello, debemos seleccionar la estructura de las tareas que contribuirá a la adquisición de *competencias básicas*. Según Moya y Luengo (2013), existen dos criterios esenciales para seleccionar las tareas: “i) la tarea debe proporcionar un producto relevante para el contexto en el que se desarrolla [...], ii) la tarea debe estar asociada a una determinada práctica social” (p. 23). Según estos criterios, debe existir un resultado que tenga especial relación con el contexto creado, y además, debe tener socialmente sentido, es decir, el producto o resultado debe formar parte de prácticas sociales ya consolidadas.

Estas tareas son el micro-contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, el conjunto de tareas formarán la práctica diaria de la Unidad Didáctica, por eso, la configuración, la selección, temporalización, etc., ocupan un lugar destacado. Al menos tres elementos deben definir una tarea: “las operaciones mentales (competencias), el contenido y los recursos que se utilizan” (Moya, Rojas y González, 2013, p. 5). Al modificar cualquiera de los elementos mencionados se crean nuevas tareas, y estas tareas ayudarán a adquirir nuevos contenidos, competencias, capacidades, habilidades, etc.

Esto significa que una misma tarea se puede desarrollar a partir de diferentes actividades. Una misma actividad puede implicar múltiples tareas. En consecuencia, para conocer hasta qué punto el cambio en el diseño curricular ha supuesto un cambio en las experiencias educativas que el centro ofrece a los

estudiantes, será necesario analizar la estructura de las tareas que se desarrollan dentro del aula. Esta estructura de tareas viene determinada fundamentalmente por las actividades que se proponen a los alumnos. Cada actividad, merced de las tareas que comporta, define una zona de desarrollo para el sujeto que las realiza, define el lugar de encuentro entre lo ya adquirido, y lo que es necesario adquirir. Las actividades marcan el camino en el que los alumnos van adquiriendo las capacidades que les van a permitir seguir aprendiendo. Las actividades definen por tanto la contribución de la enseñanza al desarrollo del sujeto. Las actividades marcan la *zona de desarrollo próximo* (Vigotsky, 1995) del sujeto, pues es en ellas donde se establece lo que una persona es capaz de hacer por sí misma y lo que es capaz de hacer con la ayuda de otras personas (Moya, Rojas y González, 2013, p. 6).

A través de las tareas, los alumnos y alumnas movilizan sus conocimientos, es decir, realizan la puesta en práctica de los conocimientos que ya habían adquirido o que acaban de adquirir; y es en la consecución de estas tareas de situación-problema donde se desarrollan las *competencias básicas*. En el caso del área de Lengua Extranjera, el enfoque comunicativo debe primar ante cualquier otro, ya que la finalidad del área es adquirir *cierta* competencia comunicativa en la lengua extranjera, dependiendo siempre de los niveles en los que estemos trabajando. A este enfoque comunicativo se le deberán de añadir y trabajar en conjunto otros modelos y estrategias educativas para así garantizar el éxito, desde el punto de vista de un enfoque ecléctico, atendiendo a una enseñanza individualizada, y con el conjunto de tareas apropiado, el proyecto curricular de aula será *real*.

### **3. Materiales y metodología**

Para llevar a cabo este trabajo de investigación empleamos, fundamentalmente, un modelo de investigación enmarcado en el paradigma cualitativo centrado en aspectos descriptivos. Los libros de texto de inglés, más concretamente, las actividades y tareas propuestas por los libros de texto serán el soporte en el que basaremos nuestras conclusiones, especialmente a través del análisis y comparación de los contenidos y las actividades de las muestras que analizamos. Se utiliza el análisis de contenido para analizar las diferentes maneras de incluir las *competencias básicas* en la enseñanza-

aprendizaje de inglés como Lengua Extranjera, lo que nos permitirá observar su nivel de implementación y las diferentes formas de desarrollar las *competencias básicas* por tareas. El análisis de contenido consistirá, como su propia denominación lo indica, en un examen exhaustivo del contenido, en este caso, del contenido de las tareas, para ello deberemos mayormente identificar: i) ¿qué tipo de tarea es?; y ii) ¿qué competencia/s desarrolla?

Con respecto a los materiales utilizados, por una parte, los recursos utilizados para realizar el marco teórico y la revisión de la literatura en el ámbito de las *competencias básicas*, y por otra parte, los manuales o libros de texto seleccionados y utilizados para llevar a cabo el análisis de contenido según las tareas.

Para la elaboración del marco teórico es importante incluir el marco legislativo pasado y actual por las referencias que hacen a las *competencias básicas*: desde el Proyecto DeSeCo, pasando por las Recomendaciones sobre las Competencias Básicas propuestas por el Consejo de la Unión Europea, hasta la Ley Orgánica, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Este marco legislativo es el marco de referencia, en primera instancia, al cual los docentes deben acudir en busca de directrices; por esta razón se utiliza en este trabajo de investigación como referente principal. Por otro lado, se utilizan los artículos de investigación de académicos de las ciencias de la Educación, así como manuales teóricos sobre las *competencias básicas*. Estos documentos han sido buscados en diferentes bases de datos y motores de búsqueda, como el Metabusador que facilita la Universidad de Salamanca y también el de la Universidad de Málaga. Las palabras claves utilizadas han sido: *competencias básicas, libros de texto, análisis de libros de texto, inglés, lengua extranjera*.

