

Módulo 2: La concreción curricular de las competencias básicas desde un modelo de integración

Autores: José Moya Otero, Florencio Luengo Horcajo y documento complementario de Elena Martín

Interrogantes que trataremos de responder: ¿Qué es una concreción curricular, cómo se puede hacer y para qué se hace?

¿Comparten los centros educativos de la misma etapa, el mismo diseño curricular?, ¿Comparten los centros educativos de la misma etapa el mismo currículum? ¿Qué diferencias se pueden establecer entre diseño curricular y currículum? ¿Qué relaciones se pueden establecer entre diseño curricular y currículum? ¿Conoce el profesorado las herramientas de su tarea diaria que a modo de artesano debería dominar (objetivos, contenidos, criterios de evaluación y ahora su relación con las competencias), las domina, ha sido desplazado de esa tarea por la excesiva presencia del libro de texto, cómo ayudarle a entender las relaciones para hacerle más libre y responsable al planificar actividades, tareas) ¿Cumple la lengua, la historia, las plásticas, la filosofía, las matemáticas, la química... la función de preparación para la vida, para la resolución de problemas? ¿Es posible conocer mejor la apuesta contextualizada que hacen las CCBB para mejorar el proceso de aprendizaje? ¿Cómo unir teoría y práctica, porque lo importante es que sea factible en el aula? ¿Dónde quedarán los contenidos que sin duda son importantes, dónde los procesos cognitivos que cualifican la resolución de una tarea?

Contenidos

- 2.1. Las competencias básicas: del diseño curricular al currículum real.
 - 2.2. Una estrategia para construir el currículum de los centros educativos: definir niveles de integración curricular.
 - 2.3. Lectura complementaria del documento de Elena Martín: "Vigencia del debate curricular"
-

2.1. Las competencias básicas: del diseño curricular al currículo real

La realidad cotidiana de las aulas es una realidad construida, no sólo por sus protagonistas directos (docentes, discentes y medios) sino por un agente impersonal al que llamamos Sistema Educativo. La realidad de la educación se construye socialmente e individualmente, del mismo modo que buena parte de la realidad social.

«La realidad se define socialmente, pero las definiciones siempre se encarnan, vale decir, los individuos y grupos de individuos concretos sirven como definidores de la realidad. Para comprender en un momento dado el estado del universo construido socialmente o los cambios que sufre con el tiempo, es necesario comprender la organización social que permite a los definidores efectuar sus definiciones». (Berger y Luckmann, 1983: 149).

Para cualquier agente educativo, la organización social que le permite actuar como definidor de la educación es el Sistema Educativo. Dicho de otro modo: la configuración de los sistemas educativos fija, entre otras cosas, que papel podrán jugar los profesionales y los diferentes agentes sociales en la configuración del currículo escolar. En nuestro país, las sucesivas reformas del sistema educativo han ido ampliando la contribución que los educadores y agentes sociales pueden realizar en el currículo, es decir, han ido ampliando su autonomía relativa para actuar siguiendo visiones propias y definir cursos de acción diferenciados.

Tal y como tendremos ocasión de comprobar, el currículo de un centro educativo (entendido como el conjunto de experiencias que ofrece a su alumnado) no es nunca una simple realización del diseño establecido para las enseñanzas que ese centro ofrece. El diseño curricular contiene los elementos sobre los que habrá que construir la práctica cotidiana, pero no contiene una prescripción de esa práctica. Así las cosas, la relación entre diseño y desarrollo se convierte en una de las cuestiones clave del saber y la práctica educativos: se hace necesario determinar el papel que podrá jugar el desarrollo en la construcción de la práctica. En este contexto, la propuesta que se hace en los nuevos diseños curriculares es la siguiente: el desarrollo debe facilitar la adaptación del diseño a la variedad situacional; por tanto, el desarrollo no debe ser una simple réplica sino un desarrollo adaptativo.

Un diseño curricular es útil porque cumple diversas funciones, y lo hace de forma más o menos eficaz según su formato, pero no es el instrumento que permite apreciar el

currículo real de un centro educativo o de un aula. El diseño curricular siempre está mediatizado por múltiples factores. Tal y como lo expresa Gimeno Sacristán, todo diseño curricular está sujeto a interpretaciones que van modelándolo hasta forjar las prácticas educativas.

«Desde un enfoque procesual o práctico, el currículum es un objeto que se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación, como resultado de las diversas intervenciones que operan en el mismo. Su valor real para los alumnos que aprenden sus contenidos depende de esos procesos de transformación a que se ve sometido.»(Gimeno Sacristán, 1988: 119)

Las diversas mediaciones que ayudan a configurar el currículo real de los centros juegan un papel esencial en la capacidad que este currículo pueda tener para lograr el éxito escolar del alumnado.

2.1.1 Diseño curricular y currículo: una distinción necesaria.

La irrupción del término *currículo* se produjo, en nuestro país, de una forma que, dadas sus consecuencias, no debemos ignorar. El término currículo aparece definido como concepto en el marco de una ley orgánica (Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo, 1990), en esa ley se definía el currículo¹ como:

.....el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente (artículo 4, apartado 1).

Esta misma definición es la que se mantuvo en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2003), y también, con alguna variación importante, la incorporación del término *competencias básicas*, en la nueva Ley Orgánica de Educación (2006).

A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos,

¹ No puedo dejar de llamar la atención sobre el hecho de que sea un texto legal el que sirva de referencia sobre el significado que cabe atribuir a un concepto. Esta situación se produce en muy pocos campos de conocimiento.

métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley (Art. 6)

Nuestra impresión es que no debemos ignorar que la incorporación de la idea de *competencias básicas* al nuevo concepto no sólo no resuelve los problemas generados por la definición anterior, sino que en, alguna medida los puede agravar. El origen de estos problemas es fácil de identificar: se optó por identificar *diseño curricular* y *currículo*, cuando, es lo cierto, que ambos términos pueden hacer referencia a realidades muy diferentes, hasta el punto de que, bien se podría decir, que todos los centros de una misma etapa comparten el mismo “diseño curricular” pero no el mismo “currículo”².

La situación generada por esta confusión semántica, inaugura, a mi juicio, un amplio abanico de problemas que la incorporación del término *competencias básicas* ha agudizado. Considero que esta situación genera problemas porque dificulta el reconocimiento y, con ello, la comprensión de realidades distintas y, en consecuencia, reduce o elimina posibilidades de acción. Específicamente, en una situación de confusión conceptual, como la que se ha generado, resulta muy difícil dibujar el territorio de una práctica educativa consciente de sí misma y con las posibilidades de ser mejorada. Dicho de una forma breve, la confusión conceptual oculta el territorio sobre el que sería posible actuar, eliminando de esta forma la posibilidad de actuar³. Los problemas que genera el uso “ideológico” del término currículo para mejorar la práctica educativa pueden ser muchos, pero quizá los más importantes puedan ser estos:

Problema 1. Uno de los problemas que esta definición origina es que no se puede distinguir entre dos realidades que son claramente diferentes porque se utiliza para denominarlas el mismo término, a saber, se utiliza el término currículo para denominar el “documento” que contiene las decisiones adoptadas por las administraciones públicas, y al conjunto de experiencias educativas que un centro puede ofrecer a sus alumnos (definición adoptada por el C.E.R.I. y que estaba incluida en los documentos preparatorios de la ley conocidos como el Diseño Curricular Base).

² La distinción entre diseño curricular y currículum puede ser relacionada con la existencia de distintos modelos para el diseño y el desarrollo del currículum (Escudero, 1997) ya que en ambos casos se persigue la misma finalidad: evitar el reduccionismo que oculta la realidad. En un reciente trabajo, todavía en prensa, el profesor Escudero reclama la inserción de las competencias (en este caso las competencias de las titulaciones universitarias) en un modelo de proceso.

³ El uso de un término de tal modo que *aludiendo* a una determinada realidad, *elude* cualquier posibilidad de intervenir en ella, puede ser definido como un uso ideológico del término claramente opuesto a su uso científico (Eagleton, 2005).

Problema 2. Otro problema generado por esta definición es que resulta difícil relacionar el nuevo concepto de “currículo” con los conceptos ya tradicionales de “enseñanza” y “aprendizaje”. Establecer esa conexión podría no ser necesaria si el nuevo concepto incluyera a los anteriores, pero no es así, de hecho la irrupción del concepto de currículo ha favorecido un uso poco afortunado de la expresión enseñanza-aprendizaje, que parece evidenciar una relación muy directa, incluso causal, entre la enseñanza y el aprendizaje.

Problema 3. Un problema menor, pero no desdeñable, es que para uno de los usos del término currículo, el referido al currículo como documento, se utiliza también la expresión diseño curricular, por lo cual nos encontramos con una situación extraña: disponemos de un concepto (currículo) para denominar dos realidades distintas (problema 1) y, a la vez, disponemos de dos términos (currículo y diseño curricular) para denominar la misma realidad, documento con decisiones sobre objetivos, contenidos, etc.

