

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL DISEÑO Y EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO*

José Moya Otero

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

RESUMEN

Este artículo ha sido concebido como una exposición sistemática de las ideas que durante estos años se han venido forjando en distintos documentos de trabajo sobre la incorporación de las competencias básicas en los diseños curriculares correspondiente a la enseñanza obligatoria y sus posteriores consecuencias sobre el currículo de los centros educativos. La tesis principal que se sostiene en el artículo es la siguiente: las competencias básicas pueden convertirse en un factor de mejora de la educación obligatoria en la medida en que puedan contribuir a reducir la fragmentación de los actuales diseños curriculares y aumentar el nivel de integración en el currículum de los centros educativos. Para que esta posibilidad se haga efectiva habrá de definir un nuevo modelo de desarrollo del currículum basado tanto en el desarrollo profesional de los educadores, como en el desarrollo de los centros educativos y en el desarrollo de las comunidades educativas (escuelas, familias y municipios).

PALABRAS CLAVE: diseño curricular, currículum, currículum integrado, competencia, competencias básicas, tareas y modelos de enseñanza.

ABSTRACT

The main thesis argues that the article is as follows: basic competences can become a factor in improving compulsory education in so far as it can help reduce the fragmentation of existing designs curriculum and raise the level of integration in the curriculum of schools. For this possibility becomes effective will define a new development model curriculum based both on the professional development of teachers, as in the development of schools and community development education (schools, families and municipalities).

KEY WORDS: curriculum design, curriculum, integrated curriculum, competence, core competencies, tasks and teaching models.

INTRODUCCIÓN

En este artículo, además de hacer visibles mi inquietud y mi preocupación, quiero hacer visible mi ocupación, es decir, quiero dejar constancia de la estrategia adoptada durante los dos últimos años para, no sólo clarificar la idea de *competen-*



cias básicas, sino para dotarla de valor educativo, o lo que es lo mismo, para transformarla en un factor de mejora.

Desde que comencé a interesarme en el estudio de las competencias básicas y durante el tiempo que he dedicado a determinar el valor educativo que podrían tener para la mejora del éxito escolar, he tenido una inquietante sensación: lo acaecido, en nuestro país, con el término «currículo» presenta demasiadas similitudes con lo que está ocurriendo con el término «competencias»¹. También en este caso, el uso del término era frecuente en el mundo anglosajón, ya sea bajo la forma del término *competence* o *competency*. Dadas esas similitudes, mi interés se centra en este momento en poner de manifiesto que el modo en que se incorporó el término «currículo» al sistema educativo ha tenido consecuencias negativas para la configuración de la práctica educativa y que, si no lo evitamos, puede ocurrir lo mismo con el término «competencia»². Dejo para otro momento explorar en qué medida estos episodios ponen de manifiesto una profunda debilidad del saber educativo.

En mi opinión, la incorporación del término currículo podría haber contribuido a una mejor comprensión de las condiciones para el aprendizaje generadas en cada uno de los centros educativos así como a una mejor comprensión de las relaciones entre esas condiciones, las prácticas profesionales y las condiciones institucionales. Lejos de facilitar esta comprensión, la identificación del término «currículo» con un documento, o lo que es lo mismo, la reducción del currículo al diseño curricular, contribuyó a «ocultar» la relación entre prácticas educativas y condiciones para el aprendizaje y orientó la atención hacia los elementos prescritos (objetivos, contenidos y criterios de evaluación). Dicho brevemente: la generalización de un determinado significado para el término currículo trajo consigo su vinculación a un enfoque de diseño más que a un enfoque de proceso³.

* Fecha de entrada: 17/04/08. Fecha de aceptación: 06/05/08.

¹ Mucho antes de la utilización del término currículo en nuestro país, era un término con una amplia tradición en el contexto de los países anglosajones. De hecho, cuando su uso comenzó a generalizarse (impulsado por la administración educativa) no faltaron voces que consideraban inoportuno e inadecuado su uso, dado que ya en nuestro país existían términos que designaban la misma realidad: los planes de estudio. Otras voces ponían de manifiesto que la aparición del término permitía señalar algunas realidades nuevas que podrían ser relevantes para la resolución de los problemas educativos. Pues bien, mucho me temo que en aquel debate no aprendimos lo suficiente y que el debate abierto con el término «competencia» lejos de mejorar la situación termine por empeorarla.

² En un excelente trabajo publicado bajo el título *La comprensión humana*, Toulmin (1977) puso de manifiesto que las disciplinas científicas se forjan en un proceso permanente de «evolución» de sus conceptos, los cuales son modelados a la luz de los problemas prácticos que esas disciplinas se ven obligadas a resolver. En todo nuestro trabajo de conceptualización hemos tenido muy presente este trabajo de Toulmin, evitando, entre otras cosas, condenar la utilización de un determinado por su utilización en un determinado contexto.

³ El profesor Escudero Muñoz (1997, 199) ha expuesto con claridad las diferencias entre uno y otro enfoque. Recientemente ha vuelto a recuperar estas diferencias para tratar de comprender y valorar la incorporación de las competencias a las titulaciones universitarias.

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 currículo⁴ 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, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley (Art. 6)

Mi 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, ambos términos pueden hacer referencia a realidades muy diferentes, hasta el punto de que, bien se podría decir, todos los centros de una misma etapa comparten el mismo «diseño curricular» pero no el mismo «currículo»⁵.