En esta investigación se delimita el campo de estudio al análisis de la implementación de las *competencias básicas* en los libros de texto de inglés como Lengua Extranjera. Para ello, hemos seleccionado cuatro documentos, los criterios de selección de los manuales son los siguientes:

- Muestra representativa de materiales dirigidos a la Educación Primaria.
- Materiales publicados tras la incorporación de las *competencias básicas* al sistema educativo español, en el año 2006.

Las *competencias básicas* en libros de texto de inglés en Educación Primaria

- Diversos niveles de aprendizaje.
- Diversas editoriales de inglés como Lengua Extranjera.
- De metodología de enfoque comunicativo, según sus autores.

En la Figura 3 se detallan los manuales seleccionados, así como el número de unidades que contiene cada libro de texto, y el total de actividades que se analizan.

Figura 3. Relación de libros de texto de inglés.

*Kid's Box 2* (2009)

<b>Contenido:</b>	12 Unidades Didácticas	3 Unidades de Revisión	<b>Extras Culturales</b>	Halloween St. Patrick's Day
	↓			
	175 tareas			

*Surprise! 3* (2007)

<b>Contenido:</b>	Starter	6 Unidades Didácticas	<b>Extras Culturales</b>	Halloween Christmas Eve Easter Hobbies Fashion
		↓		
	114 tareas			

*Explorers 4* (2011)

<b>Contenido:</b>	Starter	6 Unidades Didácticas	<b>Extras Culturales</b>	Christmas Day World Book Day
		↓		
	144 tareas			

*Beep 4* (2012)

<b>Contenido:</b>	Starter	8 Unidades Didácticas	3 Unidades de Revisión	
		↓		
	126 tareas			

Para la observación de las tareas propuestas por los libros de texto se tendrán en cuenta diferentes consideraciones que configuren dicha tarea: i) diseño y ubicación; ii) según su complejidad cognitiva; y, iii) fomento de las *competencias básicas*. Las tareas

serán la unidad en la que se centrará el análisis, ya que una tarea se podría definir como la unidad mínima de puesta en marcha del motor que es el desarrollo y adquisición de una *competencia básica*. La tarea es el microcontexto en el que se da el aprendizaje. Además, se tiene en cuenta que existen diferentes tipos de tareas, que responden a diferentes finalidades, según la propuesta de tipos de tareas de Doyle (1977), representada en la Figura 4:

Figura 4. Tipos de tareas (adaptadas de Doyle, 1977).

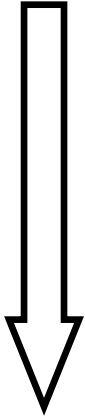
<ul style="list-style-type: none"><li>a) Tareas de memoria (recordar nombres de ciudades)</li><li>b) Tareas de aplicación (realizar correctamente la división)</li><li>c) Tareas de comprensión (resolver problemas cotidianos)</li><li>d) Tareas de comunicación (exponer las conclusiones)</li><li>e) Tareas de investigación (observar un fenómeno)</li><li>f) Tareas de organización (ordenar la mesa antes de trabajar)</li></ul>
<p><b>Nota.</b> Fuente: Moya, J. Rojas, M., y González, P. (2013). Módulo 4. Las competencias básicas en la práctica: procesos cognitivos y modos y/o métodos de enseñanza. En Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas y aplicación digital. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <a href="https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=16109&amp;codigoOpcion=3">https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=16109&amp;codigoOpcion=3</a></p>

En primer lugar, seguiremos los criterios propuestos por Moya y Luengo (2013), según los cuales, una tarea debe cumplir dos requisitos mínimos en su diseño. Por un lado, la tarea debe proporcionar un producto relevante en el contexto en el que se desarrolla, es decir, el resultado de realizar dicha tarea debe tener algún valor significativo para el contexto en el que se realice, por ejemplo, durante el primer día de clases, llevar a cabo una tarea de presentación. Por otro lado, la tarea debe ser asociada a una determinada práctica social ya instaurada, es decir que dicha tarea sea aplicable en un contexto real fuera del aula. A parte del diseño se tiene en cuenta la ubicación de la tarea, puede ser una tarea de introducción, vinculada al tema de la unidad, final o específica para el trabajo de las *competencias básicas*.

En segundo lugar, tomando como referencia el estudio llevado a cabo por Sáiz Serrano (2011, 2013), se tienen en cuenta las tareas según el nivel de complejidad cognitiva que plantean. En sus estudios, Sáiz Serrano, toma como uno de los criterios evaluadores la taxonomía de objetivos-etapas de aprendizaje de Bloom, en su versión revisada y adaptada por Anderson y Krathwohl (Krathwohl, 2002). Esta taxonomía revisada propone seis niveles: 1) recordar, 2) comprender, 3) aplicar, 4) analizar, 5)

evaluar, y 6) crear. Pero Sáiz Serrano los sintetiza en tres niveles según su complejidad cognitiva, como se explica en la Figura 5. En tercer lugar, se identifican qué *competencias básicas* se desarrollan con las tareas propuestas por los manuales. Así podremos observar qué relación existe entre las tareas propuestas en los libros de texto de inglés, y el desarrollo de las competencias, es decir, podremos observar hasta qué grado está incluido el desarrollo de todas y cada una de las *competencias básicas*.