Problema 4. Los problemas anteriores juntos, provocan uno mucho mayor que ahora trataremos de definir: no logramos situar cada uno de esos conceptos en relación con el anterior y, por tanto, no logramos “ver” la realidad educativa que, conjuntamente, podrían hacer inteligible. La realidad oculta es esta: la contribución de los agentes educativos en la construcción de las condiciones para el aprendizaje, o dicho de otra forma, la naturaleza de la práctica educativa.

Buena parte de estos problemas podrían quedar resueltos si adoptamos una definición de cada uno de esos términos similar a la que ahora vamos a exponer. Esto supone, claro está, un marco conceptual bien definido. Para construir ese marco nos parece adecuado partir de un acuerdo adoptado en el transcurso de una conferencia internacional celebrada en Allerton Park (Universidad de Illinois) organizado por la propia universidad, y el Centro para la Investigación e Innovaciones en la Enseñanza de la OCDE⁴. Los asistentes a la conferencia reconocieron dos usos muy diferentes del término *currículo*. El uso habitual en los países no anglosajones tiende a relacionar el término *currículo* con los diferentes “planes de estudio nacionales” y, por tanto, cuando el término se usa de este modo sus usuarios se están refiriendo a algún tipo de documento que fija unas condiciones iniciales para la enseñanza. El uso habitual en los países

⁴ La Conferencia de Allison Park se desarrolló entre el 19 y el 23 de septiembre de 1971. La conferencia contó con la participación de especialistas de diferentes países (España estuvo representada por el profesor Arturo de la Orden Hoz).

anglosajones es diferente, ya que en estos países no suele existir nada parecido a “planes de estudio nacionales”, el término se asocia a lo que ocurre en los centros educativos y/o en las aulas.

Siendo conscientes de las dificultades que plantea la creación de un marco conceptual suficientemente claro y preciso, nos parece necesario realizar alguna propuesta con el fin de que al menos los problemas puedan ser formulados claramente. El marco conceptual mínimo que proponemos es el siguiente:

Diseño Curricular. Documento que recoge las decisiones referidas al conjunto de objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

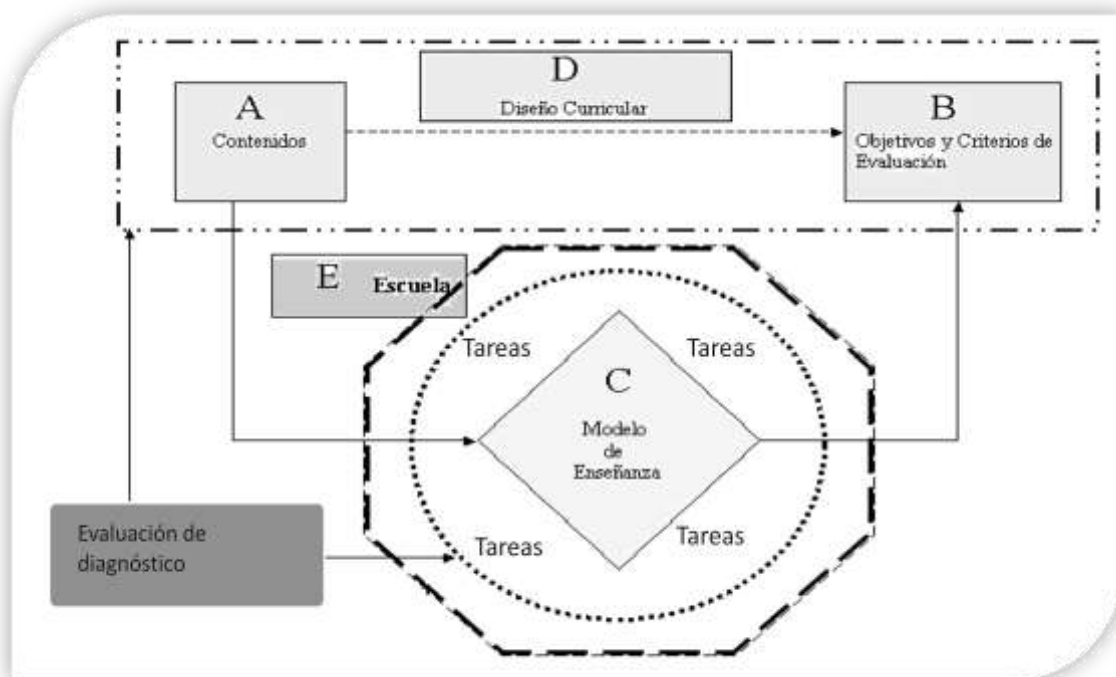
Currículo. Conjunto de experiencias educativas que un centro educativo ofrece a sus alumnos.

Enseñanza. Proceso por el que se configuran las condiciones para que los alumnos puedan vivir las experiencias educativas que el centro ha dispuesto, es decir, proceso destinado a crear las condiciones para que, a través de las experiencias educativas, los alumnos lleguen a aprender. Los ejes sobre los que se configuran esas condiciones son: la estructura de tareas y la estructura de relación, según Doyle.

Aprendizaje. Las capacidades, destrezas, habilidades, competencias que los alumnos llegan a adquirir como consecuencia de las experiencias educativas que el centro les ofrece.

Si adoptamos este sencillo marco conceptual (ver Cuadro 1), podemos definir en términos mucho más precisos el reto que nos plantea la incorporación del concepto de competencias básicas a los diseños curriculares correspondientes a la enseñanza obligatoria: ¿puede la incorporación de las competencias básicas contribuir a la mejora del currículo de los centros educativos? La existencia misma de esta pregunta no sólo pone de manifiesto la necesidad de distinguir entre diseño curricular y currículo, sino que señala además otra distinción necesaria: la incorporación de las competencias básicas constituye un cambio, pero, esta incorporación, no puede ser considerada una mejora hasta que no podamos valorar sus efectos sobre la práctica educativa y sobre los aprendizajes adquiridos.

Cuadro 1: Representación gráfica del marco conceptual propuesto



2.1.2. Un nuevo modelo para el desarrollo del currículo: adaptación e integración

El currículo de un centro educativo, entendido como el conjunto de experiencias que ofrece a sus alumnos, es una realidad cualitativamente diferente al diseño curricular, por tanto, nunca será reducible a los términos que configuran las decisiones adoptadas por las administraciones públicas tanto en la selección de los aprendizajes (competencias básicas, objetivos y criterios de evaluación) como en la selección de la cultura (áreas curriculares y contenidos). Ciertamente 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 currículo se produzca un amplio margen para la libertad y para la responsabilidad en la acción. La no identificación entre diseños curriculares y currículo abre la posibilidad de plantear en todos sus términos el problema del desarrollo del currículo⁵.

⁵ Algunos autores, entre ellos, los catedráticos Escudero Muñoz, Amador Guarro y Bolívar Botiga plantean este problema subrayando la necesidad de distinguir entre modelos curriculares centrados en el producto (diseño) o modelos curriculares centrados en el proceso. Utilizando esta distinción han insistido en la necesidad de situar las competencias básicas en un modelo de proceso más que en un modelo de producto.

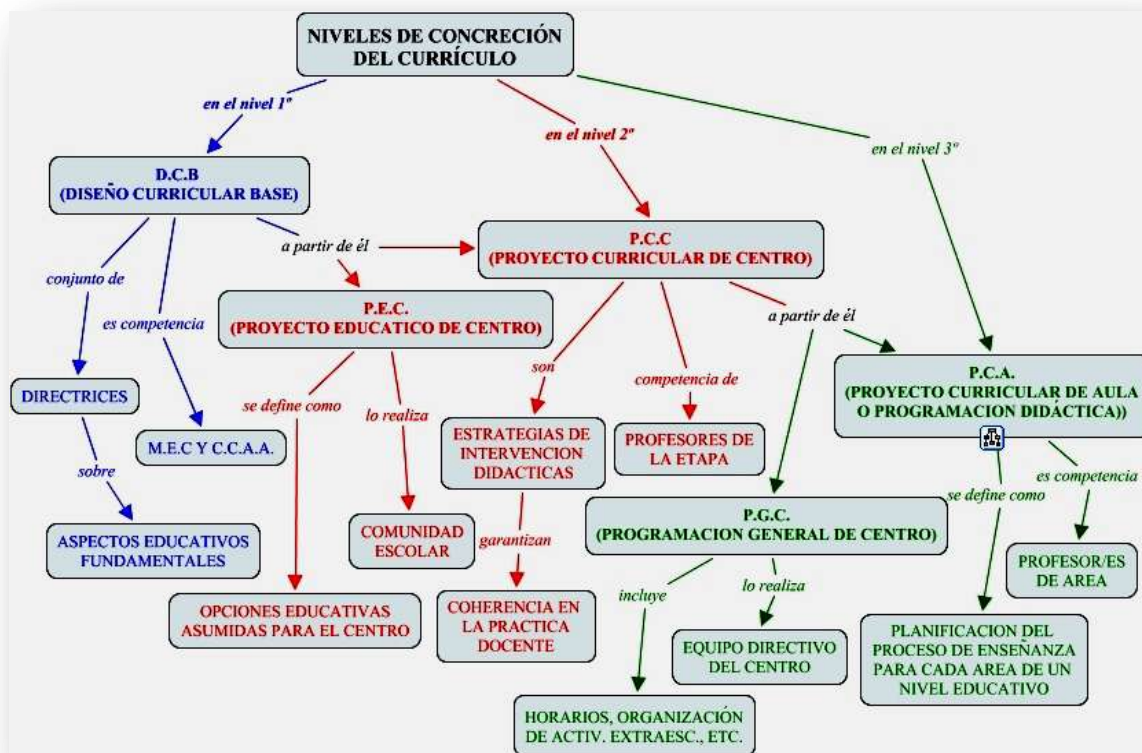
El modelo para la configuración del currículo escolar definido en la LOE (Ley Orgánica de Educación) es sustancialmente el mismo que se fijó en la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) y en la LOCE (Ley de Calidad de la Educación). Este modelo es y sigue siendo un modelo adaptativo, se trata de un modelo de decisiones en cascada según el cual las decisiones que se toman en un nivel inmediatamente superior son completadas en los niveles inferiores.

