

La concreción curricular de las competencias básicas: un modelo adaptativo e integrado

José Moya Otero

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Florencio Luengo Horcajo¹

Coordinador general del Proyecto Atlántida



José Moya Otero



Florencio Luengo Horcajo

Sumario: 1. Introducción. 2. Una visión sociocognitiva de las competencias básicas. 3. Las competencias básicas en el marco de un modelo curricular abierto y flexible: fortalezas y debilidades. 4. Un modelo de desarrollo curricular adaptativo e integrado basado en un enfoque de mejora.

Resumen

La recomendación de la Unión Europea a los países miembros para que incorporen las competencias básicas a la enseñanza obligatoria supone, además de un acontecimiento histórico, un reto para cada uno de los sistemas educativos. Los autores de este artículo describen las dificultades con las que se encuentra el sistema educativo español para superar este reto y proponen un modelo para superar esas dificultades. El modelo que se propone para el desarrollo curricular es un modelo muy dinámico basado en cinco niveles de integración curricular.

Palabras clave: competencias básicas, enseñanza obligatoria, currículo, sistema educativo, integración curricular.

¹Los autores son miembros del Proyecto Atlántida, un movimiento de renovación pedagógica comprometido con la democratización de los procesos e instituciones educativas y que durante los últimos cuatro años ha dedicado un gran esfuerzo a definir un modelo de desarrollo curricular que permita transformar las competencias básicas en un factor de mejora. Las ideas que se exponen en este artículo son el fruto de la colaboración con cientos de profesores y familias en toda España a los que queremos agradecer su confianza en nuestro trabajo.

Abstract

The recommendation of the European Union to member countries to incorporate basic competences to compulsory education represents, besides a historic event, a challenge for each of the education systems. The authors of this article describe the difficulties that the Spanish education system faces to overcome this challenge and propose a model to overcome these difficulties. The proposed model for curriculum development is a dynamic model based on five levels of curriculum integration.

Keywords: basic competences, compulsory education, curriculum, education system, curriculum integration.

Introducción

Las sociedades modernas definieron, por primera vez, un perfil compartido para todos los grupos sociales (el perfil de ciudadano) y unas condiciones educativas comunes para alcanzar ese perfil de persona educada (los sistemas educativos). Tanto la primera decisión como la segunda comenzaron a adoptarse en el marco de leyes educativas que eran elaboradas y aprobadas por los órganos representativos correspondientes (parlamentos). Todo esto sucedía bajo el general reconocimiento de que correspondía al Estado la obligación de definir el perfil de persona educada y de garantizar las condiciones para que ese perfil pudiera ser alcanzado.

En España, tanto la definición del perfil de persona educada como las condiciones para adquirirlo se adoptan por el Parlamento mediante la elaboración de una ley orgánica en la que se establecen las distintas etapas educativas y sus correspondientes tipos de aprendizaje. Hasta el momento, los tipos de aprendizaje definidos en las sucesivas leyes educativas adoptaban dos formas: capacidades y comportamientos. La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), siguiendo las recomendaciones de la Unión Europea (2006), añade un nuevo tipo de aprendizaje para la enseñanza obligatoria: las competencias básicas.

La incorporación de las competencias básicas al sistema educativo no modifica ninguno de sus rasgos esenciales, ni en cuanto al modelo de escolarización (que sigue siendo un modelo comprensivo), ni en cuanto al modelo de diseño y desarrollo del currículo (que sigue siendo un modelo abierto y flexible basado en tres niveles de concreción). Así pues, más allá, del problema de la definición de las competencias básicas (que no debe ser considerado sólo como un problema semántico) aparece un problema de gran relevancia: *el encaje de los nuevos aprendizajes en el modelo de sistema educativo ya existente*. Este es el problema que va a centrar nuestra atención en este artículo. Pero antes de adentrarnos en él, conviene dejar cerrado el problema de la definición del término “competencia”, puesto que esta definición es la que fundamenta, en gran medida, las ideas que expondremos en el resto del artículo.