Figura 5. Categorización de tareas según la *Taxonomía de Bloom*, y propuesta por Sáiz Serrano

	Recordar o memorizar: conocer localizar, reproducir o repetir información.	Actividades tipo 1, de complejidad baja: implican localización y reproducción de información proporcionada por los recursos.
	Comprender: explicar o resumir información.	
	Aplicar: hacer uso de la información en situaciones nuevas.	Actividades tipo 2, de complejidad media: comprender la información, resumirla, parafrasearla o esquematizarla.
	Analizar: organizar, diferenciar y comparar información.	
	Evaluar: valorar, juzgar, evaluar información.	Actividades tipo 3, de complejidad alta: requieren analizar, aplicar, evaluar información extraída de diferentes recursos o que implican la creación de nueva información, generalmente partiendo del nivel anterior.
Bajo nivel cognitivo		
Alto nivel cognitivo		
<p><b>Nota.</b> Fuente: Elaboración propia, adaptado de Sáiz Serrano, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. <i>Didáctica de las ciencias experimentales y sociales</i>, 25, (37-64). Recuperado de <a href="http://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2361/1917">http://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2361/1917</a></p>		

#### 4. Resultados

Este estudio se refiere a una muestra de cuatro libros de texto de inglés dirigidos a la etapa de Educación Primaria; por ello, los resultados no pueden ser de ningún modo, generalizables a todos los materiales didácticos existentes en la actualidad. No obstante, este trabajo sí permite realizar una primera valoración de la incorporación de las *competencias básicas* en este tipo de recursos didácticos.

En apartados previos se ha dado especial importancia a dos elementos imprescindibles para la configuración de una tarea: presentar un producto y la contextualización. Aunque no se ha observado como resultado de tareas la obtención de un producto como si se trabajara, por ejemplo, por proyectos; sí se ha observado que cada tarea que se realiza tiene como fin el aprendizaje del conjunto de contenidos específicos de la unidad. No existe un producto *físico* tal y como se esperaba al inicio de la fase de análisis, pero la realización de cada tarea es un paso más hacia la adquisición de esos contenidos, así pues, se puede decir que sí existe un producto. Por otro lado, sobre la contextualización de las tareas y la posibilidad de trasladar dichas tareas a situaciones reales, hay que tener en cuenta que en los primeros años de aprendizaje de una segunda lengua no se puede esperar un alto grado de improvisación oral o escrita en el aula, ya que es a través de la simulación de situaciones muy controladas que se da la oportunidad de practicar la segunda lengua, con vocabulario y estructuras gramaticales simples, básicas y casi impuestas –ya que, como indicaba, no existe más margen para la improvisación–. Después de esta reflexión, hay que decir, que las tareas observadas en los libros de texto y los contenidos de dichas tareas se corresponden con el tema de cada unidad didáctica; creando, de esta manera, una escalera y cada escalón que se suba sería una tarea más realizada para llegar al objetivo, es decir, la adquisición de la segunda lengua.

Todos los manuales estudiados generalmente presentan una fase de presentación, posteriormente exposición, y práctica; no se ha observado una fase de producción propiamente de forma generalizada, lo que puede acarrear posteriores problemas a la hora de querer producir fuera del ámbito educativo. Aunque, que este *protocolo* ocurra en el aula depende más del docente que del manual, ya que no se puede olvidar el papel del docente en el aula, siendo él o ella quién decide sobre los modelos educativos, además que está en su poder el decidir sobre el tipo de uso que se le da al libro de texto.

## Las competencias básicas en libros de texto de inglés en Educación Primaria

Así pues, aunque el libro de texto sea un elemento habitual en las aulas, es el o la docente a cargo del proceso de enseñanza-aprendizaje los que deciden hasta dónde llega su uso y aplicación.

De este análisis, y de acuerdo con los criterios expuestos, se desprende el grado de implementación de las *competencias básicas* en los manuales seleccionados. A continuación se ofrecen las tablas con los datos obtenidos.

Tabla 1. Análisis de tareas de libros de texto de inglés según su diseño y ubicación

Editorial	Total	Tipo1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4
<i>Kid's Box 2</i>	175	24 (13'7%)	118 (67'43%)	9 (5'14%)	24 (13'72%)
<i>Surprise! 3</i>	114	24 (21'05%)	72 (63'16%)	18 (15'79%)	-
<i>Explorers 4</i>	144	30 (20'83%)	96 (66'6%)	18 (12'5%)	-
<i>Beep 4</i>	126	16 (12'7%)	73 (57'94%)	15 (11'9%)	22 (17'46%)
<b>Total</b>	<b>559</b>	<b>94 (16'82%)</b>	<b>359 (64'22%)</b>	<b>60 (10'73%)</b>	<b>46 (8'23%)</b>
<b>Tipo 1:</b> Tareas de apertura <b>Tipo 2:</b> Tareas vinculadas al cuerpo principal de la unidad <b>Tipo 3:</b> Tareas finales <b>Tipo 4:</b> Tareas catalogadas para trabajar las <i>competencias básicas</i>					

Tabla 2. Análisis de tareas de libros de texto de inglés según su complejidad cognitiva:

Editorial	Total	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3
<i>Kid's Box 2</i>	175	132 (66'7%)	40 (22'86%)	3 (1'71%)
<i>Surprise! 3</i>	114	90 (78'94%)	18 (15'79%)	6 (5'26%)
<i>Explorers 4</i>	138 <sup>(1)</sup>	108 (75%)	30 (20'83%)	-
<i>Beep 4</i>	126	84 (66'7%)	35 (27'8%)	7 (5'5%)
<b>Total</b>	<b>553</b>	<b>414 (74'86%)</b>	<b>123 (22'24%)</b>	<b>16 (2'89%)</b>
<b>Tipo 1:</b> Complejidad baja <b>Tipo 2:</b> Complejidad media <b>Tipo 3:</b> Complejidad alta <sup>(1)</sup> Nota. La diferencia del total de tareas analizadas en este ejemplar se debe a seis tareas incluidas en el total de la Tabla 1, que corresponden al cuerpo de las unidades pero que hacen referencia al Libro de Actividades del alumno (Activity Book). Al no tener en cuenta dicho ejemplar para el análisis no se han podido analizar dichas tareas de acuerdo al nivel cognitivo.				