La LOGSE introdujo una novedad muy importante en la historia educativa de nuestro país, reconoció plenamente las competencias de las nacionalidades y regiones para incorporar parte de su acervo cultural en los diseños curriculares generales, así como aquellos conocimientos que pudieran ser importantes en su propio ámbito. Esta situación supuso, por primera vez, que cada uno de los diseños curriculares fuese elaborado conjuntamente entre el Ministerio y las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, siguiendo un porcentaje establecido previamente (el Ministerio se reservaba para sí el 55% o el 65% de la dedicación horaria según las comunidades autónomas tuvieran o no tuvieran lengua propia).

Este modelo contempla una dinámica de decisiones que define con claridad la contribución que cada agente pueda hacer a la concreción de los elementos configuradores del currículo. El modelo que se utiliza para describir esta secuencia de decisión es el de una cascada: una corriente de agua que, al caer en pendiente, va creciendo porque se le añaden nuevas corrientes de agua (es decir, nuevas decisiones).

Cuadro 2: Mapa conceptual de los niveles de concreción del modelo adaptativo que se utiliza en España (mapa elaborado por Ana Romero de la Universidad de Extremadura disponible en la dirección electrónica)

http://grupoorion.unex.es:8001/servlet/SBReadResourceServlet?fid=1190660378109_298447224_2651



Con este sistema de decisiones en cascada, cada decisión se integra en la anterior dándole forma al diseño y haciéndolo crecer en amplitud y profundidad, pero también permitiéndole sortear los múltiples obstáculos que puedan surgir en su camino, adaptándolo al entorno concreto por el que el «agua» fluye. Así pues, en este modelo las decisiones que se adoptan sobre el currículo están condicionadas, pero no determinadas, por las decisiones anteriores.

En esa estructura de decisión se definieron, inicialmente, tres niveles. En el primer nivel se sitúan las administraciones públicas: al Ministerio de Educación y a las Comunidades Autónomas les corresponden competencias directas en la definición del formato del diseño curricular, en la selección de sus elementos y en las orientaciones para su desarrollo. En el segundo nivel se sitúan los centros educativos: los centros educativos sólo toman decisiones en el desarrollo (especialmente en lo que se refiere a la secuenciación y temporalización de los elementos prescritos) y en las metodologías.

En el tercer nivel se sitúa el profesorado: a los profesores y las profesoras les corresponde la selección de las actividades y recursos más adecuados para la secuencia

establecida por el centro y el modo en que se integrarán en la unidad formativa más eficaz. Pero ni siquiera el alumnado está exento de participación en la estructura del currículo: los alumnos pueden colaborar en la construcción del currículo mediante el ejercicio de su margen de opcionalidad, es decir, mediante la elección de las optativas que mejor se pueden corresponder con sus intereses y necesidades.

Las decisiones sobre métodos o modelos de enseñanza se han considerado, hasta ahora, como el campo propio de los centros educativos y del profesorado. Sin embargo, esto no ha impedido que en la LOGSE se reconociera la importancia de algunos principios educativos derivados del desarrollo del conocimiento y la investigación. Estos principios, conocidos como principios del modelo constructivo, eran reconocidos como elementos de interés para las decisiones metodológicas que pudiera adoptar el profesorado. Pero no eran en ningún momento, principios obligatorios. La LOCE, no hacía mención a ninguno de estos principios, pero en cambio subrayaba la importancia del esfuerzo que tenían que hacer los alumnos para alcanzar el éxito, tanto en la LOCE como en los documentos preparatorios se creó el término “cultura del esfuerzo” o incluso “pedagogía del esfuerzo”.

Una de las razones esenciales por las que las diferentes administraciones educativas han optado por este modelo (desde que se propuso en la LOGSE), es que facilita considerablemente la adaptación de los diferentes elementos prescritos en los diseños curriculares. Así es como el modelo de decisiones en cascada se transforma en un modelo adaptativo del currículo.

La idea de «desarrollo» y la idea de «adaptación» han adquirido fuera del contexto didáctico, en el contexto biológico, un significado relativamente claro, pero para ello han tenido que superar algunas concepciones iniciales muy confusas. Algunas de estas concepciones confusas están presentes todavía en el marco didáctico y están afectando profundamente al modo en que se está construyendo la acción educativa desde el diseño curricular.

Una de las dificultades más importantes a las que se enfrenta este modelo adaptativo de construcción del currículo es la mentalidad del profesorado, es decir, el modo en que se interpreta los elementos prescritos en el diseño para luego desarrollarlos (Moya, 1993). En esta mentalidad se pueden reconocer algunas de las ideas previas que debió superar el concepto de desarrollo. La idea de desarrollo puede ser interpretada de una forma preformista o de una forma evolucionista.

La idea de desarrollo tenía una lectura inicial que hoy sabemos errónea: el desarrollo se concebía como el "desenvolvimiento" de una forma inicial completa en todos sus extremos. En esta concepción, el desarrollo venía marcado por la idea de preformismo. En una concepción preformista del desarrollo, la realidad no añade nada a lo ya existente, simplemente lo hace surgir cuando llega su momento.

Pues bien, el desarrollo del diseño curricular se interpreta de un modo preformista cuando se busca su sentido oculto, su verdadero y correcto desarrollo. En esta mentalidad, existe una preocupación esencial: encontrar la forma correcta del desarrollo, la forma que inicialmente puede contenerse en el diseño. La lectura del diseño se convierte en un proceso de adivinación sobre las verdaderas intenciones de sus autores. Esta actitud parece desde luego muy alejada de lo que inicialmente se concibió. Las dos fases (diseño y desarrollo) que el Ministerio de Educación y Ciencia establecía en sus diseños se conciben estrechamente unidas entre sí, pero no porque estén preformadas, sino porque una ayuda a modificar a la otra, a hacerla más eficaz.

Lógicamente, la interpretación preformista del desarrollo del diseño alimenta a quienes desean limitar la aparición de nuevas respuestas, tanto como a quienes desean imponer sus propias propuestas presentándolas como las que el diseño curricular establece. Lejos de esa interpretación preformista se encuentra la interpretación adaptativa, es decir, una interpretación del desarrollo del diseño que hace del desarrollo una oportunidad para la innovación, para el cambio y la innovación.

Pues bien, a ese modelo de desarrollo adaptativo que facilita una construcción autónoma del currículo escolar, se suma ahora la necesidad de un desarrollo que favorezca la construcción de un currículo integrado.

2.1.3. Algunos riesgos del modelo de desarrollo que conviene evitar

Hemos insistido, desde el comienzo, en que el currículo de un centro educativo no es "realización" de ninguna idea, sino un proceso de construcción social en el que juegan un papel determinante tanto la visión que adopten los agentes educativos como su estrategia. Hemos pretendido, además, contribuir a una visión adecuada y a una estrategia eficaz, lo cual, en ocasiones puede haber resultado excesivamente ingenuo: nunca han faltado voces que nos recuerden que ningún cambio es posible, o que sólo es posible un cambio que empeore las cosas. Nuestra propuesta es esperanzadora, pero no

ingenua. Somos conscientes, incluso más de lo que algunos consideran oportuno, de los retos que tendremos que superar y de los riesgos que tendremos que asumir.