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; 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 terri-

⁴ 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.

⁵ 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, 1999) 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.



torio sobre el que sería posible actuar, eliminando de esta forma la posibilidad de actuar⁶. Los problemas que genera el uso «ideológico» del término currículum para mejorar la práctica educativa pueden ser muchos, pero quizá los más importantes sean éstos:

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 currículum para denominar el «documento» que contiene las decisiones adoptadas por las administraciones públicas, y el conjunto de experiencias educativas que un centro puede ofrecer a sus alumnos (definición adoptada por el CERI y que estaba incluida en los preparatorios de la ley).

Problema 2. Otro problema generado por esta definición es que resulta difícil relacionar el nuevo concepto de «currículum» 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 currículum 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 currículum, el referido al currículum como documento, se utiliza también la expresión diseño curricular, por lo cual nos encontramos con una situación extraña: disponemos de un concepto (currículum) para denominar dos realidades distintas (problema 1) y, a la vez, disponemos de dos términos (currículum 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 ésta: 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) organiza-

⁶ 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).



do por la propia universidad, y el Centro para la Investigación e Innovaciones en la Enseñanza de la OCDE⁷. 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 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, me parece necesario realizar alguna propuesta con el fin de que al menos los problemas puedan ser formulados claramente. El marco conceptual mínimo que propongo 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 (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, 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.

⁷ 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).



Durante los últimos tres años, con la colaboración inestimable de Antonio Bolívar y Florencio Luengo, así como de todos mis compañeros y compañeras del Proyecto Atlántida⁸, y con la colaboración de cientos de educadores de toda España, he tratado de responder a esa cuestión de una forma positiva: he tratado de hacer de las competencias básicas una oportunidad para la mejora. Desde que el profesor Bolívar⁹ y yo asumimos la responsabilidad de coordinar esta área de trabajo del proyecto Atlántida, no sólo hemos tenido que lidiar con las enormes dificultades conceptuales, sino que hemos tenido que arbitrar una estrategia fundamentada que permitiera superarlas. Fruto de este trabajo, puedo asegurar que las dificultades han sido y van a ser enormes.

El principio que ha orientado nuestro trabajo durante los últimos años ha sido el siguiente: las competencias básicas podrán mejorar el currículum de los centros educativos si éstos, siguiendo la metodología propia de los procesos de mejora, logran alcanzar una visión compartida y una estrategia de acción cooperativa. Este principio ha actuado, a la vez, como un principio heurístico, orientando las posibles interpretaciones del término, y como un principio de procedimiento, orientando la búsqueda de aquellos recursos técnicos y prácticos que podría aportar al concepto una potencia transformadora.

2. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS COMO PODERES DE LA CIUDADANÍA

Pese a que las fuentes que se suelen emplear para dilucidar el significado del término competencia son muchas, yo quisiera centrar mi atención, dadas las limitaciones propias de este artículo, en la que considero la principal fuente de referencia: el Proyecto DeSeCo¹⁰. Los responsables del Proyecto DeSeCo proponen una definición del término competencia basada en dos perspectivas: una perspectiva externa y otra interna¹¹.

⁸ El Proyecto Atlántida es un movimiento de innovación educativa orientado a la consecución de una educación y una cultura democráticas. El proyecto surge en 1996 y hasta el momento ha generado una amplia variedad de experiencias y saberes, muchos de los cuales se encuentran disponibles en la página web localizada en la dirección <http://www.proyecto-atlantida.org/>.

⁹ Antonio Bolívar es catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada y, con toda seguridad, una de las personas que con mayor conocimiento y buen sentido se ha enfrentado a las dudas y problemas surgidos de la incorporación de las competencias básicas a la enseñanza obligatoria. Entre sus contribuciones a este campo destaca la relación entre competencias y ciudadanía.

¹⁰ El Proyecto DeSeCo (Proyecto para el Desarrollo y la Selección de Competencias) es un proyecto promovido y desarrollado por la OCDE, con el fin de establecer un marco para la evaluación de las competencias clave (*key competences*). El Proyecto DeSeCo se encuentra estrechamente vinculado tanto al Proyecto INES, para la determinación de indicadores de calidad en la educación, como al Proyecto PISA, de evaluación de los estudiantes.

¹¹ A competence is defined as the ability to meet individual or social demands successfully, or to carry out an activity or task. This external, demand-oriented, or functional approach has the

Vista desde fuera una competencia puede ser definida como la habilidad que permite superar las demandas sociales o individuales, desarrollar una actividad, o una tarea. Vista desde dentro, cada competencia es construida como una combinación de habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento (incluyendo conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes de conductuales y sociales que hacen posible la realización de una determinada acción. (OCDE-DeSeCo, 2002: 8)

Según el modelo teórico que se nos propone, las competencias se identifican de dos formas: (I) funcionalmente, a través de la resolución satisfactoria de tareas, es decir, a través de realizaciones o producciones; (II) estructuralmente, a través de la configuración de un «espacio» mental surgido de la combinación ordenada de distintos componentes, tanto cognitivos como no cognitivos. El modelo teórico elaborado en el marco del Proyecto DeSeCo permite, además, realizar algunas afirmaciones importantes:

1. Las competencias sólo se manifiestan en la realización de acciones en un contexto o situación particular. Por sí mismas las competencias no existen, es decir, no son independientes de la acción en la que se manifiestan.
2. Las competencias se desarrollan a través de la acción y la interacción.
3. Las competencias se desarrollan tanto en contextos formales (escuela) como no formales (familia, empresa, etc.)