Tabla 3. Análisis de tareas de libros de texto de inglés según implicación al desarrollo de diferentes competencias básicas

Editorial	Total	CCL	CM	CCI	TIC
<i>Kid's Box 2</i>	175	175 (100%)	8 (4'57%)	12 (6'86%)	24 (13'72%)
<i>Surprise! 3</i>	114	114 (100%)	6 (5'56%)	6 (5'56%)	12 (10'53%)
<i>Explorers 4</i>	144	144 (100%)	18 (12'5%)	11 (7'64%)	18 (12'5%)
<i>Beep 4</i>	175	175 (100%)	8 (6'35%)	24 (19'04%)	24 (19'04%)
<b>Total</b>	<b>559</b>	<b>559 (100%)</b>	<b>40 (7'15%)</b>	<b>53 (9'48%)</b>	<b>78 (13'95%)</b>
	Total	CAA	CSC	AIP	CCA
<i>Kid's Box 2</i>	175	-	35 (20%)	35 (20%)	4 (2'28%)
<i>Surprise! 3</i>	114	6 (5'26%) <sup>2</sup>	18 (15'78%)	18 (15'78%)	6 (5'26%)
<i>Explorers 4</i>	144	-	30 (20'83%)	24 (16'7%)	5 (3'47%)
<i>Beep 4</i>	126	-	32 (25'4%)	34 (26'9%)	7 (5'6%)
<b>Total</b>	<b>559</b>	<b>6 (1'07%)</b>	<b>115 (20'6%)</b>	<b>111 (19'9%)</b>	<b>22 (3'94%)</b>

**CCL:** Competencia en comunicación lingüística  
**CM:** Competencia matemática  
**CCI:** Competencia en conocimiento e interacción con el medio físico  
**TIC:** Tratamiento de la información y competencia digital  
**CAA:** Competencia para aprender a aprender  
**CSC:** Competencia social y ciudadana  
**AIP:** Autonomía e iniciativa personal  
**CCA:** Competencia cultural y artística  
**Nota.** No se tienen en cuenta los totales ya que los datos obtenidos no se corresponden 1-1, es decir, actividad-competencia básica, por lo que los totales de cada competencia representada son proporcionales al número total de tareas analizadas.  
<sup>2</sup>**Nota.** Estas actividades corresponden a la sección de Autoevaluación del libro de actividades (Activity Book).

### a) Según ubicación y diseño

Según el criterio seguido con respecto a la ubicación y al diseño de tareas, se han tenido en cuenta cuatro tipos de tareas: i) tareas de apertura; ii) tareas relacionadas a los contenidos de la unidad; iii) tareas de síntesis; y, iv) tareas catalogadas para trabajar las competencias básicas.

En los libros de texto del área de inglés, las *tareas de apertura* de una nueva unidad didáctica se reconocen por su carácter introductorio de vocabulario nuevo o por introducir una estructura gramatical específica. Éste ha sido el criterio utilizado para clasificar dichas tareas en la sección de *apertura*.

Se han considerado *tareas de apertura* aquellas que introdujeran el vocabulario específico de cada unidad didáctica, o la estructura clave a trabajar en cada unidad. No se encuentran grandes diferencias entre las ediciones de *Surprise! 3* (2007) y *Explorers 4* (2011) –21'05% y 20'83% respectivamente–, ya que son manuales elaborados por la misma editorial, y aunque existe una diferencia de años en su publicación, comparten estructuras organizativas muy similares. En cambio, los datos obtenidos de *Kid's Box 2* (2009) y *Beep 4* (2012) –13'71% y 12'7%, respectivamente– difieren de los manuales editados por Oxford.

En *Surprise! 3* (2007) y *Explorers 4* (2011) se han observado dos lecciones de introducción de vocabulario en la misma unidad, es decir, en una misma unidad se introduce un conjunto de conceptos en la primera sesión, para posteriormente, en sesiones posteriores, introducir otro conjunto de conceptos relacionados o no con los previos de esa misma unidad. Así pues, no se introduce todo el vocabulario clave seleccionado para una unidad en la primera sesión, sino que, se divide en dos bloques. De este modo, por ejemplo, las unidades de *Surprise! 3* (2007) se dividen en ocho lecciones o sesiones, en la unidad 6, en la sesión número 1 se introducen los conceptos de “*a bed, a chair, a bath, a cupboard, a TV, a sofa, a fridge, a table*” (p. 46), posteriormente en la sesión 5 se introducen “*in, on, under, computer, radio, CD player*” (p. 50). Esto mismo ocurre también en *Explorers 4* (2011), así encontramos que en la lección 1 se introduce como vocabulario “*park, station, hospital, school, bridge, bank, restaurant, shop*” (p. 26), y en la lección 4 se trabaja “*stable, in front of, between, opposite, behind, swimming pool*” (p. 29). Los dos manuales presentan el vocabulario con alguna actividad de escucha, como puede ser una canción o una conversación, posteriormente se relacionan las palabras con algún tipo de representación visual, además de escuchar y repetir en varias ocasiones las palabras nuevas, y para finalizar se realiza una actividad por parejas en la cual se practica de forma autónoma el vocabulario introducido. En el caso de *Kid's Box 2* (2009), las *tareas de apertura* de cada unidad introducen el vocabulario clave de dicha unidad a través de una tarea de escucha, el contenido del audio lo relacionarán con una imagen en la que aparece la representación visual de los elementos de vocabulario clave. En *Beep 4* (2012), las *tareas de apertura* de cada unidad didáctica suele ser una canción, que se complementa

con una actividad de conversación por parejas en la cual se utiliza el vocabulario introducido.