Los principales riesgos que a nuestro juicio amenazan la posibilidad de que las competencias básicas contribuyan a mejorar el currículo real de los centros educativos son los siguientes: a) riesgos que afectan a la visión del proceso de mejora y b) riesgos que afectan a la estrategia de mejora. Estos riesgos son comunes tanto a las administraciones públicas, como a los centros educativos o a los servicios concurrentes.

a) Riesgos que afectan a la visión del proceso de mejora

Estos riesgos surgen en todo proceso de cambio y tienen su origen en la necesidad de que todo proceso de cambio para que pueda constituir una mejora tiene que ser un proceso orientado, es decir, un proceso con un horizonte claro y con un fundamento suficiente sobre las características del “terreno”: todo explorador necesita un punto de llegada y un mapa del territorio. Los riesgos que, a nuestro juicio amenazan el éxito en el proceso de mejora son:

- Un marco teórico incompleto
- Una visión maximalista del cambio: nada cambia frente a todo cambia
- Una visión *preformista* del desarrollo del currículo

Un marco teórico incompleto

El concepto de competencia que ha servido de base para construir una primera visión ha sido un concepto forjado en el marco de la OCDE ya sea a través del Proyecto PISA como a través del Proyecto DeSeCo. La existencia de fuentes de referencia compartidas es, sin lugar, una gran ayuda. Sin embargo, conviene recordar que el marco teórico sigue incompleto: tenemos que dotarnos de un concepto de tarea, de un concepto de contexto y, sobre todo, de un concepto de procesos cognitivos que orienten el proceso de construcción del currículo.

Durante este último curso escolar, hemos tratado de superar esta debilidad del marco teórico mediante un definición tanto del concepto de tarea (ver número 7), así como del concepto de procesos cognitivos. Esta conjunción de distintos conceptos nos ha

permitido lograr una primera matriz para la generación de tareas cuyos resultados aparecen expuestos en el Cuadro 1.

Una visión maximalista del cambio: nada cambia frente a todo cambia

La visión de las consecuencias que la incorporación de las competencias básicas en los diseños curriculares puede tener para el currículo de los centros educativos se mueve con frecuencia entre dos maximalismos: esto no cambia nada y este lo cambia todo. El efecto conjunto de estas dos visiones que, pese a todo son complementarias, es que conducen al desanimo. Si nada va a cambiar, nada tenemos que hacer, si va a cambiar todo, esto es un trabajo para héroes que tendrán que abordar las nuevas generaciones. Frente a esta visión maximalista, hemos insistido en situar el cambio en su justa medida y, siempre que ha sido posible, en una cierta perspectiva histórica. La incorporación de las competencias básicas nos obliga, sobre todo, a reconsiderar la frecuencia y la secuencia de tareas sobre la que se asienta el currículo de cada uno de los centros educativos.

Una visión preformista del desarrollo

Una de las dificultades más importantes a las que se enfrenta este modelo adaptativo de construcción del currículo es la mentalidad preformista que tanto las administraciones públicas, como los servicios educativos y el propio profesorado pueden adoptar en el momento del desarrollo (Moya, 1993). El desarrollo del diseño curricular se interpreta de un modo *preformista* cuando se busca su sentido oculto, su verdadero y correcto desarrollo. En esta mentalidad, existe una preocupación esencial: encontrar la forma correcta del desarrollo, la forma que inicialmente puede contenerse en el diseño. La lectura del diseño se convierte en un proceso de adivinación sobre las verdaderas intenciones de sus autores. Lógicamente, la interpretación preformista del desarrollo del diseño alimenta a quienes desean limitar la aparición de nuevas respuestas, tanto como a quienes desean imponer sus propias propuestas presentándolas como las que el diseño curricular establece. Lejos de esa interpretación preformista se encuentra la interpretación adaptativa, es decir, una interpretación del desarrollo del diseño que hace del desarrollo una oportunidad para la innovación y la mejora.

b) Riesgos que amenazan a la estrategia para el desarrollo

Desde finales de los años setenta han sido muchos los esfuerzos realizados para comprender los procesos de cambio en las instituciones educativas, el movimiento de Desarrollo Basado en la Escuela ha hecho de este problema su principal preocupación. Pese a todo, seguimos padeciendo una profunda debilidad teórica: nuestra comprensión del cambio es muy limitada, podemos reconocer los cambios una vez ocurridos pero no logramos reproducirlos en todos los centros educativos, ni siquiera en aquellos que podrían estar interesados en cambiar. Esta debilidad teórica amenaza seriamente cualquier estrategia de mejora del currículo, incluida la estrategia destinada a incorporar al currículo de los centros educativos las competencias básicas.

Los riesgos derivados de una estrategia inadecuada amenazan al conjunto de acciones que cada uno de los agentes implicados (administraciones, centros, servicios, etc.) deciden poner en marcha para alcanzar sus propósitos. En nuestra opinión, los riesgos más importantes son los siguientes:

- Un desarrollo muy desigual en cada una de las Comunidades Autónomas
- Un desarrollo “imitativo” basándose en las evaluaciones de diagnóstico
- Ignorar los proyectos de centro: encajar las competencias básicas en las programaciones
- “Salvar las apariencias”

Un desarrollo muy desigual en cada una de las Comunidades Autónomas

Los encuentros en distintos territorios y los diálogos abiertos con el profesorado y las administraciones públicas han puesto de manifiesto un hecho: la atención que se está prestando al desarrollo de las competencias básicas en las Comunidades Autónomas es muy diferente. En algunos casos, se ha organizado equipos de trabajo, se han desarrollado jornadas, seminarios y hasta congresos, mientras que en otros las competencias básicas son una gran incógnita. En este sentido, llama poderosamente nuestra atención que, mientras las CCAA están trabajando de forma coordinada en el Instituto de Evaluación para lograr unas bases teóricas y metodológicas comunes sobre las que diseñar las pruebas que se utilizarán en las evaluaciones de diagnóstico, no tenemos noticia de que se haya producido un solo encuentro para compartir ideas, experiencias y recursos alrededor del desarrollo del currículo. Cierto es que no hay nada

que obligue a que tal encuentro se produzca, pero no es menos cierto que su conveniencia ofrece pocas dudas.

Un desarrollo “imitativo” basándose en las evaluaciones de diagnóstico

La incorporación de las evaluaciones de diagnóstico al ordenamiento del sistema educativo representa un cambio sustancial: por primera vez el mismo tipo de aprendizaje (las competencias básicas) va a servir de indicador para enjuiciar la eficacia del sistema educativo y definir las distintas estrategias de mejora.

Una de las novedades de la Ley consiste en la realización de una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al finalizar el segundo ciclo de esta etapa, que tendrá carácter formativo y orientador, proporcionará información sobre la situación del alumnado, de los centros y del propio sistema educativo y permitirá adoptar las medidas pertinentes para mejorar las posibles deficiencias.

Otra evaluación similar se llevará a cabo al finalizar el segundo curso de la educación secundaria obligatoria. Para favorecer la transición entre la primaria y la secundaria, el alumnado recibirá un informe personalizado de su evolución al finalizar la educación primaria e incorporarse a la etapa siguiente (Preámbulo de la Ley Orgánica de Educación, 2006).

Pues bien, a la luz de esta novedad comienza a surgir una preocupación: las pruebas utilizadas en las evaluaciones de diagnóstico pueden constituirse en el único referente para el desarrollo del currículo, de tal modo que tanto las administraciones públicas como los centros educativos caigan en la tentación de hacer que las actividades propuestas a los alumnos sean una “imitación” de las propuestas en este tipo de pruebas. El riesgo de que el currículo real de los centros educativos se convierta en una preparación para las pruebas de diagnóstico aumentará o disminuirá en proporción inversa a los esfuerzos por lograr un currículo adaptado e integrado.

Ignorar los proyectos de centro encajando las competencias básicas en las programaciones

El salto desde los diseños curriculares hasta las programaciones de aula, aunque deja la impresión de que el cambio en un extremo se ha prologando hasta el otro extremo, no deja de ser un serio error estratégico: esta estrategia no resulta sostenible.

Saltar desde los diseños curriculares hasta las programaciones supone ignorar la existencia de centros educativos y, sobre todo, de comunidades. Las competencias básicas requiere el poder de una “estación” que refuerce y distribuya el impulso que conduce a la mejora: los centros educativos son esa “estación”. Nuestra propuesta, ha consistido en reforzar el impulso de mejora mediante la elaboración de proyectos integrados (de los cuales hemos presentado en este mismo documento algunos ejemplos) para luego lograr que las programaciones de aula puedan articularse y complementar estos proyectos.

Salvar las apariencias

Hemos reservado para el final el riesgo más frecuente: hacer que algo cambie para que nada cambie, o lo que es lo mismo, salvar las apariencias. Este riesgo que amenaza permanentemente cualquier intento de mejora es también uno de los que más dificultades presentan para su superación. A menudo la adopción de un nuevo lenguaje, o la incorporación de nuevos requisitos formales dejan la impresión que el cambio ha conducido a la mejora esperada. Sin embargo, esta impresión sólo se sostiene sobre el autoengaño y reclama una nueva visión que nos devuelva a la realidad. Mucho nos tenemos que las evaluaciones de diagnóstico pueden aportar esta visión que nos enfrente a la realidad: el cambio en las apariencias no ha sido suficiente.

