COMPETENCIAS BÁSICAS

Cultura imprescindible de la ciudadanía **ESCUELA**

N.º 7 • ABRIL 2008 • HERRAMIENTAS DE TRABAJO PARA EL PROFESORADO

N.º 1 • OCTUBRE 2007
¿Pueden las competencias básicas mejorar el currículo? Claves para una respuesta.

N.º 2 • NOVIEMBRE 2007
¿Qué es una competencia? y ¿qué es una competencia básica?

N.º 3 • DICIEMBRE 2007
¿Cuáles son las competencias básicas en los diseños curriculares?

N.º 4 • ENERO 2008
¿Se pueden enseñar y aprender las competencias básicas?

N.º 5 • FEBRERO 2008
¿Se pueden evaluar las competencias básicas?

N.º 6 • MARZO 2008
PISA: un ejemplo de definición de tareas y evaluación de competencias

N.º 7 • ABRIL 2008
¿Qué consecuencias pueden tener las competencias básicas para los centros educativos?

N.º 8 • MAYO 2008
¿Qué consecuencias pueden tener las competencias básicas para la práctica docente?

N.º 9 • JUNIO 2008
¿Cómo mejorar el currículo actual con la incorporación las competencias básicas?

3652K03583

¿Qué consecuencias pueden tener las competencias básicas para los centros educativos?

Confiamos en que los seis documentos que hasta el momento hemos tenido el placer de presentar, hayan dejado el convencimiento entre nuestros lectores de la importancia que tiene la incorporación de las competencias básicas a los diseños curriculares de la enseñanza obligatoria

Las competencias básicas representan el mayor acuerdo alcanzado hasta el momento sobre los aprendizajes imprescindibles para que un ciudadano o una ciudadana europea pueda definir un proyecto de vida propio y participar activamente en la construcción de una sociedad justa. Por eso, a nuestro juicio, las competencias básicas representan la cultura imprescindible para la ciudadanía.

Así pues, todos los agentes educativos (padres, profesores, administraciones públicas, servicios de apoyo a la escuela, etc.) tenemos ante nosotros un reto de gran trascendencia: lograr que las competencias básicas sean adquiridas por todos y cada uno de los estudiantes. O lo que es lo mismo, tenemos ante nosotros el reto del éxito escolar.

En este documento nos proponemos examinar algunas de las consecuencias que puede tener la incorporación de las competencias básicas a los centros educativos. A nuestro juicio, la incorporación de las competencias a los proyectos educativos de centro podrían tener dos tipos de consecuencias: (1) consecuencias en el currículo y (2) en la organización.

Las consecuencias más importantes en el currículo serían dos: (1.1) una modificación sustancial de las tareas actuales, y (1.2) una mejor integración entre el

currículo formal, informal y no formal. Para saber qué tareas habría que modificar sería necesario que todo el profesorado analizara la relación entre las tareas que actualmente ofrece a su alumnado y la contribución de cada una de ellas a la adquisición de las competencias básicas. Para facilitar la integración del currículo formal, informal y no formal sería necesario un desarrollo del compromiso educativo entre el centro, la familia y el entorno.

Las consecuencias organizativas más importantes serían: (2.1) una mayor flexibilidad en los agrupamientos, facilitando el desarrollo de proyectos e itinerarios personalizados; (2.2) una mayor apertura del centro al entorno y, especialmente, a la colaboración con las familias y las organizaciones locales; y (2.3) una mayor eficacia utilizando las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales de aprendizaje. Todas estas medidas tienen una finalidad común: ampliar las oportunidades educativas aumentando el tiempo efectivo para la resolución de las tareas.