Una visión sociocognitiva de las competencias básicas

Para nosotros, la competencia es, ante todo, la forma en que las personas logran movilizar todos sus recursos personales (cognitivos, afectivos, sociales, etc.) para lograr el éxito en la resolución de una tarea en un contexto definido. Las competencias constituyen un tipo de aprendizaje que se sitúa entre los comportamientos y las capacidades (ver Cuadro 1)

Cuadro 1: Ejemplificación de distintos tipos de aprendizajes

Tipos de aprendizajes			
Conducta	Habilidad	Competencia	Capacidad
Levantar la mano para pedir la palabra	Ordenar las ideas antes de exponerlas	Exponer de forma oral las propias opiniones en las asambleas de clase y/o la escuela	Capacidad de comunicación

La definición de los aprendizajes en términos de competencia evidencia la necesidad de adquirir el conocimiento de modo que pueda ser movilizado adecuadamente para la resolución de tareas.

La definición de los aprendizajes básicos en términos de competencias, presenta, frente a otras formas ya ensayadas y no sustituidas (conductas, comportamientos y capacidades), una importante ventaja: invita a considerar conjuntamente tanto la materia (contenidos) como la forma (actividades). Dicho de otro modo, la definición de los aprendizajes en términos de competencia evidencia la necesidad de adquirir el conocimiento de modo que pueda ser movilizado adecuadamente para la resolución de tareas. Más aún, la definición de los aprendizajes básicos en términos de competencia subraya la importancia de considerar el conocimiento en acción y no sólo el conocimiento como representación (Pérez Gómez, 2007a).

Esta concepción de la “competencia” tiene su origen en la obra de Basil Bernstein (1993, 1998) y en la de Philippe Perrenoud (2001) puesto que tanto uno como otro sitúan el concepto en una “lógica social”². La “lógica social” del concepto de competencia, o lo que es lo mismo, el modelo implícito de la sociedad, la comunicación, la interacción y los sujetos, vendría caracterizada por los siguientes supuestos:

1. La anticipación de una democracia universal de adquisición. Todos los sujetos son intrínsecamente competentes y todos poseen procedimientos comunes. No existe el déficit.
2. Que el sujeto es activo y creativo en la construcción de un mundo válido de significados y prácticas. Aquí aparecen diferencias pero no déficit. Consideremos la creatividad en la

² Para Bernstein una “lógica social” claramente diferenciada de una “lógica económica”. Las diferencias entre una y otra “lógica” se hacen evidentes en las distintas conceptualizaciones. Así, la “lógica social” hace que esta idea aparezca estrechamente vinculada a una perspectiva democrática del desarrollo social. Mientras que la “lógica económica” hace que el término aparezca asociado una nueva visión del “capital humano”.

producción del lenguaje (Chomsky), la creatividad en el proceso de acomodación (Piaget), el bricoleur en Levi-Satrust, los logros prácticos de un miembro del grupo (Garfinkel).

3. Que el sujeto se regula a sí mismo, en una evolución favorable (aspecto que se subraya). Es más, ese desarrollo o expansión no se adelanta mediante la instrucción formal. Los socializadores oficiales se vuelven sospechosos, porque la adquisición de estos procedimientos constituye un acto tácito, invisible y no sometido a la regulación pública.

4. Una visión crítica y escéptica de las relaciones jerárquicas. Esto se deriva del hecho de que, en algunas teorías, la función de los socializadores debería limitarse a la facilitación, la acomodación y la organización del contexto. Las teorías de la competencia tienen cierto sabor emancipador. En efecto, en Chomsky y en Piaget, la creatividad se sitúa fuera de la cultura, al ser inherente al funcionamiento de la mente; un cambio de la perspectiva temporal del tiempo gramatical presente. El tiempo relevante surge del punto de realización de la competencia, porque este punto revela el pasado y permite vislumbrar el futuro. (Bernstein, 1998: 71)

Las competencias básicas son la expresión de los poderes que necesita cualquier persona para ejercer una ciudadanía activa.

La coincidencia en estos supuestos otorga al concepto de “competencia” un valor epistemológico indudable y permite una recontextualización en el ámbito educativo vinculada a proyectos claramente democráticos. 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.

Las competencias básicas en el marco de un modelo curricular abierto y flexible: fortalezas y debilidades

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.