Tanto en *Kid's Box 2* (2009), como en *Beep 4* (2012), a diferencia de los dos ejemplares editados por Oxford, una vez introducida la unidad, el resto de tareas que se realizan durante toda la unidad didáctica pueden o no introducir vocabulario nuevo. Pero ya no son tareas que tengan como única finalidad la de presentar ese vocabulario determinado, sino introducirlo casi que de una manera indirecta.

Las *tareas vinculadas al cuerpo principal de la unidad* tienen una presencia importante en los libros de texto de inglés, como se observa en los datos obtenidos. En todos los manuales estudiados, este tipo de tareas tienen una presencia superior al 60%, salvo *Beep 4* (2012) –57'94%–, aunque sigue superando más de la mitad de tareas dedicadas a esta categoría. Estos datos no son un exagerado número de tareas, en las cuales se supone que los alumnos y alumnas practican el contenido clave de la unidad.

A diferencia de los índices obtenidos sobre las *tareas vinculadas al cuerpo principal de la unidad*, tenemos los datos obtenidos sobre las *tareas finales*, que se catalogan de bajos, ya que se esperaba una mayor presencia de este tipo de tareas. En los manuales *Explorers 4* (2011) –12'5%– y *Surprise! 3* (2007) –15'79%– se realizan una serie de tareas al finalizar cada unidad, que sirven como repaso. En *Explorers 4* (2011) se presenta una lectura y se realizan tareas de comprensión lectora, en la cual se repasa el vocabulario y las estructuras claves de dicha unidad. En *Surprise! 3* (2007) se presenta una situación en la que se repasan los contenidos de la unidad, además se anima a realizar la sección de autoevaluación del libro de actividades del alumno. Se han considerado como tareas de síntesis las realizadas al final de la sesión, según recomienda el libro de texto. Ya que no existen un conjunto final de tareas finales al terminar la unidad, sino, que al final de cada clase o sesión, se considera esa última actividad como recopilatorio de todo lo que se ha trabajado en ese tiempo.

En los manuales *Kid's Box 2* (2009) –5'14%– y *Beep 4* (2012) –11,9%–, también se observan actividades de comprensión lectora al finalizar la unidad. Además, se incluyen secciones de revisión o repaso. Estas secciones denominadas *Review*, son revisiones de varias unidades, es decir, que en cada unidad de repaso se revisan el vocabulario y las estructuras asimiladas durante las unidades previas. Este tipo de tareas no son

exactamente *tareas finales* de una unidad, pero hay que tener en cuenta que las estructuras de los libros de texto de inglés difieren de las estructuras de manuales de asignaturas como Matemáticas o Lengua Castellana y Literatura.

Por último, según la referencia que se hace en las tareas al *desarrollo de competencias básicas*. En esta categoría sólo se han encontrado algunas muestras en los ejemplares *Kid's Box 2* (2009) –13'72%– y *Beep 4* (2012) –17'46–. Aunque más que etiquetar estas tareas para el desarrollo de *competencias básicas*, en los libros de texto se muestran como secciones relacionadas con el contenido de otras materias, es decir, secciones AICLE o CLIL (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras o Content and Language Integrated Learning). En el caso de *Kid's Box 2* (2009), usamos como ejemplo una sección en la que se introducen conceptos geométricos como “*circle, triangle, rectangle, square, pentagon*” (p. 22). En *Beep 4* (2012), incluyen una sección denominada “CLIL”, en la cual se trabajan contenidos de otras áreas, podemos tomar como ejemplo de desarrollo de la competencia matemática y el tratamiento de la información, la sección “CLIL” de la unidad 8 (p. 75), en la cual se trabajan estrategias para realizar encuestas.

#### **b) Según nivel cognitivo**

Según los niveles cognitivos propuestos por Bloom, revisados y adaptados por Anderson y Krathwohl (Krathwohl, 2002), y adaptados de Sáiz Serrano (2011, 2013), expuestos en la sección anterior, se han diferenciado tres niveles de complejidad cognitiva –alta, media y baja– (véase Figura 5). Los datos obtenidos reflejan un porcentaje muy alto de tareas de complejidad baja frente a una escasa presencia de tareas de complejidad alta.

Según el análisis realizado, todos los manuales muestran niveles muy altos de tareas de baja complejidad –desde un 66'7% de *Beep 4* (2012) hasta el 78'94% de *Surprise! 3* (2007)– basadas en la repetición y localización de determinada información. Dentro de este grupo, una tarea presente en todos los manuales estudiados es aquella de “*Listen, point and repeat*” (escucha, señala y repite). Esta tarea responde a la recepción y comprensión de información, supone la localización y reproducción de una información determinada ya proporcionada previamente. También responden a este tipo de tareas las presentadas junto a las lecturas de cada unidad, tareas de comprensión lectora, en las

cuales, la información ya se proporciona en la lectura, y la respuesta o solución a la pregunta realizada se encuentra fácilmente, incluso utilizando las mismas palabras que proporciona el texto.