La búsqueda de un currículo integrado basado en competencias

Las competencias básicas han sido presentadas, hasta el momento, como un tipo de aprendizaje, un aprendizaje que se expresa en distintos comportamientos pero que tiene, como factor diferenciador, la movilización de todo lo aprendido para resolver las tareas planteadas en un contexto definido. Dicho de otro modo, las competencias básicas son un tipo de aprendizaje situado[1]. Pero las competencias básicas son también, conviene no olvidarlo, un factor de integración del currículo de los centros educativos, así queda establecido en el Real Decreto que establece las Enseñanzas Mínimas para el Estado.

La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos [el subrayado es nuestro]... La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje. (Anexo I, Real Decreto de Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Etapa Secundaria Obligatoria).

Así pues, la consecución de un aprendizaje situado (propio de las competencias básicas) requiere un nuevo modelo de desarrollo del currículo un modelo, no sólo adaptativo, sino integrado. El modelo de desarrollo adaptativo del currículo requiere un esfuerzo de los centros educativos para interpretar los elementos prescritos (objetivos, contenidos y criterios de evaluación)

1. La "teoría del aprendizaje situado" fue propuesta por Lave y Wenger en la década de los '90. Los principios de aprendizaje que esta teoría postula son: I) todo aprendizaje necesita de un contexto para ser adquirido; y II) el aprendizaje requiere interacción y colaboración. (Lave, J., y Wenger, E. (1990). Situated Learning: Legitimate Periperal Participation. Cambridge, UK: Cambridge University Press).

para lograr un ordenamiento y una secuenciación que esté en consonancia con las características y condiciones específicas de los centros educativos. La construcción de un currículo integrado requiere un esfuerzo adaptativo añadido: conectar la cultura seleccionada en los diseños curriculares con las experiencias surgidas en la realización de tareas contextualizadas[2].

La búsqueda de las mejores tareas para lograr que el mayor número de alumnos(as) adquieran las competencias básicas, constituye el núcleo esencial de cualquier transformación de un diseño curricular en un currículo integrado. 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 resolución que necesitamos al problema del currículo y, tal problema, quedó claramente formulado por Stenhouse: *el problema del currículo más sencillo y directamente formulado es el de relacionar ideas con realidades, el de ligar el currículo concebido en el papel con el currículo en clase* (Stenhouse, 1987:95). Ahora bien, conviene no olvidar que el currículo 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 currículo es una construcción social y, como tal, es sumamente frágil, requiere la complicidad de sus protagonistas para mantenerse vivo.

El currículo se torna problemático porque nunca es la realización de alguna idea ni el reflejo de condiciones socieconómicas

Así, cabe decir de un currículo que es una tentativa de definir el terreno común compartido por aquellos pro-

2. El movimiento orientado a facilitar la integración del currículo cuenta con una amplia tradición en los países anglosajones, data de los años '60, y aparece vinculado a las primeras propuestas para la construcción de un currículo centrado en grandes núcleos (*core currículo*). El currículo integrado se caracteriza por: combinación de temáticas, unidades en un solo proyecto, pluralidad de tareas y fuentes documentales, trabajo en equipo y agrupamientos flexibles (Lake, 1994).