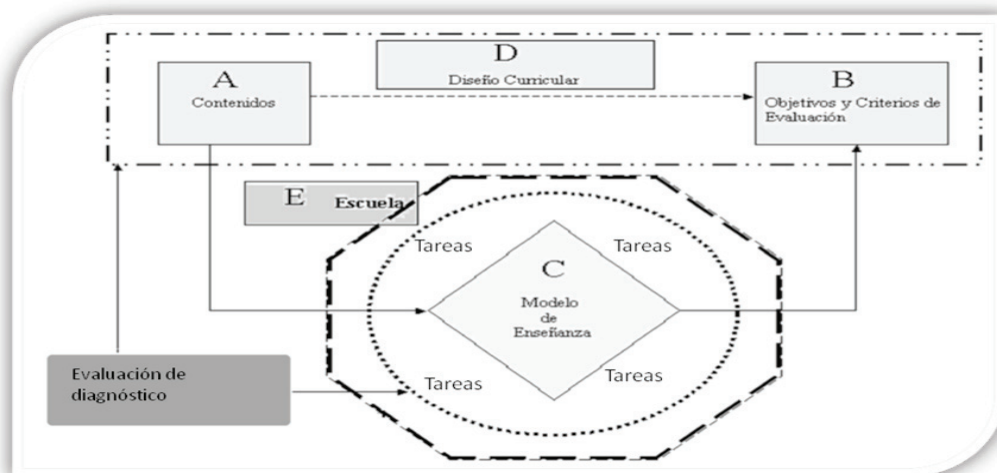
En esa estructura de decisión se definieron, inicialmente, tres niveles. En el primer nivel se sitúan las administraciones públicas: al Ministerio de Educación y a las Comunidades Autónomas les corresponden competencias directas en la definición del formato del diseño curricular, en la selección de sus elementos y en las orientaciones para su desarrollo. En el segundo nivel se sitúan los centros educativos: 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: le 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.

Lo cierto es que, en consonancia con este modelo, el currículum 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 currículum real de los centros educativos, pero no lo determinan, de aquí que en la transformación de los diseños curriculares en currículum se produzca un amplio margen para la libertad y para la responsabilidad en la acción. La no identificación entre diseños curriculares y currículum (ver Cuadro 2) abre la posibilidad de plantear en toda su intensidad el problema de la autonomía de los centros y de la configuración de las prácticas educativas y hace depender la resolución de estos problemas el éxito en la consecución de los aprendizajes³.

En la transformación de los diseños curriculares en currículum se produce un amplio margen para la libertad y la responsabilidad en la acción.

Cuadro 2. La transformación del diseño curricular en currículum



Dicho de un modo mucho más sencillo y directo: la incorporación de las competencias básicas al sistema educativo español pone en evidencia las fortalezas y debilidades de un modelo de diseño curricular abierto y flexible, especialmente, la capacidad de las administraciones públicas y los centros educativos de utilizar eficazmente su autonomía.

³ Algunos autores, entre ellos, los catedráticos Escudero Muñoz, Amador Guarro y Bolívar Botía, 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.

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) Un marco teórico incompleto.
- b) Una visión maximalista del cambio: nada cambia frente a todo cambia.
- c) Una visión preformista del desarrollo del currículo.
- d) Un desarrollo muy desigual en cada una de las Comunidades Autónomas.
- e) Un desarrollo “imitativo” basándose en las evaluaciones de diagnóstico.
- f) Ignorar los proyectos de centro: encajar las competencias básicas en las programaciones.
- g) “Salvar las apariencias”.

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 a dudas, 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. Una de nuestras modestas aportaciones ha consistido precisamente en completar este marco teórico inicial.

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 esto lo cambia todo. El efecto conjunto de estas dos visiones, que pese a todo son complementarias, es que conducen al desánimo. 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 las que se asienta el currículo de cada uno de los centros educativos.

La incorporación de las competencias básicas nos obliga a reconsiderar la frecuencia y las secuencias de tareas sobre las que se asienta el currículo de cada centro educativo.

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.

Un desarrollo muy desigual en cada una de las Comunidades Autónomas

La atención que se está prestando al desarrollo de las competencias básicas en las Comunidades Autónomas es muy diferente.