Siendo realistas es muy probable que todos los agentes responsables de la mejora (administraciones, centros y servicios) caigan en la tentación que nos recuerda Stenhouse: salvar las apariencias de una “dieta rigurosa” con algún “sucedáneo” que alivie nuestras conciencias.

2.2 Una estrategia para construir el currículo de los centros educativos: definir niveles de integración curricular.

La definición que hemos adoptado de competencia como un *tipo de aprendizaje* que pone de manifiesto, *la forma en que una persona moviliza todos sus recursos personales para alcanzar el éxito en la resolución de una tarea en el marco de un contexto definido*, tiene importantes consecuencias lógicas y plantea tres grandes interrogantes. El primero de ellos se refiere a *la identificación* de los “recursos personales” se será necesario movilizar, estos recursos son, ante todo recursos culturales, dado que la competencia, como también hemos dejado escrito, es un tipo de aprendizaje. El segundo interrogante,

hace referencia a las tareas y el contexto que facilitarán la adquisición de *la forma* que los recursos tendrán que adoptar hasta quedar configurados como un determinado tipo y nivel de competencia. El tercer interrogante hace referencia a la movilización de todos los recursos, es decir al *factor dinámico* que impulsa la transformación de los recursos culturales para quedar configurados en competencias, pues bien, ese factor dinámico no son otra cosa que dos metacompetencias, a saber: el pensamiento y el sentimiento.

Pues bien, el primero de esos interrogantes queda resuelto en los diseños curriculares, dado que son los diseños curriculares el documento donde se procede a seleccionar la cultura que en un determinado país se considera socialmente relevante. Dicho de otro modo, los recursos personales que cada persona podrá llegar a asumir como sus propios recursos personales, a través del aprendizaje, aparecen definidos en los diseños curriculares. No obstante dado que en los diseños curriculares no hay una definición explícita de los recursos culturales vinculados a cada una de las competencias es necesario adoptar esta decisión aunque sólo sea de forma orientativa. El segundo de los interrogantes se resuelve en el currículo de los centros educativos y se hace a través de una adecuada selección de tareas y de contextos. Dicho de otro modo, la configuración concreta que adoptarán los recursos culturales (contenidos) pre-dispuestos en la planificación didáctica (diseños, proyectos y programaciones), para que el alumnado alcance un nivel de competencia dependerá del acierto en la formulación y selección de la estructura de tareas. En este caso, el interrogante tampoco está resuelto y tendrán que resolverlo el profesorado y las comunidades educativas en sus ámbitos de actuación. Es este factor el que nos obligará a considerar la relación entre competencias básicas y los distintos modelos de enseñanza.

El tercer factor, las metacompetencias, se resuelve tanto en los diseños curriculares, como en el currículo, ya que es un factor dinámico, o si se prefiere, es un factor que facilita la “precipitación” de los recursos culturales seleccionados en competencias. La constitución de distintos recursos culturales en una competencia requiere que las personas cuenten con dos motores imprescindibles (como si se trata de los movimientos propios del corazón): el pensamiento y el sentimiento. El pensamiento impulsa la elaboración de respuestas inteligentes. El sentimiento impulsa el compromiso con valores e ideales que otorgan el sentido a todos nuestros actos.

Pues bien, la resolución de todos y cada uno de estos interrogantes pone en evidencia que las competencias presentan un potencial integrador que aumenta su valor educativo, de modo que las competencias básicas tienen un gran valor educativo no sólo

porque constituyan aprendizajes imprescindibles, sino porque ofrecen unas posibilidades de integración que pueden ayudar al profesorado y a las comunidades educativas las limitaciones propias de un diseño curricular fragmentado.

La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos [el subrayado es nuestro]. De ahí su carácter básico. Son aquellas 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. (Anexo I, Real Decreto de Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Etapa Secundaria Obligatoria)

El enfoque “integrador” de las competencias se pone de manifiesto, no sólo en la definición y selección de las competencias básicas, sino también en su posterior desarrollo, como queda evidenciado en la siguiente cita

La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje. (Idem)

Así pues, la respuesta a los tres interrogantes que enunciados al principio se encuentra en la utilización adecuada del potencial integrador de las competencias básicas, es decir, en su capacidad para superar la fragmentación de los diseños curriculares mediante un nuevo principio organizador del currículo: las competencias básicas.

La integración del currículo, para alcanzar la consecución de las competencias básicas, se puede alcanzar, a nuestro juicio, en cuatro niveles o momentos:

- Nivel 1: La integración de cada uno de los elementos del diseño curricular, a través de una definición operativa de cada una de las competencias básicas.
- Nivel 2: La integración de las actividades y ejercicios que generan el currículo real a través de una estructura de tareas compartida.
- Nivel 3: La integración de los distintos métodos y modelos de enseñanza que ordenan el currículo real del centro.
- Nivel 4: La integración de los criterios e instrumentos para valorar el aprendizaje de las competencias básicas.
- Nivel 5. La integración de las distintas formas del currículo: formal, no formal e informal.

La mejora del currículo orientado a la consecución de las competencias básicas, requiere no sólo que se defina una visión compartida del diseño curricular, sino que, ante todo, se defina una visión compartida del desarrollo. El aprendizaje de las competencias básicas requiere un modelo de desarrollo del currículo que, además, de la **adaptación** de los elementos didácticos prescritos (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) facilite su **integración**. Un desarrollo integrado del currículo, sea cual sea el nivel que cada centro pueda alcanzar, sólo tiene un propósito: aumentar las oportunidades de aprendizaje y mejorar los resultados de todos y cada uno de los aprendices. De aquí que, junto a los niveles de integración ya presentados, resulte indispensable un esfuerzo por aumentar y mejorar nuestra capacidad para reconocer y valorar los aprendizajes adquiridos.

Nivel 1: La integración de cada uno de los elementos del diseño curricular, a través de una definición operativa de cada una de las competencias básicas.

La definición que se hace de cada una de las competencias básicas en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas es una definición semántica, pero no incluye una definición operativa. Es decir, la formulación elegida puede ayudar al profesorado a comprender el significado que se quiere atribuir a cada una de las competencias e incluso a comprender

el sentido que se le quiere atribuir tanto para el desarrollo personal como para el desarrollo social. Sin embargo, la inexistencia de una definición operativa dificulta considerablemente una atribución adecuada tanto de su significado didáctico como de su sentido educativo. Pues bien, a nuestro juicio, la ausencia de una definición operativa de las competencias básicas puede suponer un serio obstáculo para que los centros educativos puedan apoyarse en las competencias básicas para mejorar su currículo. Por eso, precisamente, nuestro propósito, ya anunciado, es que este documento pueda ayudar al profesorado a definir operativamente todas y cada una de las competencias básicas, teniendo en cuenta su definición semántica y, sobre todo, tomando como referencia algunos ejemplos de definiciones operativas.

El modelo de formulación utilizado en los diseños curriculares correspondientes a la enseñanza obligatoria para definir las competencias básicas consta de tres elementos: i) una definición semántica de cada una de las competencias básicas, ii) una visión de sus implicaciones para el aprendizaje y, iii) una delimitación de la contribución que cada una de las áreas curriculares puede hacer a cada una de las competencias. Los dos últimos elementos constituyen orientaciones para elaborar una definición operativa, pero constituyen ellos mismos una definición operativa. Veamos con un ejemplo cada uno de los componentes de la estrategia utilizada en la definición, para ello nos detendremos en la competencia Aprender a aprender (Cuadro 3).

Cuadro 3: Modelo utilizado por el Ministerio de Educación y Ciencia para definir las competencias básicas.

| Definición | Componentes |
|--|---|
| <p>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 de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.....</p> <p>En síntesis, aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas.....</p> <p>Los contenidos asociados a la forma de construir y transmitir el conocimiento científico constituyen una oportunidad para el desarrollo de la competencia para aprender a aprender. El aprendizaje a lo largo de la vida, en el caso del conocimiento de la naturaleza, se va produciendo por la incorporación de informaciones provenientes en unas ocasiones de la propia experiencia y en otras de medios escritos o audiovisuales. La integración de esta información en la estructura de conocimiento de cada persona se produce si se tienen adquiridos en primer lugar los conceptos esenciales ligados a nuestro conocimiento del mundo natural y, en segundo lugar, los procedimientos de análisis de causas y consecuencias que son habituales en las ciencias de la naturaleza, así como las destrezas ligadas al desarrollo del carácter tentativo y creativo del trabajo científico, la integración de conocimientos y búsqueda de coherencia global, y la auto e interregulación de los procesos mentales.</p> | <p>i) Definición semántica</p> <p>ii) Una visión de sus implicaciones para el aprendizaje.</p> <p>iii) Delimitación de la contribución que cada una de las áreas curriculares puede hacer a cada una de las competencias.</p> |

La ejemplificación pone en evidencia que la estrategia elegida por el MEC y continuada por las Comunidades Autónomas, conduce a una delimitación semántica complementada por componentes propios de una definición operativa, pero sin que, en ningún momento llegue a delimitarse una definición operativa. Ahora bien, la ausencia de una definición operativa no debe inducirnos a error y menospreciar la importancia que tiene una buena definición semántica. La definición semántica orienta el significado de la competencia vinculándolo a un determinado marco teórico y esta vinculación, como ya hemos demostrado puede ser crucial (Moya, 2007b). Más aún, es importante que los centros educativos compartan una visión inicial de cada una de las competencias básicas, basada en su definición semántica, para que luego pueda construir una definición operativa que alimente un adecuado desarrollo del currículo.