Las tareas de complejidad media –con porcentajes entre el 15’79% de *Surprise! 3* (2007) y el 27’8% de *Beep 4* (2012)– suelen responder en su mayoría a tareas de conversación, en las cuales son los mismos alumnos los que por su propia iniciativa recrean las situaciones previamente repetidas o practicadas con el docente como ejemplo. Al comprender los contenidos practicados previamente, los alumnos y alumnas pueden utilizarlos en una situación de comunicación. Aunque esta tarea se lleva a cabo con altos niveles de control que dejan muy poco espacio a la improvisación oral de los alumnos y alumnas.

Las tareas de alta complejidad cognitiva representan un tanto por ciento demasiado bajo, siendo prácticamente imperceptibles. Este tipo de tareas son presentadas en los libros de texto como preguntas personales a los alumnos, es decir, son tareas en las cuales los alumnos tienen que responder desde su propia experiencia u opinando. Desde componer una descripción de su casa hasta escribir un cuento de su autoría. Por ejemplo, en *Surprise! 3* (2007), junto con un texto, se realiza una pregunta de tipo personal, “*What type of home have you got? How many rooms and what furniture is there*” (p. 52), para que cada alumno o alumna respondiera según su opinión o su experiencia personal.

Se ha visto que las tareas de complejidad baja superan con creces las tareas de complejidad alta. La explicación a esta diferencia es que para producir, en este caso, un mensaje en una lengua extranjera, previamente hay que asimilar o adquirir dicha lengua, y dicha asimilación es un proceso lento que requiere mucha práctica. Tampoco hay que ignorar la etapa a la que se dirigen los manuales analizados. Una etapa en la que los alumnos y alumnas se encuentran aún en periodo de iniciación en la lengua inglesa.

### **c) Según *competencias básicas***

El hecho de *llegar a ser competentes* como individuos, no es cuestión de que como alumnos y alumnas realicemos más o menos tareas o actividades. Se trata de algo mucho más grande que las tareas que se hacen a diario en los colegios, aunque éstas son

la unidad más pequeña desde la cual comienza el desarrollo personal y cognitivo e intelectual, siempre tratada desde una perspectiva técnica y teórica.

La relación existente entre el número de tareas analizadas y el desarrollo de *competencias básicas* es muy baja, así lo indican los datos obtenidos. Por su naturaleza, el área de lengua extranjera desarrolla la *competencia lingüística* de forma permanente en todo su ámbito, desde aspectos gramaticales hasta culturales sobre la lengua extranjera. El ser competentes lingüísticamente, tanto en la lengua materna como en la extranjera, mejora el desarrollo del individuo en otros campos, en otras competencias, porque el lenguaje es un pilar básico en el que se apoya el ser humano para llevar a cabo el acto comunicativo, y sin un canal de comunicación no se puede dar ningún otro tipo de aprendizaje. Entendemos que el área de lengua extranjera, debe potenciar sobretodo el desarrollo de la *competencia lingüística* en dicha segunda lengua. Pero, a través de esta segunda lengua, también se deberían de desarrollar el resto de competencias que tanto se han dedicado a dar importancia desde el marco legislativo español y europeo, así como los académicos de ciencias de la educación.

Las competencias que más han aparecido en este análisis han sido las *competencia social y ciudadana* (20'57%) y *competencia en autonomía e iniciativa personal* (19'86%). Las tareas que se han seleccionado bajo el paraguas de estas dos competencias han sido, en su mayoría, tareas orales en las que la interacción y autonomía de los alumnos es necesaria para realizar la tarea de manera satisfactoria; además de trabajar en grupo y el respeto entre compañeros en una conversación en la que las dos partes de la pareja aprenden por igual. Así pues, se consideraban dentro de estas *competencias básicas* las tareas en las que se pone en práctica el vocabulario nuevo o las estructuras gramaticales previamente trabajadas.

Dos tipos de tareas se han relacionado directamente con la *competencia en tratamiento de la información y competencia digital* (13'95%). Por un lado, las tareas de lectura, en las que se proporciona a los alumnos y alumnas una información, que deberán comprender y tratar para, normalmente, después contestar una serie de preguntas de comprensión lectora. Por otro lado, están las tareas que incluyen las nuevas tecnologías en su resolución. Aunque los manuales actuales tienen en cuenta las nuevas tecnologías, y, proporcionan al maestro o maestra material adicional para

trabajar las unidades, el único libro de alumno que hace referencia a estas tecnologías ha sido *Explorers 4* (2011). Este manual anima a los alumnos a realizar una búsqueda en Internet en cada una de las unidades, “*explore the internet with you teacher. Which capital city has the River Tiber?*” (p. 31) –“explora internet con tu maestro/a. ¿En qué capital está el río Tiber?”– Aunque tampoco es una muestra muy acertada para el desarrollo de la *competencia digital*, ya que no supone ningún proceso demasiado elaborado, ni un reto para los alumnos y alumnas de hoy en día, los cuales viven en una sociedad tecnológica.

En cuanto a la *competencia matemática* y *competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico* tampoco ofrecen mucha variedad en su presencia en los libros de texto analizados. Por un lado, la presencia de la *competencia matemática* (7’15%) se limita a la denominación de números en el caso de *Explorers 4* (2011) y *Surprise! 3* (2007), salvo alguna excepción en temas relacionados con lectura y organización de planos. Las tareas con cierto tinte matemático en *Kid’s Box 2* (2009) y *Beep 4* (2012) no suponen un número elevado, pero no se limitan a la relación de palabras con números, tratan vocabulario sobre geometría o la organización de información según encuestas.