Los encuentros que hemos mantenido con las administraciones públicas y con el profesorado y los servicios en distintos territorios han terminado por evidenciar 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 han organizado equipos de trabajo, se han desarrollado jornadas, congresos, seminarios y hasta grupos de trabajo ligados a la práctica, 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. Ciertamente 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 LOE 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 convertirse 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 requieren 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 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 de 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.

Un modelo de desarrollo curricular adaptativo e integrado basado en un enfoque de mejora

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

- Nivel 1: La integración de cada uno de los elementos del diseño curricular, a través de una definición relacional 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 compartidas.
- Nivel 3: La integración de los distintos modelos y/o métodos 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.

Nivel 1: La integración de competencias básicas y áreas curriculares, a través de una definición relacional.

La definición de las competencias básicas no establece una relación precisa con las áreas curriculares. Este es un problema a resolver.

La definición de cada una de las competencias básicas no establece una relación precisa con las áreas curriculares, ni tampoco con cada uno de los elementos que las conforman, siendo este un problema importante que hay que resolver. El Cuadro 3 ejemplifica una concreción curricular de una competencia definiendo su relación con todos y cada uno de los elementos de una determinada área curricular. Además de la definición relacional el ejemplo contiene una definición de los indicadores que permitirán la evaluación de los aprendizajes adquiridos y la fijación de distintos niveles de dominio.

Cuadro 3: Una definición relacional de la competencia matemática⁴

COMPETENCIA MATEMÁTICA - 1º CICLO EDUCACIÓN PRIMARIA			
Objetivos	Contenidos	Crit. evaluación	Indicadores
<p>1. Utilizar el conocimiento matemático para comprender, valorar y producir informaciones y mensajes de la vida cotidiana y reconocer su carácter instrumental para otros campos de conocimiento.</p> <p>2. Reconocer situaciones de su medio habitual para cuya comprensión o tratamiento se requieran operaciones elementales de cálculo, formularlas mediante formas sencillas de expresión matemática o resolverlas utilizando los algoritmos correspondientes, valorar el sentido de los resultados y explicar oralmente y por escrito los procesos seguidos.</p> <p>3. Apreciar el papel de las matemáticas en la vida cotidiana, disfrutar con su uso y reconocer el valor de actitudes como la exploración de distintas alternativas, la conveniencia de la precisión o la perseverancia en la búsqueda de soluciones.</p>	<p>Números naturales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recuento, medida, ordenación y expresión de cantidades en situaciones de la vida cotidiana. - Lectura y escritura de números. Grafía, nombre y valor de posición de números hasta tres cifras. - Utilización de los números ordinales. - Orden y relaciones entre números. Comparación de números en contextos familiares. <p>Operaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización en situaciones familiares de la suma para juntar o añadir; de la resta para separar o quitar; y de la multiplicación para calcular número de veces. - Expresión oral de las operaciones y el cálculo. - Disposición para utilizar los números, sus relaciones y operaciones para obtener y expresar información, para la interpretación de mensajes y para resolver problemas en situaciones reales. 	<p>CM1. Formular problemas sencillos en los que se precise contar, leer y escribir números hasta el 999.</p> <p>CM2. Comparar cantidades pequeñas de objetos, hechos o situaciones familiares, interpretando y expresando los resultados de la comparación, y ser capaces de redondear hasta la decena más cercana.</p> <p>CM3. Realizar, en situaciones cotidianas, cálculos numéricos básicos con las operaciones de suma, resta y multiplicación, utilizando procedimientos diversos y estrategias personales.</p>	<p>CM 1.1 Cuenta , números hasta el 999</p> <p>CM1.2 Lee y escribe números hasta el 999</p> <p>CM1.3 Formula problemas sencillos utilizando números hasta el 999.</p> <p>CM2.1 Compara cantidades pequeñas de objetos, hechos o situaciones familiares.</p> <p>CM2.2 Interpreta resultados de una comparación.</p> <p>CM2.3 Expresa resultados de una comparación.</p> <p>CM2.3 Redondear hasta la decena más cercana</p> <p>CM3.1 Realiza cálculos numéricos básicos con la operación suma.</p> <p>CM3.2 Realiza cálculos numéricos básicos con la operación resta.</p> <p>CM3.3 Realiza cálculos numéricos básicos con la operación multiplicación.</p> <p>CM3.4 Emplea procedimientos diversos en la realización de cálculos numéricos básicos.</p> <p>CM3.4 Emplea estrategias personales en la realización de cálculos numéricos básicos</p>

⁴ Esta definición de la competencia matemática es fruto de un trabajo realizado por los Centros del Profesorado de Huelva en colaboración con el Proyecto Atlántida.