Nivel 2: La integración de las actividades y ejercicios que generan el currículo real a través de una estructura de tareas compartida.

La interpretación que hemos realizado del concepto de competencias básicas tiene consecuencias importantes para la práctica educativa, probablemente las dos consecuencias más importantes de esta concepción sean estas: i) la estructura de tareas, al generar las experiencias necesarias para la adquisición de una competencia, se convierte en el centro de nuestra atención, ii) el contexto en el que se desarrollan las tareas, en la medida en que resulta esencial para el éxito en la realización de la tarea y, por tanto, en la consecución de la competencia, sitúa al aprendizaje muy lejos de los ejercicios repetitivos propios de una escuela aislada de la realidad.

La búsqueda de las mejores tareas para lograr que el mayor número de alumnos y alumnas adquieran las competencias básicas, constituye el núcleo esencial de cualquier transformación de un diseño curricular en currículum. Pues bien, esta búsqueda es, en gran medida, un proceso de investigación, esto significa que la búsqueda de una estructura de tareas no tiene un final prefijado (no es una aplicación), ni tampoco un final incierto (no es una adivinación) sino que es un proceso que requiere someter a consideración distintas propuestas (proyecto y programaciones) para llegar a determinar la estructura de tareas más eficaz. La búsqueda de la estructura de tareas se ha convertido pues en la respuesta que necesitamos al problema del currículum y, tal problema, quedo claramente formulado por Stenhouse: *el problema del currículo más*

sencilla y directamente formulado es el de relacionar ideas con realidades, el de ligar el currículo concebido o en el papel con el currículum en clase (Stenhouse, 1987:95). Ahora bien, conviene no olvidar que el currículum se torna problemático justamente porque nunca es la realización de alguna idea, ni el reflejo de las condiciones socioeconómicas, ni tan siquiera la proyección de una personalidad: el currículum es una construcción social y, como tal, es sumamente frágil requiere la complicidad de sus protagonistas para mantenerse vivo.

Así, cabe decir de un currículo que es una tentativa de definir el terreno común compartido por aquellos profesores que lo siguen. Aunque pueda a veces resultar útil concebirlo como una oferta a los alumnos, debemos siempre tener en cuenta que cualquier semejanza entre la oferta en una clase y la de otra, entre una escuela y otra, debe empezar en la semejanza en la mentalidad entre los profesores. Con mucha frecuencia esta semejanza es una cuestión de tradición (Stenhouse, 1987. 96)

Las tareas mediatizan el valor formativo de los diseños curriculares haciendo viable la transformación de la cultura seleccionada en capacidades y/o competencias. El lugar de las tareas en el proceso de enseñanza, evaluación y aprendizaje es un lugar central, tal y como queda expresa con claridad Gimeno Sacristán.

“Los efectos educativos no se derivan lineal ni directamente de los currícula que desarrollan profesores y alumnos, como si uso y otros tuviesen un contacto estrecho con el mismo o aprendiesen directamente sus contenidos y propuestas. La labor de profesores y de alumnos desarrollando un currículum está mediatizada por las formas de trabajar con él, pues esa mediación es la que condiciona la calidad de la experiencia que se obtiene. Las tareas académicas, básicamente y de forma inmediata, aunque detrás de ellas existan otros determinantes, son las responsables del filtrado de efectos. Los resultados posibles están en función de la congruencia de las tareas con los efectos que se pretenden, de acuerdo con las posibilidades inherentes a las mismas en cuanto a su capacidad de propiciar unos procesos de aprendizaje determinados.”(Gimeno 1988: 266)

La resolución adecuada de la tarea permite desarrollar a los alumnos “esquemas prácticos” tanto cognitivos como comunicativos, que una vez consolidados se transformaran en competencias y capacidades. Este proceso de adquisición obedece al modelo de “zona de desarrollo próximo” definida Vigostky, así como al modelo de aprendizaje situado de Leave y Wenger. Para desarrollar la “zona” se recurre a las tareas y son ellas las que establecen qué hay que hacer, cómo hay que hacerlo y cómo se valorará lo realizado. La prácticas sociales proporcionan a cada tarea el contexto necesario para su resolución (volveremos sobre esta idea en otro documento).

Así pues, lo que harán los centros educativos en el proceso de desarrollo del currículo será buscar dos tipos de estructura de tareas que contribuirá a la adquisición de las competencias básicas. Más concretamente, el currículo de los centros educativos tratará de integrar sus diferentes actividades y ejercicios en tareas asociadas a competencias. Los criterios esenciales para discriminar una tarea de cualquier actividad o ejercicio serán dos: i) la tarea debe proporcionar un producto relevante para el contexto en el que se desarrolla (por ejemplo, un decálogo para el uso adecuado de el agua en el centro educativo), ii) la tarea debe estar asociada a una determinada práctica social (ejemplo, la elaboración de decálogos ya es una práctica consolidada en distintos ámbitos sociales).

El problema al que nos enfrentamos en nuestra búsqueda de una estructura de tareas compartida que facilite la consecución de las competencias básicas, no es sólo como lograr el uso adecuado del conocimiento adquirido, sino que es también cómo lograr que el conocimiento se adquiera de tal modo que genere una competencia. Pero, además, no se trata sólo de la utilización del conocimiento (lo que supone identificar contenidos curriculares con formas de conocimiento disciplinar), sino de la generación de experiencias a través de distintas formas de expresión de la cultura (conocimientos, valores, normas, etc.). Las diferencias entre un problema y otro pueden llegar a ser importantes. En el primer caso, el conocimiento se considera dotado de la unidad que le otorga las disciplinas de las que ha surgido y, por tanto, su aprendizaje requiere la reconstrucción de esa unidad. En segundo lugar, el contenido no se identifica con el conocimiento y, por tanto, su integración en una unidad vendrá dado por los requerimientos propios de la tarea que es necesario resolver.

Para identificar una tarea y diferenciarla de un conjunto de actividades o ejercicios podemos utilizar distintas estrategias. Una de esas estrategias, utilizada en el Proyecto

Pisa, es definir los componentes de una tarea. En el marco del Proyecto PISA una tarea surge de la confluencia entre cuatro componentes:

- Competencias que necesitan ser ejercitadas (p.e., recuperar información escrita a partir de un texto),
- Contenidos que deben haber sido asimilados (p.e., familiaridad con conceptos científicos o diversos géneros de escritura),
- Procesos psicológicos que será necesario desarrollar para lograr la combinación adecuada de los distintos contenidos par que se conforme la competencia. Estos procesos son, esenciales, distintas operaciones intelectuales o modos de pensamiento (p.e, analizar unos determinados datos, o adoptar una determinada decisión)
- Contextos en los que se aplican las competencias y los conocimientos (p.e., tomar decisiones con respecto a la propia vida personal o la comprensión de los asuntos mundiales).

Otra de las estrategias para identificar una tarea es, sencillamente, definir algunos criterios que permitan reconocerla y formularla. Según esta estrategia habría dos sencillos criterios que permitirían discriminar una tarea:

- La resolución de una tarea permite adquirir un producto relevante para el contexto en el que se desarrolló la tarea. Por ejemplo, la elaboración de una revista escolar sería una tarea que permitiría integrar numerosas actividades y ejercicios.
- Las tareas forman parte de prácticas sociales ya instauradas. Por ejemplo, una revista escolar, forma parte de una práctica social ya instaurada que es la elaboración de periódicos y revistas.

Nivel 3: La integración de los distintos métodos y modelos de enseñanza que ordenan el currículo real del centro.

Hace más de setenta años, una de las autoridades más importantes que ha tenido y tiene el pensamiento educativo, nos recordaba que la vieja filosofía de “lo uno o lo otro”, es decir, que la oposición entre enseñanza tradicional o enseñanza progresista, enseñanza directa o aprendizaje por descubrimiento, modelo tradicional o modelo constructivo...etc, había dejado de resultar útil.