La definición y posterior identificación de las competencias clave aporta una idea más al modelo teórico ya definido: *las competencias se hacen efectivas siempre en forma de habilidades*. Esto significa que, sea cual sea la estructura mental subyacente, las competencias se evidencian mediante «esquemas de acción». Por otra parte, la conformación de la estructura mental subyacente a una determinada competencia, para que pueda hacerse efectiva requiere dos condiciones: un pensamiento crítico-holístico y un enfoque integrado de la realidad.

Para seguir avanzando en esta dirección, quisiera asumir como propias las palabras de Robert Kegan, un psicólogo del desarrollo humano al que se invitó a resumir las aportaciones que distintos expertos hicieron al proyecto DeSeCo. Según Kegan, la incorporación del término competencias al universo conceptual de la educación y la formación presenta algunas ventajas indudables.

Una gran ventaja de un concepto como «competencia» es que lleva nuestra atención hacia el nivel más profundo de la superficie de la conducta observable de las

advantage of placing at the forefront the personal and social demands facing individuals. This demand-oriented definition needs to be complemented by a conceptualization of competencies as internal mental structures —in the sense of abilities, capacities or dispositions embedded in the individual. Each competence is built on a combination of interrelated cognitive and practical skills, knowledge (including tacit knowledge), motivation, value orientation, attitudes, emotions, and other social and behavioral components that together can be mobilized for effective action. (DeSeCo: 2002)



«habilidades» con el fin de cuestionar la capacidad mental que crea la conducta. También dirige nuestra atención más allá de la adquisición del «conocimiento» como contenidos almacenables (lo que ya sabemos) para cuestionar los procesos mediante los cuales creamos conocimiento (cómo sabemos). Esto no significa que nuestras habilidades y nuestro acervo de conocimientos no sean importantes. Más bien nos recuerda lo que todo maestro o guía sabe: *los resultados de enseñar habilidades y contenidos de conocimiento sin desarrollar las capacidades mentales que crean esa habilidad o conocimiento son muy endebles* [el subrayado es nuestro] (Kegan, 2004: 328)

En consonancia con esta última aportación, me gustaría proponer una conceptualización del término competencia que podría resultar de gran ayuda para el diseño y el desarrollo de las competencias básicas en el currículo de la enseñanza obligatoria. *Las competencias no son una «cosa», esto es, no hay ningún objeto al que podamos identificar como tal, sino que son una «forma».* Atendiendo a esta idea, las competencias vendrían dadas por *la «forma» en que una persona logra «configurar» su mentalidad (estructura mental) para superar con éxito una determinada situación mediante un determinado esquema de acción (habilidad).*

Para aclarar esta propuesta de conceptualización voy a utilizar un ejemplo. Una competencia sería algo más parecido a una «constelación» que a un «conglomerado». Lo característico de una constelación es el modo en que se ordenan y relacionan los diversos objetos estelares que la conforman, pero no cada uno de ellos. A diferencia de un «conglomerado», una «constelación» es siempre una configuración dinámica; en nuestro caso, los factores de dinamización de las competencias son dos: el pensamiento y el sentimiento. Estos dos factores son considerados, por eso mismo, como metacompetencias.

El hecho de que la capacidad de pensamiento actúe como factor dinamizador de las competencias nos lleva a otra idea escasamente desarrollada: la relación entre capacidades, conocimientos y competencias. A mi juicio, las capacidades, los conocimientos y las competencias mantienen entre sí una relación compleja, no lineal. El modelo de relación que mejor describiría el modo en que ambas se condicionan mutuamente hasta configurar una competencia es el modelo de «sobredeterminación». Las capacidades condicionan la adquisición de conocimiento que, a su vez, condiciona el desarrollo de competencias que, a su vez, condicionan el desarrollo de las capacidades. Las capacidades son las que «sostienen» la consecución de las competencias. Las competencias ponen de manifiesto un nivel de desarrollo en diferentes capacidades, pero también contribuyen a mejorar ese nivel de desarrollo.

Entendidas de este modo, las competencias básicas se pueden considerar como los poderes básicos de la ciudadanía, siguiendo la formulación originalmente propuesta por Perrenoud (2004). Las competencias básicas representan las condiciones de posibilidad para una ciudadanía activa y responsable. Las competencias requieren saberes, pero sólo se expresan como poderes, esto es, como capacidad de acción. Una persona es competente cuando puede hacer algo con lo que sabe. Siguiendo el modelo definido por Habermas (1987) de «condiciones ideales de habla» como garantía de una comunicación auténtica, podríamos afirmar que las com-

petencias básicas representan las condiciones para que el sujeto participante en el intercambio comunicativo «pueda» (tenga poder) hacer o decir algo racional:

la racionalidad tiene menos que ver con el conocimiento o con la adquisición de conocimiento que con *la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y de acción hacen uso del conocimiento*. (Habermas, 1987: 24) [la cursiva es mía]

Llegamos así a un punto que me parece crucial: la construcción social de la realidad como expresión del ejercicio activo y responsable de la ciudadanía podría estar basado (i) en las condiciones que caracterizan el «entendimiento lingüístico», según Habermas, verdad proposicional, rectitud normativa y veracidad expresiva, pero también en (ii) las competencias básicas de los actores que son las que les permiten hacer un uso adecuado del conocimiento para satisfacer las condiciones anteriores.