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.

Nivel 3: La integración de los distintos modelos de enseñanza y métodos de enseñanza que generan 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”, 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).

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.

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, sin que 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 realizar unas determinadas tareas. 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 dónde tenemos que buscarlo.

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

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.

El compromiso familia-escuela que introduce la LOE compromete seriamente a las familias en la consecución del éxito escolar.

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. 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 ■

Referencias bibliográficas

- BERNSTEIN, B. (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata
- BERNSTEIN, B. (1993): *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. y PEREYRA, M. A. (2006): El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En Rychen, D.S. y Salganik L.H. (eds.). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, pp. 1-13.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. y GUARRO PAYÁS, A. (eds.) (2007): *Educación y Cultura Democrática: el Proyecto Atlántida*. Madrid: Wolters Kluwer, pp. 13-33.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. y MOYA OTERO, J. (eds.) (2007): *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).
- COLL SALVADOR, C. y MARTÍN ORTEGA, E. (2006): *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Santiago de Chile: Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del PRELAC.
- COLL SALVADOR, E. (2006): Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Disponible en:
<http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2006): *Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Disponible en:
<http://eurex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- EURYDICE (2002): *Las competencias claves. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Disponible en:
<http://www.mec.cide/eurydice>
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (2008): "Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación". En GIMENO SACRISTÁN, J.(comp.) y otros (2008) *Educación en competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid. Morata.
- JOYCE, B. y WEIL, M. (1985): *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya/2.
- 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 D.H. RYCHEN y L.H. SALGANICK (eds.) (2004) *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: FCE, pp. 327-347.
- MOYA OTERO, J. (2007b): De la competencia texto y contexto. *Uno. Revista de Didáctica de las Matemáticas* (46) pp. 25-33.
- MOYA OTERO, J. (1993): *Reforma educativa y currículo escolar*. Las Palmas de Gran Canaria: Ediciones Librería Nogal.
- MOYA OTERO, J. (2007): Competencias básicas: los poderes de la ciudadanía, en BOLIVAR, A y GUARRO, A (2007) *Educación y cultura democráticas*. Madrid: Wolters Kluwer. pp.34-49.
- MOYA OTERO, J: (2008): "Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo". *Revista Curriculum*, 21, pp. 57-78.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2007a): *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander: Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación.
- PÉREZ GOMEZ, A. I. (2008): "¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción". En Gimeno Sacristán, J.(comp.) y otros (2008) *Educación en competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- PERRENOUD, Ph. (1996): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- PERRENOUD, Ph. (2004): "La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo" en RYCHEN, D.S. y HERSH, L.: *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- RYCHEN, D. S. y SALGANIK, L. H. (2004): *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SALGANIK, L. H. (comp.) (2006): *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.

Breve currículum

José Moya Otero es Licenciado en Filosofía y Letras, secciones de Educación y Filosofía, Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad de Málaga y Diplomado en Educación General Básica. Profesor Titular de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Imparte también docencia en Formación continua.

Florencio Luengo Horcajo es Licenciado en Pedagogía, profesor de Secundaria de Lengua y Literatura, asesor de innovación educativa, coordinador general del Proyecto estatal Atlántida. Sus líneas de trabajo en innovación han estado relacionadas con el eje Escuela-familia-comunidad para la mejora educativa, junto a la gestión de la convivencia y los conflictos escolares, el desarrollo curricular de las competencias básicas del alumnado y la articulación de redes sociales de innovación.

Su línea de trabajo fundamental dentro de la innovación Atlántida es la relacionada con el papel de la escuela, de las APAS y agentes sociales dentro de lo que denominan nuevas estructuras corresponsables de barrio, municipio, como son los denominados Consejos de Ciudadanía. En los últimos cuatro años, junto al profesor José Moya, coordina la propuesta de competencias básicas de Atlántida, que está avalada por el Ministerio de Educación, y desarrolla experiencias de puesta en marcha en la mayor parte de las comunidades autónomas del estado español.