“A la imposición desde arriba se opone la expresión y cultivo de la individualidad; a la disciplina externa se opone la actividad libre; al aprender de textos y maestros, el aprendizaje mediante la

experiencia; a la adquisición de destrezas y técnicas aisladas de adiestramiento se opone la adquisición de aquéllas como medio de alcanzar fines que interesan directa y vitalmente; a la preparación para un futuro más o menos remoto se opone la máxima utilización de las oportunidades de la vida presente; a los fines y materiales estáticos se opone el conocimiento de un mundo sometido a cambio” (Dewey, 2004: 67)

En definitiva, esta forma de plantear los problemas educativos entrañaba notables dificultades porque situaba la decisión en el marco de una racionalidad doctrinaria, es decir, en el marco de una disputa entre doctrinas filosóficas ajena, en muchos casos, a las necesidades, características y condiciones de los sujetos educados.

Frente a este principio de oposición, Dewey, reclamaba un nuevo principio de integración, 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. Pues bien, en la actualidad, cuando se ha producido una reformulación de los aprendizajes imprescindibles en términos de competencias básicas y se pretende lograr que estos nuevos aprendizajes actúen como factor integrador, la búsqueda de un principio que ayude a determinar el valor educativo de los distintos modos de enseñar vuelve a ser indispensable.

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 significación, sentido y sobre todo valor. En este sentido, los modelos de enseñanza son marcos de racionalidad limitada sobre los que los educadores fundamentan sus acciones. Pero los modelos de enseñanza son algo más que marcos de racionalidad, son fuente permanente de recursos para la acción, en este sentido los modelos aportan el fundamento para buena parte de la tecnología educativa que los educadores utilizan en la construcción de las condiciones para el aprendizaje.

Nivel 4: La integración de criterios e instrumentos para valorar el aprendizaje de las competencias básicas.

La evaluación de competencias, como en su momento lo fue la evaluación de capacidades, marca los límites en los que debe desarrollarse el proceso de recogida de

información, de hecho este proceso no puede iniciarse, sino se dan algunas condiciones previas. La primera condición, esencial en todo proceso de evaluación de estas características, es haber determinado los criterios de evaluación que se consideran indicadores válidos de cada una de las competencias. Esos criterios de evaluación expresan los comportamientos que deben manifestar los alumnos al desarrollar unas determinadas tareas.

Toda competencia se expresa en comportamientos que, por eso mismo, pueden actuar como indicadores del nivel de dominio alcanzado en esa competencia. Pues bien, traducida esta afirmación a los elementos que conforman los diseños curriculares, podemos decir que los comportamientos en los que se expresarán las competencias básicas serán dos: los objetivos de cada una de las áreas curriculares y sus correspondientes criterios de evaluación. Los criterios de evaluación son el tercer elemento que configura un área curricular (salvo en la Etapa Infantil), la finalidad de este elemento es definir unos indicadores válidos para reconocer el nivel alcanzado en el desarrollo de una determinada competencia y/o capacidad

La segunda condición es haber determinado con toda claridad las tareas que proporcionarán a los alumnos la oportunidad de adquirir y manifestar las capacidades que van a ser evaluadas. Estas dos condiciones son previas a todo proceso de recogida de información ya que, en su ausencia, el proceso de información puede ser un proceso técnicamente correcto pero desorientado, dado que no sabemos qué es lo que estamos buscando, ni donde tenemos que buscarlo.

Pues bien, en la evaluación de competencias nuestra atención debe estar centrada en la realización de tareas, dado que son ellas las que hacen posible que el dominio del contenido se transforme en competencia. Las tareas son también el centro de la evaluación, como lo eran en el desarrollo del currículo, de modo que, para obtener información relevante de los trabajos realizados por el alumnado es necesario identificar claramente las tareas implicadas en la realización de esos trabajos, y asociar el éxito en esas tareas a los criterios de evaluación definidos dentro de cada área curricular.

El concepto de tarea, tal y como viene siendo utilizado en el análisis de la práctica pedagógica y de las situaciones educativas, hace referencia al modo peculiar en que se ordenan las actividades educativas para lograr que los alumnos obtengan de ellas experiencias útiles (Doyle 1979 y Newell y Simon 1972 cit. Gimeno 1988: 252). Las tareas configuran situaciones-problemas que cada alumno debe tratar de resolver haciendo un

uso adecuado de los contenidos escolares. El éxito en la resolución de la tarea depende del nivel alcanzado en el desarrollo de las capacidades. Entendida como situación-problema una tarea, cuando está definida correctamente, se caracteriza por:

- La claridad de los objetivos que orientan a tarea
- La posibilidad de un control progresivo en la resolución de la tarea, que permite a quien la realiza una autoevaluación continua.
- La articulación de distintos subprocedimientos u operaciones elementales

Toda tarea implica la consecución de algún producto que tenga valor, más allá del aprendizaje logrado en su realización. Así por ejemplo, realizar cálculos diversos con el fin de reconocer la cantidad de bocadillos que será necesario preparar para la realización de una fiesta en la clase, puede ser identificado como una tarea. Sin embargo, esos mismos cálculos aislados de cualquier contexto y sin más utilidad que los aprendizajes que ponen de manifiesto no dejan de ser un simple ejercicio académico.

Valga todo lo escrito hasta el momento para dar por justificada esta afirmación: la realización de tareas y los productos que ellas proporcionan pueden ser una de las fuentes de información más importantes en la evaluación de las competencias básicas. Siendo así, el tradicional cuaderno de trabajo del alumnado, o el más actualizado “portafolio” se convierten en dos instrumentos esenciales en cualquier metodología para una evaluación de las competencias. El otro instrumento, no menos importante, será la elaboración de rúbricas. El portafolio permitirá obtener información adecuada a las tareas realizadas, las rúbricas permitirán valorar esa información en consonancia con los criterios de evaluación propios de cada una de las competencias.

El cuaderno de trabajo de los alumnos es un instrumento tradicional dentro de la escuela, son muchos los profesores que recurren a él para facilitar el aprendizaje de los alumnos, aunque como veremos son muchos menos los que lo utilizan para obtener información sobre el aprendizaje de los alumnos. El cuaderno de trabajo es, junto con los exámenes, el instrumento que más información aporta a la evaluación de los aprendizajes. Pues bien nuestra intención en este apartado es incorporar ese instrumento a la evaluación de las competencias y capacidades dotándolo de una estructura ordenada. Pero junto al cuaderno de trabajo queremos incluir también, como vehículo de información para la evaluación los diversos “productos” que resultan de la resolución de tareas: los murales, las representaciones, los pequeños relatos, etc.

La idea que queremos desarrollar es que los trabajos realizados por el alumno a lo largo de su proceso de educación son un excelente indicador del nivel alcanzado en el desarrollo de sus competencias y capacidades. La condición necesaria para que esos trabajos adquieran ese valor es que puedan enmarcarse dentro de la estructura de tareas que desarrolla el currículo, es decir que no formen parte ni del currículo paralelo, ni del currículo oculto. Nos referimos, claro está, a esa curiosa situación en la que se solicitan trabajos a los alumnos cuyos resultados y los consiguientes aprendizajes carecen de todo reconocimiento. En ocasiones diversas, al finalizar el curso o con motivo de las fiestas y conmemoraciones, se le pide un pequeño trabajo sobre un personaje, una idea, o una situación, se le invita a trabajar con sus compañeros o sólo. En el mejor de los casos esos trabajos se exponen para satisfacción de todos, pero su valor educativo no aparece en las calificaciones. Por eso decimos que esos trabajos constituyen, de hecho, un currículo paralelo, ya que se sabe que se están realizando, pero no forman parte del currículo oficial.

Nivel 5. La integración de las distintas formas del currículo: formal, no formal e informal

Las competencias básicas han sido presentadas, hasta el momento, como un tipo de aprendizaje, un aprendizaje que se expresa en distintos comportamientos pero que tiene, como factor diferenciador, la movilización de todo lo aprendido para resolver las tareas planteadas en un contexto definido. Dicho de otro modo, las competencias básicas son un tipo de aprendizaje situado⁶ y, en cuanto tales, reclaman una atención del profesorado hacia los contextos en los que el aprendizaje tiene lugar. Esta atención al contexto tendrá dos efectos importantes sobre el aprendizaje: (i) la aproximación de las tareas educativas a las prácticas sociales que, de este modo, se convierten en el referente para el currículo escolar, (ii) la integración de las distintas formas del currículo a través del “compromiso escuela familia”.

La teoría del aprendizaje situado emerge, para diferenciar de ella, del modelo de aprendizaje cognitivo vinculado a Vigostky (1986, 1988) y desde aquí se nutre de otras aportaciones teóricas tales como los trabajos de Rogoff (1993), Lave (1997), Bereiter

⁶ La “teoría del aprendizaje situado” fue propuesta por Lave y Wenger en la década de los noventa. Los principios de aprendizaje que esta teoría postula son: i) todo aprendizaje necesita de un contexto para ser adquirido y ii) el aprendizaje requiere interacción y colaboración. (Lave, J., y Wenger, E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.).