Los actores buscan *entenderse sobre una situación de acción para poder* así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones (Habermas, 1987: 124) [la cursiva es mía]

Las competencias básicas, entendidas de este modo, son la expresión de los poderes que necesita cualquier persona para ejercer una ciudadanía activa que le permita asumir responsablemente un proyecto de vida personal y un proyecto de sociedad (ver cuadro 1). La construcción social de la realidad requiere, pues, dos condiciones: (i) unas condiciones de entendimiento y (ii) unos actores competentes y comprometidos en la voluntad del entendimiento necesario para construir juntos una sociedad más justa.

Las competencias básicas pueden conformarse a través de saberes disciplinares, pero su utilización aparece vinculada a las prácticas sociales y son la condición necesaria para alcanzar el éxito en esas prácticas. Las competencias necesarias para participar activamente en los diferentes «campos» y «prácticas sociales» se adquieren, habitualmente, a través de la socialización. Sin embargo, incorporar las competencias básicas a la enseñanza obligatoria supone la sustitución de los procesos de socialización por procesos de educación. La diferencia entre uno y otro proceso no es menor: la finalidad última del proceso de educación es promover la autonomía, mientras que la finalidad del proceso de socialización es promover la acomodación al campo social.

La identidad y las competencias tienen una relación dialéctica y se alimentan entre sí. Por esto sólo se pueden desarrollar las competencias analizadas a continuación si se basan en la aspiración a la autonomía que va de la mano con la identidad. Al mismo tiempo, tal desarrollo va a transformar esta aspiración y la identidad sobre la que se basa, formando un círculo «virtuoso», la contraparte del círculo vicioso del aislamiento. (Perrenoud, 2004: 234)



CUADRO 1. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS COMO PODERES PARA LA CIUDADANÍA

| COMPETENCIAS BÁSICAS (MEC) | COMPETENCIAS BÁSICAS COMO PODERES (Perrenoud, 2004) |
|---|---|
| 1. Competencia en comunicación lingüística. | 1. Poder identificar, evaluar y defender los recursos, los derechos, los límites y las necesidades del individuo. |
| 2. Competencia matemática. | 2. Poder, de manera individual o grupal, formar y llevar a cabo proyectos, así como desarrollar estrategias. |
| 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. | 3. Poder analizar situaciones, relaciones y campos de fuerza de manera integral. |
| 4. Tratamiento de la información y competencia digital. | 4. Poder cooperar, actuar en sinergia y participar de un liderazgo colectivo y compartido. |
| 5. Competencia social y ciudadana. | 5. Poder construir y operar organizaciones democráticas y sistemas de acción colectiva. |
| 6. Competencia cultural y artística. | 6. Poder manejar y resolver conflictos. |
| 7. Competencia para aprender a aprender. | 7. Poder jugar siguiendo las reglas, usarlas y funcionar con base en ellas. |
| 8. Autonomía e iniciativa personal. | 8. Poder construir órdenes negociados por encima de las diferencias culturales. |

3. COMPETENCIAS BÁSICAS Y CURRÍCULO INTEGRADO

El modo en que las competencias básicas se han incorporado a los diseños curriculares es, junto a la definición del término competencia, otra de las grandes cuestiones polémicas. Las competencias básicas se han incorporado a los diseños curriculares sin modificar ninguno de sus anteriores componentes (objetivos de etapa y áreas curriculares). Los diseños curriculares siguen siendo, por tanto, diseños por objetivos y diseños disciplinares. No obstante, se considera que las competencias básicas pueden constituir un factor integrador.

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 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. (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.)

La pregunta que surge como consecuencia de esta decisión es la siguiente: ¿puede un diseño curricular fragmentado generar, en su desarrollo, un currículo

integrado? La respuesta que trataré de defender en este artículo es afirmativa. No falta, sin embargo, quien considera que la decisión adoptada por el MEC es poco afortunada y que en un diseño curricular basado en competencias podrían sobrar algunos de los elementos anteriores (ya sean los objetivos de etapa o las áreas curriculares). Para quienes así piensan, la incorporación de las competencias básicas complica innecesariamente un diseño que ya era complejo y, desde luego, no es el mejor modo de contribuir a un currículo integrado.

La decisión de incorporar las competencias al currículo básico, como forma de replantear la cantidad y, sobre todo, la calidad de los aprendizajes que todo el alumnado deberá alcanzar al finalizar la escolarización obligatoria, cuestión en la que estamos de acuerdo, me parece loable, pero, tal y como se ha hecho, creo que no resuelve el problema, sino que, por el contrario, lo complica aún más porque introduce, al menos, tres situaciones indeseables o inadecuadas. (Guarro, 2008: 9)

Las situaciones a las que hace referencia el profesor Guarro y que él mismo enumera son las siguientes: (i) la primera se refiere a la presencia en el currículo de las competencias y de las áreas; (ii) la segunda, a la posibilidad de crear dos tipos o categorías de currículo; uno «deseable» (para alumnado favorecido) y otro «indispensable» (para alumnado desfavorecido)¹²; y (iii) la tercera se refiere a la incorporación de una *nueva forma de concebir el aprendizaje y de construir el currículo por el profesorado*.