El tanto por ciento que hace referencia a la *competencia en conocimiento e interacción con el medio físico* (9’48%) tampoco es tan alto como se esperaba, ya que se pensaba que se encontraría más contenido referente al entorno de los alumnos y alumnas. Se han considerado tareas que fomenten esta competencia aquellas que aportaran información al alumno sobre su propio entorno más cercano, y el más lejano a nivel global. Por ejemplo, una tarea en *Beep 4* (2012) sobre la pirámide alimenticia, o en *Surprise! 3* (2007) sobre los diferentes tipos de casa en los diferentes países.

Los porcentajes más bajos los han tenido las *competencia para aprender a aprender* (1’07%) y *competencia cultural y artística* (3’9%). La *competencia cultural y artística* debería de tener una presencia mucho mayor, ya que se trata de introducir a los alumnos en la cultura y sociedad anglosajona, costumbres, tradiciones, frases hechas y refranes e incluso formas de pensamiento. Pero, contrariamente, no hay grandes muestras de la cultura anglosajona, salvo en las unidades extras que incluyen los libros de texto como pueden ser sobre Navidad, *Halloween* o *St. Patrick’s Day* que no han sido tenidas en

cuenta en el presente análisis. Algunos manuales sí que incluyen la realización de comics o tarjetas; la libre composición de estas tareas por parte de los alumnos dependerá de la libertad que les deje el docente.

Por otro lado, no se fomenta el desarrollo de la competencia para *aprender a aprender* en ningún aspecto en los libros estudiados. La única excepción que se ha observado es la inclusión de una Autoevaluación al final de cada unidad en *Surprise! 3* (2007), pero que queda relegada en el libro de actividades; en el caso de que el maestro o maestra decidiera no hacer uso de este libro puede que no se realice. El hecho de realizar un portfolio, como por ejemplo el Portfolio Europeo de Lenguas, en el cual se reflexiona sobre el propio aprendizaje, potencia el autoconocimiento, las fuerzas y debilidades de cada uno, y así los alumnos y alumnas pueden darse cuenta de dónde debe esforzarse más, proponerse objetivos y avanzar.

## 5. Conclusiones

En las fases iniciales de este trabajo de investigación, se comenzó a trabajar desde la firme convicción de que los libros de texto utilizados en las aulas de los colegios públicos no ayudaban en el desarrollo de las *competencias básicas*. A lo largo de todo este proceso muchas preguntas han ido surgiendo, de las cuales, algunas han sido respondidas y otras se encuentran aún sin respuesta. Al finalizar este proceso, de la revisión bibliográfica junto con el estudio y análisis de los libros de texto de inglés, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

— La finalidad de la etapa educativa siempre ha sido formar individuos responsables, con capacidad crítica para la elección y actuación en la vida en comunidad. Las *competencias básicas* siempre se han desarrollado, hoy tienen un nombre, un término que las designan, pero no por poseer un término que las designen quiere decir que antes no se desarrollaran, el saber hacer, aplicar y resolver no es algo nuevo.

— Los datos obtenidos y discutidos son literalmente extraídos de los libros de texto, sin haber tenido en cuenta directrices metodológicas proporcionadas por las guías didácticas de las editoriales, ni tampoco se ha tenido en cuenta la práctica docente, aspecto que influye directamente en la actuación en el aula. No podemos olvidar que los libros de texto y manuales son recursos inanimados que puede utilizar o no el docente.



Será el maestro o la maestra quién decida sobre la finalidad del libro de texto en el aula, el papel que se le atribuya y la importancia que tenga en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

— Las programaciones didácticas de las editoriales disponibles a través de sus páginas webs en internet, indican qué competencias se desarrollan en las diferentes secciones de cada manual, aunque comparando sus indicaciones –de las editoriales– y los datos obtenidos después del análisis realizado para este trabajo, no existen grandes similitudes. No se ha ahondando en los criterios utilizados por las editoriales para encasillar una u otra actividad en una competencia u otra, por lo que no se puede sentenciar nada desde el desconocimiento. Pero si se afirma que no existen grandes coincidencias entre los datos obtenidos en éste análisis y los mostrados por las editoriales.

— Todas las actividades son útiles y sirven en el proceso de enseñanza-aprendizaje en mayor o menor medida. Se han tomado como actividades que desarrollan directamente las *competencias básicas* aquellas que también tienen en cuenta otros ámbitos a parte del lingüístico. Aunque por la propia naturaleza del área de lengua extranjera, en este caso, inglés, se trabaja de forma permanente la *competencia lingüística* en todas sus sub-competencias (gramatical, discurso, sociolingüística y estratégica).

— Existe una gran diferencia en los datos obtenidos entre los manuales más antiguos y los más nuevos: *Surprise! 3* (2007) y *Beep 4* (2012). La evolución entre el diseño y ubicación de sus tareas, la complejidad cognitiva que representan dichas tareas e incluso la adaptación curricular hacia la integración de contenido de otras áreas se pone de manifiesto en los manuales más actuales.

— El trabajo por proyectos sigue sin implantarse por completo, al menos no ha sido así en la muestra de libros de texto analizada. Este tipo de proyectos, en los que se involucran alumnos y alumnas de diferentes clases, cursos e incluso el centro al completo sigue siendo una de las mejores formas de trabajar en el desarrollo completo y de manera holística las *competencias básicas*.