(1997), Engeström y Cole (1997), Wenger (2001). Desde esta teoría se insiste en distinguir el modo en que las personas aprenden en su vida cotidiana del modo en que los chicos y las chicas aprenden en la escuela: la primera forma es una forma “contextualizada”, la segunda es una forma “descontextualizada”. Por eso se reclama, una y otra vez, que la escuela vuelva a conectar sus actividades cotidianas con las prácticas sociales y culturales. Dicho de otro modo: la escuela debe favorecer una creación de situaciones que permitan una inmersión dirigida en las prácticas sociales y culturales.

Dos son los conceptos esenciales para la práctica educativa que nos ofrece esta teoría: el concepto de autenticidad en las actividades y el concepto de situación. La autenticidad de las actividades viene dada por su relevancia para la vida ordinaria y por la oportunidad que ofrecen para lograr una mejor participación en las prácticas sociales y culturales del grupo social.

Dicho de otro modo, la enseñanza, en cuanto mediación necesaria para los procesos de aprendizaje, consiste en la construcción de ambientes en los que los estudiantes puedan adquirir las competencias más que en lograr que estas se adquieran a través de la transmisión del conocimiento. Es así como esta reconceptualización de los aprendizajes imprescindibles en términos de competencias conecta con algunas de las tradiciones más importantes del saber educativo, especialmente con la tradición heredada de John Dewey como muy bien nos recuerda Díaz Barriga (2003) en un excelente artículo.

De acuerdo con Neve (2003), la obra de Dewey, en particular el texto *Experiencia y educación* (1938/1997), es la raíz intelectual de muchas propuestas actuales de cognición situada. Recuérdese que para Dewey “toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia” (p. 22) y que una situación educativa es resultado de la interacción entre las condiciones objetivas del medio social y las características internas del que aprende, con énfasis en una educación que desarrolle las capacidades reflexivas y el pensamiento, el deseo de seguir aprendiendo y los ideales democrático y humanitario. Para Dewey, el aprendizaje experiencial es activo y genera cambios en la persona y en su entorno, no sólo va “al interior del cuerpo y alma” del que aprende, sino que utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas y

establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad (Díaz Barriga, 2003: 7)

La construcción de un currículum integrado adaptado a las características y condiciones específicas de cada uno de los centros educativos sólo es posible mediante la utilización eficaz de la autonomía que las leyes otorgan a los centros educativos. Así es, como organización y currículum vuelven a encontrarse de nuevo. Ahora bien, este cambio legislativo (iniciado en la LOGSE y continuado en la LOE) no se reduce a dotar a los centros de mayor autonomía, ni a favorecer una mayor participación, sino que va mucho más lejos cuando otorga a los centros la capacidad para gestionar sus recursos y sus acciones a partir del diseño y desarrollo de sus propios “proyectos”. A través de esta novedad se introduce un cambio en el modo de funcionamiento de los centros: los centros se convierten en organizaciones gestionadas por proyectos. Los proyectos son aquello que comparten los miembros de la comunidad escolar, y lo que les hace ser “socios” en la organización, dado que asumen las responsabilidades en el éxito de esos proyectos. Es por esto que decimos que las escuelas son, en más de un sentido, sociedades para el aprendizaje.

Pues bien, la LOE introduce un cambio significado en los proyectos de centro que está estrechamente ligado al desarrollo de un currículum integrado basado en competencias: se trata del compromiso educativo escuela-familia.

Los centros promoverán compromisos educativos entre las familias o tutores legales y el propio centro en los que se consignan las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado (LOE, 121)

El compromiso escuela-familia crea, de hecho, un nuevo concepto de participación que no se limita a la gestión pública de los centros educativos, sino que compromete seriamente a las familias en la consecución del éxito escolar. Esta nueva concepción de la participación está muy próxima a la que ya es habitual en otros lugares.

La participación de padres es el apoyo en la casa, comunidad y escuela que afecta directamente y positivamente el desempeño educacional de todos los alumnos. (Norma H. Gómez, Coordinadora de la unidad de participación familiar de la Oficina de educación del condado de San Diego)

El compromiso escuela-familia, así entendido, puede facilitar, a nuestro juicio la construcción de un currículo basado en competencias que permita integrar el currículo formal, el currículo no formal y el currículo informal (currículo familiar). Las competencias básicas son además una excelente oportunidad para que las administraciones locales puedan participar activamente en la mejora del éxito escolar, a través de una orientación adecuada de las actividades extraescolares.

La integración de estos tres ámbitos de experiencias educativas puede constituir una de las estrategias más eficaces de reforzamiento de las competencias básicas así como de la contextualización de las tareas. En este sentido, nos parece muy importante tener en cuenta el excelente trabajo realizado por Urie Bronfenbrenner⁷ y, especialmente, su conceptualización de los distintos ambientes de aprendizaje.

El ambiente ecológico se concibe como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas. En el nivel más interno está el entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo. Puede ser su casa, la clase o, como suele suceder cuando se investiga, el laboratorio o la sala de tests. Aparentemente, hasta ahora nos hallamos en terreno conocido (aunque hay más para ver que lo que hasta ahora ha encontrado el ojo del investigador). Sin embargo, el paso siguiente ya nos conduce fuera del camino conocido, porque nos hace mirar más allá de cada entorno por separado, a las relaciones que existen entre ellos. Estas interconexiones pueden ser tan decisivas para el desarrollo como lo que sucede dentro de un entorno determinado. Es posible que la capacidad del niño para aprender a leer en los primeros cursos no dependa menos de cómo se le enseña que de la existencia y la naturaleza de los lazos que unen la escuela y el hogar.

El tercer nivel del ambiente ecológico nos lleva aún más lejos, y evoca la hipótesis de que el desarrollo de la persona se ve

⁷ La teoría propuesta por Bronfenbrenner (1987) se articula alrededor de un conjunto de conceptos básicos, proposiciones e hipótesis. Estos elementos van dibujando una visión de la relación entre el desarrollo humano y los ambientes en los que este se desarrolla. El desarrollo humano es definido como un cambio perdurable en el modo en que las personas percibe su ambiente y se relaciona con él.

afectado profundamente por hechos que ocurren en entornos en los que la persona ni siquiera está presente. (Bronfenbrenner, 1987: 23)

2.3.- Documentación complementaria:

- [Elena Martín. Vigencia del debate curricular.](#)

Referencias

- Comisión de las Comunidades Europeas (2005): *Recomendaciones del Parlamento europeo y del Consejo de Europa sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Disponible en la dirección electrónica http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2005/com2005_0548es01.pdf
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.
- BERGER, P., LUCKMAN, TH. (1983): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- DEWEY, J. (2004) *Experiencia y educación*. Madrid. Editorial Biblioteca Nueva
- DÍAZ BARRIGA, A. (Coord.). (2003). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- DOYLE, W. (1977). *Learning the classroom environment: and ecological analysis*". *Journal of Teachers Education*, 28 (6), pp. 51-55.
- DOYLE, W. (1979) *Classrom tasks and student abilitates*. En Peterson, P. Y Walberg, H.J.: *Research on Teaching*. Berkeley: McCutchan Pub. Co.
- DOYLE, W. (1979) *Classroom Effects, Theory into Practice*, 18, 3, 138-144
- DOYLE, W. (1980) *Classroom Management*. IN: West Lafayette.
- DOYLE, W. (1986) *Classroom organization and management*. En Wittrock, M.C.: *Handboof of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- DOYLE, W. (1992) *Curriculum and pedagogy*. In P. W. Jackson (ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan.
- EAGLETON, T. (2005) *Ideología. Una introducción*. Barcelona: Paidos

- GIMENO SACRISTÁN, J y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal
 - GIMENO SACRISTÁN, J y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal
 - GIMENO SACRISTÁN, J y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992) *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata
 - GIMENO SACRISTÁN, J y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992) *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata
 - GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*.
 - GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*.
 - LEAVE, J. (1991) *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
 - MOYA OTERO, J. (2007b) De la competencia texto y contexto. Uno. Revista de Didáctica de las Matemáticas (46) pags. 25-33. Septiembre 2007.
 - MOYA, J. (2003) Reforma educativa y currículo escolar. Las Palmas de Gran Canaria: Editorial Librería Nogal.
 - PEREZ GOMEZ, A (1983) Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En GIMENO SACRISTAN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
 - RYCHEN, D.S. Y SALGANIK L.H. (eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
 - RYCHEN, D.S. Y SALGANIK L.H. (eds.) (2006): Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. México: Fondo de Cultura Económica.
 - STENHOUSE, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza.. Madrid: Ediciones Morata.
 - WENGER, E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
-