Esta forma de pensar no supone que las competencias básicas carezcan de interés, lo que se cuestionan no son las competencias básicas sino el modo en que se han incorporado a los diseños curriculares. Admito que estas objeciones justifican la adopción de un cierto escepticismo sobre las posibilidades de mejora, por eso queda muy lejos de mi intención tratar de restarles un ápice de razón. Sobre todo cuando tales objeciones vienen acompañadas de propuestas técnicas destinadas a mejorar el valor educativo de las competencias

La integración entre competencias y áreas no es complicada técnicamente hablando, sería suficiente suprimir los objetivos de las áreas y la función que ellos cumplen lo hicieran ahora las competencias. Es decir, el profesorado tendría que transformar los contenidos de las áreas en competencias del alumnado. (Guarro, 2008: 9)

Pese a todas las dificultades, creo que es posible lograr que los centros educativos configuren las experiencias educativas que ofrecen a sus alumnos como un currículo integrado y hacia esa posibilidad se han orientado mis esfuerzos y los de mis compañeros y compañeras del Proyecto Atlántida¹³. La consideración de las compe-

¹² La distinción entre un currículo deseable y otro indispensable aparece recogida explícitamente en un artículo publicado por Cesar Coll y Elena Martín (2006), sin bien esta posibilidad no se vincula a grupos sociales.

¹³ La posibilidad de construir currículos integrados basados en competencias no está exenta de dificultades. En este mismo artículo se apuntan algunas de ellas. No obstante, dado que serán los

tencias básicas como un factor integrador del currículo supone, a mi juicio, una gran oportunidad para mejorar no sólo el currículo, sino el desarrollo profesional de los educadores y de los centros educativos¹⁴. Las competencias básicas pueden contribuir a la consecución de un currículo integrado en cuatro niveles o formas diferentes:

1. La integración de los diferentes componentes de los diseños curriculares en una visión operativa única.
2. La integración del currículo de los centros educativos a través de una estructura compartida de tareas.
3. La integración de distintos modelos y/o métodos de enseñanza a través de los proyectos educativos y curriculares de centro.
4. La integración de los distintos tipos del currículo: formal, no formal e informal.

3.1. NIVEL 1: UNA VISIÓN OPERATIVA DE CADA UNA DE LAS COMPETENCIAS

Hasta el momento, en los diferentes documentos nacionales e internacionales que hemos tenido ocasión de analizar, se ha optado por definir las competencias básicas mediante una de estas dos formas o mediante una combinación de ambas: *a) de forma semántica*, es decir, teniendo en cuenta sus términos constituyentes y los conceptos a ellos asociados; *b) de forma operativa*, es decir, relacionando cada una de las competencias básicas con cada uno de los elementos prescritos en los diseños curriculares. Para comprender bien estas dos formas de definir, voy a servirme de algunos ejemplos.

El Proyecto DeSeCo sólo define las competencias clave de una forma semántica, es decir, las define relacionándolas con otros conceptos afines. Por ejemplo, la competencia «actuar de forma autónoma» es definida de este modo:

Actuar de manera autónoma no significa funcionar en aislamiento social. Al contrario, requiere de una comprensión del ambiente que nos rodea, de las dinámicas sociales y de los roles que uno juega y desea jugar. Esto requiere que los individuos se empoderen del manejo de sus vidas en forma significativa y responsable, ejerciendo control sobre sus condiciones de vida y de trabajo. Se requiere que los individuos actúen de forma autónoma para participar efectivamente en el desarrollo de la sociedad y para funcionar bien en diferentes esferas de la vida incluyendo el lugar de trabajo, la vida familiar y la vida social. Se necesita que el individuo desarrolle independientemente una identidad y elija, en lugar de seguir a la multitud. Al hacerlo, necesitan reflexionar sobre sus valores y sus acciones. (OCDE, 2005)

centros educativos los que terminen por configurar la definición operativa de cada una de las competencias, se abre una nueva oportunidad para dotar de sentido el principio de autonomía.

¹⁴ El desarrollo profesional de los educadores, así como el desarrollo de las instituciones educativas han constituido, desde hace décadas, el centro de atención del movimiento o enfoque por la mejora basada en la escuela. Este movimiento está representado en España por la organización ADEME.

Sin embargo, el Proyecto DeSeCo no contiene ninguna definición operativa de las competencias, es decir, no relaciona cada una de las competencias con otros elementos didácticos, como podrían ser los objetivos o contenidos¹⁵.

El segundo ejemplo, que incluye una definición operativa de las competencias, lo he tomado de la Unión Europea. La Comisión Europea, a través de la Dirección General de Educación y Cultura, y en el marco de la propuesta en práctica del Programa de Trabajo «Educación y Formación 2010», dio a conocer en noviembre de 2004 un documento que facilitaba tanto una definición semántica como una definición operacional de las competencias básicas. Según este documento, la competencia «aprender a aprender» podría ser definida a partir de los elementos didácticos que aparecen en el cuadro 2. Por cierto, no quisiera dejar de mencionar este hecho: la configuración operativa de cada una de las competencias requiere una diversificación del tipo de contenido, como queda de manifiesto en el cuadro ya mencionado. La necesidad de diferenciar el contenido para definir operativamente las competencias pone de manifiesto que la incorporación de las competencias básicas en los nuevos diseños curriculares puede ser considerada como un avance en la misma dirección adoptada por los diseños curriculares derivados de la LOGSE. Dicho de otro modo, si anteriormente no hubiésemos aprendido a diferenciar los distintos tipos de contenidos y a relacionar los contenidos con las capacidades, ahora tendríamos que aprenderlo.