— Las *competencias básicas* es un campo muy amplio, con muchos y variados aspectos y elementos que se han quedado sin tener en cuenta en el presente texto. Como parte de la revisión bibliográfica hubiera sido necesario incluir y ahondar en los aspectos

teóricos de la metodología de trabajar por proyectos. Por falta de espacio material, será un tema a tratar en posibles y futuros trabajos a realizar.

— En relación a los datos obtenidos en las *competencia social y ciudadana* (20'57%) y *competencia en autonomía e iniciativa personal* (19'86%). Estos datos, en su mayoría, representan tareas orales. Pueden proporcionar una lectura diferente: el nivel de práctica oral propuesto por los libros de texto elaborados por editoriales. Estos libros de texto que deben promover sobretodo una metodología educativa comunicativa. Pero ésta, sería una lectura que ocupara otro tipo de texto, con otro tema y objeto de estudio.

— Como conclusión final, resaltamos el hecho de que en un sistema educativo, en el que impera la presencia del desarrollo de las *competencias básicas*, desde que se marca como objetivo en la Estrategia de Lisboa, y se propaga como *filosofía educativa*, no es suficiente con que se incluyan en los textos legislativos, debe existir una transformación más amplia para que las *competencias básicas* tengan cabida en este sistema educativo, en los centros y en las aulas. Como explica Pérez Gómez (2007), el incorporar el desarrollo de *competencias básicas* como eje vertebrador “implica modificaciones sustantivas en todos los componentes de la escuela actual e incluso en la misma concepción del escenario escolar: obviamente el diseño y desarrollo del currículo de todas las etapas, y en consecuencia, en la organización del espacio y del tiempo, las relaciones sociales y la función y actividad de todos los agentes implicados” (p.9).

## Referencias

- Acaso, María. (2013). *rEDUvolution: Hacer la revolución en la educación*. [Versión de iBook].
- Barbero Andrés, J., Maestro Güemes, A., Pitcairn Álvarez, C., y Saiz Cuesta, A. (2008). *Cuadernos de Educación de Cantabria 6. Las competencias básicas en el área de Lenguas Extranjeras*. Cantabria: Consejería de Educación.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cerezo García, M. L. (2007). *Investigación sobre la relación entre las directrices curriculares relativas a la enseñanza de la lengua inglesa y su aplicación en el aula (1º Bachillerato)*. (Tesis doctoral). Disponible en TDR (Tesis Doctorales en Red). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/10818>
- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15508110>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2005). *Recomendaciones del Parlamento europeo y del Consejo de Europa sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:es:PDF>
- Comisión Europea. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente: Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Grupo Anaya. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

- Consejo Europeo de Lisboa. Conclusiones de la Presidencia. (Marzo 2000). *Parlamento Europeo*. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)
- Dunne, B., y Newton, R. (2012) *Beep 4. Student's Book*. Oxford: Richmond.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41 (4), (212-218). Recuperado de [http://www.unco.edu/cetl/sir/stating\\_outcome/documents/Krathwohl.pdf](http://www.unco.edu/cetl/sir/stating_outcome/documents/Krathwohl.pdf)
- Lauder, N., Torres, S., y Shipton, P. (2011). *Explorers 4. Class Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, por la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Lustig, M. W., y Koester, J. (2003) *Intercultural Competence: Interpersonal Communication across Cultures*. Boston: Allyn and Bacon.
- Mesa Sánchez, R. (2010). *Evaluar Competencias Básicas*. Presentado en el I Congreso de Inspección de Andalucía: Competencias Básicas y modelos de intervención en el aula, Mijas Costa. Recuperado de <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/I%20CONGRESO%20INSPECCION%20ANDALUCIA/downloads/rafaelmesa.pdf>
- Mohamed, S. (2007). *Surprise 3. Guía Didáctica*. Oxford: Oxford University Press.
- Moya, J., y Luengo, F. (2013). Módulo 2. La concreción curricular de las competencias básicas desde un modelo de integración. En *Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas y aplicación digital*. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f\\_codigo=16109&codigoOpcion=3](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=16109&codigoOpcion=3)

- Moya, J. Rojas, M., y González, P. (2013). Módulo 4. Las competencias básicas en la práctica: procesos cognitivos y modos y/o métodos de enseñanza. En Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas y aplicación digital. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f\\_codigo=16109&codigoOpcion=3](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=16109&codigoOpcion=3)
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). (2005). *La definición y selección de competencias clave (Resumen ejecutivo)*. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Pérez Gómez, A. I. (2007). *Cuadernos de Educación de Cantabria. La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Consejería de Educación de Cantabria.
- Perrenoud, Philippe. (1997). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: J. C. Sáez.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 293, de 8 de diciembre de 2006.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, de 1 de marzo de 2014.
- Sáiz Serrano, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, (37-64). Recuperado de <http://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2361/1917>
- Sáiz Serrano, J. (2013). Alfabetización y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 27, (43-66). doi: 10.7203/dces.27.2648
- Sosa Santillán, A. (s.f.). Apuntes para un curriculum basado en competencias. Una mirada desde Vygotski. Recuperado de <http://www.redes->

Las *competencias básicas* en libros de texto de inglés en Educación Primaria

[cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/CURRICULUM%20BASADO%20EN%20COMPETENCIAS.pdf](http://cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/CURRICULUM%20BASADO%20EN%20COMPETENCIAS.pdf)

Williams, M., Nixon, C., y Tomlinson, M. (2009). *Kid's Box 2. Teacher's Book*. Madrid: Cambridge University Press.