CUADRO 2. DEFINICIÓN OPERATIVA DE LA COMPETENCIA
APRENDER A APRENDER, SEGÚN LA UE (2004)

| DOMINIO | CONOCIMIENTOS | DESTREZAS | ACTITUDES |
|------------------------|--|---|--|
| 5. Aprender a aprender | <ul style="list-style-type: none"> – Conocimiento y comprensión de los métodos de aprendizaje preferidos, las virtudes y defectos de las propias destrezas y capacidades profesionales. – Conocimiento de las oportunidades de educación y formación disponibles y la forma en la que las diferentes decisiones tomadas a lo largo de la educación y formación llevan a diferentes carreras. | <ul style="list-style-type: none"> – Organización efectiva del propio aprendizaje y de la vida laboral en general: Habilidad para dedicarle tiempo a la formación, autonomía, disciplina, perseverancia y manejo de información en el proceso de aprendizaje. – Habilidad para concentrarse durante periodos cortos y largos de tiempo. – Habilidad para reflexionar de forma crítica acerca del objetivo y propósito del aprendizaje. – Habilidad para comunicarse como parte del proceso de aprendizaje utilizando la forma apropiada (entonación, gestos, mímica, etc.) para apoyar la comunicación oral, la comprensión y la producción de diversos mensajes multimedia (lenguaje escrito o hablado, sonido, música, etc.). | <ul style="list-style-type: none"> – Una <i>imagen de uno mismo</i> que constituye la base de una disposición para cambiar y desarrollar competencias así como <i>motivación</i> y confianza en la capacidad de uno mismo de lograr el éxito. – Apreciación positiva del aprendizaje como una actividad que enriquece la vida e iniciativa para aprender. – Adaptabilidad y flexibilidad. |

¹⁵ Dado que el Proyecto DeSeCo nace vinculado al Proyecto PISA del que aspira a ser su fundamento teórico, se podría afirmar que la definición operativa de las competencias básicas que se realiza en el Proyecto PISA sería lo más parecido a la definición semántica del Proyecto DeSeCo.



Una vez ejemplificadas cada una de las formas en las que se puede definir una competencia básica, se puede identificar y comprender mejor la forma en que las distintas competencias han sido definidas en los decretos correspondientes a la enseñanza obligatoria.

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.

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).

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.

3.2. NIVEL 2: UNA ESTRUCTURA DE TAREAS PARA UN CURRÍCULO BASADO EN COMPETENCIAS

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 éstas: I) la estructura de tareas, al generar las experiencias necesarias para la adquisición de una competen-

CUADRO 3. EJEMPLIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA SEGUIDA POR EL MEC PARA LA DEFINICIÓN DE 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 interrelugación 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> |

cia, se concierte 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 alumnado adquiera 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 quedó claramente formulado por Stenhouse: *el problema del currículum más sencilla y directamente formulado es el de relacionar ideas con realidades, el de ligar el currículum 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 y 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)

Así pues, lo que convendría que hicieran los centros educativos en el proceso de desarrollo del currículo sería buscar una estructura de tareas que pueda contribuir a la adquisición de las competencias básicas. He aquí una cuestión que no me gustaría dejar de subrayar: las competencias básicas nos invitan a una profunda revisión de las actividades que, en momento, los centros educativos están ofreciendo a su alumnado como base del currículo y lo hacen enfatizando la necesidad de concebir esas actividades en términos de tareas.

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. En toda tarea, según Doyle (1979) y Newell y Simon (1972), es posible distinguir los siguientes componentes:

- Una finalidad.
- Un producto.
- Unos recursos.
- Unas operaciones.
- Unas construcciones o limitaciones.

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 de la movilización que los estudiantes hagan de todos sus recursos disponibles. Entendida como *situación-problema*, una tarea, cuando está definida correctamente, se caracteriza por:

- La claridad de los objetivos que orientan la 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 (Retschitzki y Perrer, 1982).

Las tareas marcan las semejanzas y diferencias entre las formas de enseñanza, a la vez que cierran o abren posibilidades a los distintos estilos de aprendizaje.

El número, variedad, y secuencia de tareas, así como las peculiaridades de su desarrollo y su significado para profesores y alumnos, junto a su congruencia o incoherencia dentro de una filosofía educativa, define la singularidad metodológica que se práctica en clase. Un método se caracteriza por las tareas dominantes que se propone a profesores y alumnos. Un modelo de enseñanza, cuando se realiza dentro de un sistema educativo, se concreta en una gama particular de tareas que tienen un significado determinado. Una jornada escolar o cualquier tramo de horario es una concatenación singular de tareas de los alumnos y del profesor. (*Idem*: 253)

Las tareas juegan un papel esencial en la estabilidad y continuidad dentro de los sistemas educativos, modelos de enseñanza, etc. Hasta el punto de mantener su forma por encima de los cambios en los contenidos, o de los cambios individuales. Las tareas son microcontextos de aprendizaje que no se modifican ni al mismo ritmo ni con la misma facilidad que otros cambios en los contextos más amplios dentro del sistema educativo. Es a través de las tareas como los alumnos encuentran el conocimiento y la cultura seleccionada en los diseños curriculares, son las tareas las que reclaman unas determinadas competencias y también las que las desarrollan. De modo que son las tareas las que se encuentran en la base de la enseñanza y de los aprendizajes. Tal y como reconoce Gimeno Sacristan, son las tareas las que *fijan las condiciones en la selección, adquisición, tratamiento, utilización y valoración de los contenidos diversos del currículum* (*idem*, 263). Las tareas mediatizan el valor formativo de los diseños curriculares haciendo viable la transformación en capacidades y/o competencias de la cultura seleccionada.

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 mediatizado 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 transformarán en competencias y capacidades. Este proceso de adquisición obedece al modelo de *zona de desarrollo próximo* definida por Vigostky, así como al modelo de *aprendizaje situado* de Leave y Wenger (1991). 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. Las prácticas sociales proporcionan a cada tarea el contexto necesario para su resolución.



3.3. NIVEL 3: LA INTEGRACIÓN METODOLÓGICA

Los modelos y/o métodos 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. Por esto los modelos de enseñanza pueden ser considerados como 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.

Cuando iniciamos nuestro trabajo en el seno del Proyecto Atlántida, para comprender y valorar la incorporación de las competencias básicas a los diseños curriculares correspondientes a la enseñanza obligatoria, éramos conscientes de que su valor educativo, o lo que es lo mismo, su aportación como factor de mejora, dependería de su contribución a la transformación de la práctica educativa. Entonces decíamos que las consecuencias de las competencias básicas sobre la práctica docente podrían ser de tres tipos:

- *Mantener* las prácticas actuales que sean válidas: análisis de concepciones previas, elaboración de proyectos, trabajo en equipo del profesorado, relación familia-centro...
- *Modificar* algunas prácticas: definir y seleccionar actividades que sólo son útiles en el contexto académico.
- *Incorporar* algunas prácticas nuevas: analizar las tareas que el profesorado propone a su alumnado, desarrollar tareas compartidas en el currículum formal, informal y no formal...

Ahora, después del trabajo realizado, se podría añadir que esas consecuencias nos obligan a sustituir el tradicional eclecticismo de la práctica (muy similar al todo vale con el fin de seguir haciendo lo de siempre) por un principio de integración. A nuestro juicio, las competencias básicas, dada la amplitud y variedad de las tareas que requieren para su consecución (dado que son un tipo diferenciado de aprendizaje), requieren la integración consciente y razonada de distintos modelos de enseñanza. Dicho de otro modo, las competencias básicas reclaman el desarrollo de una nueva cultura profesional basada en la voluntad de entendimiento de todos los agentes educativos para crear las condiciones más favorables al aprendizaje¹⁶.

¹⁶ Esta nueva cultura profesional, que en algún otro trabajo hemos caracterizado, puede verse reforzada sin llegamos a concebir la práctica educativa como una forma de *acción comunicativa* (Habermas, 1987), es decir, de una acción orientada hacia el entendimiento de las condiciones que la hacen posible y, por tanto, siempre atenta a su propia mejora.

Somos conscientes, además, que con esta respuesta no hacemos otra cosa que asumir el sabio consejo que John Dewey nos ofreció en uno de sus últimos trabajos, *Experiencia y Educación*. 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 sobre los modos de enseñar 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*, el pragmático 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, a partir de 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.

Ahora bien, el principio de integración metodológica requiere una visión suficientemente desarrollada de los modelos de enseñanza, así como una evaluación diagnóstica que ponga de manifiesto tanto sus posibilidades como sus limitaciones, sus compatibilidades como sus incompatibilidades, etc. Esta condición va a poder ser satisfecha gracias al excelente trabajo realizado por Joyce y Weil (1985 y 2002), quienes en sucesivas publicaciones han ido caracterizando cada uno de los modelos de enseñanza.

Pues bien, tomando como referencia la clasificación de Joyce y Weil, y teniendo en cuenta lo que he venido escribiendo sobre la relación entre competencias básicas y tareas, creo que el principio de integración metodológica reclama, en nuestro caso, que los centros educativos configuren prácticas educativas basadas en la utilización de al menos uno de los modelos que conforman las diferentes «familias de enseñanza», a saber: la familia de modelos conductuales, la familia de modelo cognitivos y la familia de modelos para el desarrollo personal y social.



3.4. NIVEL 4: LA INTEGRACIÓN DEL CURRÍCULO FORMAL, NO FORMAL E INFORMAL

Finalmente, el cuarto nivel de integración corresponde a la integración de todas aquellas experiencias que pueden vivir los estudiantes tanto en la escuela, como en su familia o en su comunidad (barrio, pueblo o ciudad). La amplia concepción que se dibuja en la norma que define los diseños curriculares de la enseñanza obligatoria hace posible, por primera vez, que todas las experiencias puedan ser reconocidas y valoradas.

El trabajo en las áreas y materias del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo. Así, la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, o la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, entre otros aspectos, pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas a la comunicación, el análisis del entorno físico, la creación, la convivencia y la ciudadanía, o la alfabetización digital. Igualmente, la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales. Por último, la planificación de las actividades complementarias y extraescolares puede reforzar el desarrollo del conjunto de las competencias básicas. (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.)

Sin lugar a dudas, esta concepción de las competencias básicas nos obliga a reconsiderar, seriamente, la importancia que para los centros educativos tendrán tanto sus proyectos educativos como sus proyectos curriculares.

Desgraciadamente, debo abandonar aquí mi reflexión, no sólo por las limitaciones propias de este artículo, sino porque este último nivel de integración está siendo objeto de nuestro trabajo y, en muy poco tiempo, será objeto de un nuevo artículo.

BIBLIOGRAFÍA

- ANGULO, F. y BLANCO, N. (1994) (coords.) *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- BARNETT, R. (2001) *Los límites de la competencia*. Barcelona, Gedisa.
- BENAVIDES, O. (2002) *Competencias y competitividad*. Colombia, McGraw Hill.
- BOLÍVAR, A. y PEREYRA, M.A. (2006) «El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española», en RICHEN, D.S. y SALGANIK, H. (comp.) (2006) *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- BOLÍVAR, A. (2007) «El discurso de las competencias en España: Educación Básica y Educación Superior». *Revista de docencia Universitaria (RedU)*, 2 (3). Disponible en: http://www.um.es/ead/Red_U.

- BOLÍVAR, A y GUARRO, A. (2007) *Educación y cultura democráticas*. Madrid, Wolters Kluwer.
- BOLÍVAR, A. y MOYA, J. (2007) (eds.) *Las competencias básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía*. Carpeta «Construyendo ciudadanía». Madrid: Proyecto Atlántida. Disponible en <http://innova.usal.es/courses/CL8b31/> (Últimos materiales Atlántida).
- BRONFENBRENNER, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- CARR, W. (1993) *Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla, Editorial Diada.
- COLL, C. (2008) *Las competencias básicas en educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- COLL, C. y MARTÍN, E. (2006) *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Santiago de Chile: Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del PRELAC.
- 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.
- COMISIÓN EUROPEA (2004) *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Bruselas. Dirección General de Educación y Cultura (Grupo de Trabajo B «Competencias Clave»).
- ESCUDERO, J.M. (1977) (coord.) *Diseño y desarrollo del currículo en la educación secundaria*. ICE Universidad de Barcelona, Barcelona.
- ESCUDERO, J.M.; GUARRO A.; MARTÍNEZ, G. y RIU, X. (2005) *Sistema educativo y democracia*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Octaedro, FIES.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1999) *Diseño, desarrollo e innovación curricular*, Madrid, Síntesis.
- EURYDICE (2002) *Competencias clave*. Madrid: Unidad española de la red Eurydice. Disponible en <http://www.wurydice.org>.
- EURYDICE (2002) *Las competencias claves. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Disponible en la dirección electrónica <http://www.mec.cide/eurydice>.
- GUARRO, A. (2008) «El currículo de una buena escuela es un currículo democrático. ¿Qué aporta la LOE?». Madrid, Revista Escuela.
- HABERMAS, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Ediciones Taurus.
- HARGREAVES, A. y otros (2001) *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y de los niveles*, Barcelona, Octaedro.
- JOYCE, B. y WEIL, M. (1985) *Modelos de enseñanza*. Madrid, Anaya/2.
- (2002) *Modelos de enseñanza*. Barcelona, Gedisa.
- JOYCE, B.; WEIL, M. y CALHOUN, E. (2002) *Modelos de enseñanza*. Barcelona, Gedisa.
- KEGAN, R. (2004) «Las competencias que funcionan como epistemologías: cómo queremos que los adultos aprendan», en RYCHEN, D.S. y SALGANIK, L.H. (2004) *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México, FCE.
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LÉVY-LEBOYER, C. (2003) *Gestión de las competencias*. Barcelona, Ediciones Gestión 2000.
- MEC (2005) *Currículo y competencias básicas*. Documento no publicado. Copia digital.
- NAVIO, A. (2005) *Las competencias profesionales del formador*. Barcelona, Octaedro.



- OCDE-DeSeCo (2002) *Definition and selection of competentes (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations*. Strategy Paper.
- OCDE (2005) «Definition and Selection of Competencies. Executy Summary». Disponible en <http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/index.htm>.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998) *Currículo y enseñanza: análisis de componentes*. Málaga, Universidad de Málaga.
- PERRENOUD, PH. (2004) «La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo». RYCHEN, D.S. y SALGANIK, L.H. (2004) *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México, FCE.
- RYCHEN, D.S. y SALGANIK, L.H. (2004) *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México, FCE.
- (2006) (comp.) *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- SARRAMONA, J. (2004) *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona, Ediciones CEAC.
- STENHOUSE, L. (1987) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.
- STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, A.J. (1989) *Evaluación sistemática*. Barcelona, Ediciones Paidós/MEC.
- TOULMIN, S. (1977) *La comprensión humana. 1 El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid, Alianza Universitaria.
- VILLA, A. y POBLETE, M. (2007) *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao, Ediciones Mensajero.
- MCCOMBS, B. y WHISLER, J.S. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendiz*. Barcelona: Paidós.
- KEGAN, R. (2004) «Las competencias que funcionan como epistemologías: cómo queremos que los adultos aprendan», en D.H. RYCHEN y L.H. SALGANICK (2004) (eds.) *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México, FCE, pp. 327-347.
- MOYA, J. (2007) «Competencias básicas: los poderes de la ciudadanía», en BOLÍVAR, A y GUARRO, A (2007) *Educación y cultura democráticas*. Madrid, Wolters Kluwer, pp. 34-49.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.