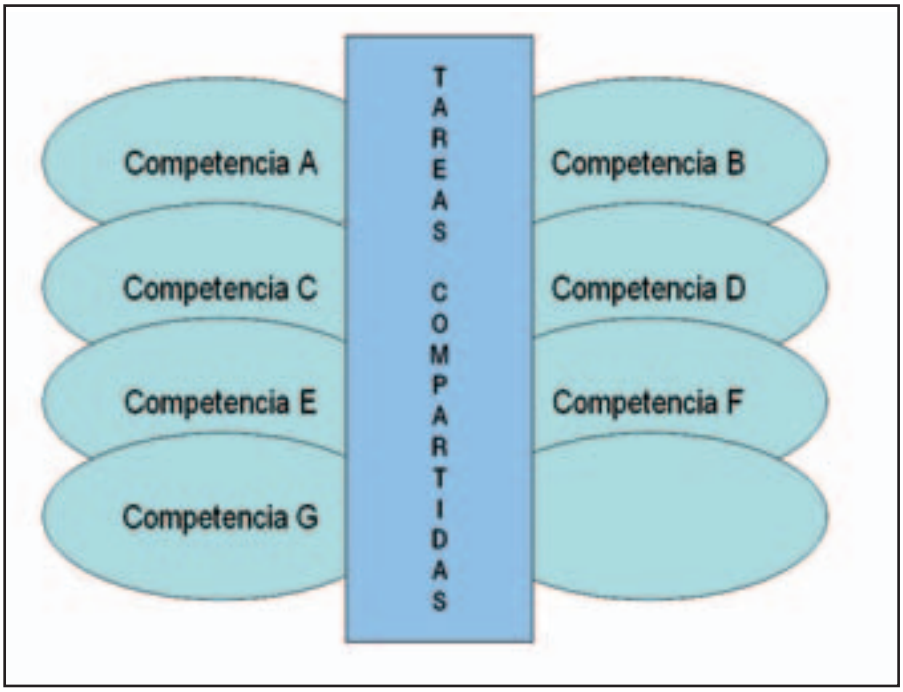
fesores que lo siguen. Aunque pueda a veces resultar útil concebirlo como una oferta a los alumnos, debemos siempre tener en cuenta que cualquier semejanza entre la oferta de una clase y la de otra, entre una escuela y otra, debe empezar en la semejanza en la mentalidad entre los profesores. Con mucha frecuencia esta semejanza es una cuestión de tradición (Stenhouse, 1987: 96).

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

"Los efectos educativos no se derivan lineal ni directamente de los currículos que desarrollan profesores y alumnos, como si uno 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 currículo está mediatizada por las formas de trabajar con él, pues esa mediación es la que condiciona la calidad de la experiencia que se obtiene. Las tareas académicas, básicamente y de forma inmediata, aunque detrás de ellas existan otros determinantes, son las responsables del filtrado de efectos. Los resultados posibles están en función de la congruencia de las tareas con los efectos que se pretenden, de acuerdo con las posibilidades inherentes a las mismas en cuanto a su capacidad de propiciar unos procesos de aprendizaje determinados."(Gimeno 1988: 266).

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

La busqueda de un núcleo de tareas constituye, pues, uno de los retos que los centros educativos tendrán que superar para lograr una adecuada integración del currículo. No debemos olvidar que las competencias básicas son una responsabilidad compartida de todo el



Cuadro 1: Las tareas compartidas como base para un currículo integrado

profesorado y que, en consonancia, sólo una estructura de tareas compartida puede contribuir a su consecución (ver Cuadro 1).

El problema al que nos enfrentamos en nuestra búsqueda de una estructura de tareas compartida que facilite la consecución de las competencias básicas, no es sólo cómo lograr el uso adecuado del conocimiento adquirido, sino que es también cómo lograr que el conocimiento se adquiera de tal modo que genere una competencia. Pero, además, no se trata sólo de la utilización del conocimiento (lo que supone identificar contenidos curriculares con formas de conocimiento disciplinar), sino de la generación de experiencias a través de distintas formas de expresión de la cultura (conocimientos, valores, normas, etc.).

Las diferencias entre un problema y otro pueden llegar a ser importantes. En el primer caso, el conocimiento se considera dotado de la unidad que le otorgan las disciplinas de las que ha surgido y, por tanto, su aprendizaje requiere la reconstrucción de esa unidad. En segundo lugar, el contenido no se identifica con el conocimiento y, por tanto, su integración en una unidad vendrá dado por los requerimientos propios de la tarea que es necesario resolver. La transformación de un problema en otro puede quedar mejor expresada si tomamos como referencia el esquema propuesto por Novak para representar la evolución que ha tenido la relación entre disciplinas y aprendizaje.

Fase 1: El proceso educativo se considera como transferencia de la estructura disciplinar a la mente "disciplinada" del estudiante (vigente hasta comienzos del siglo XX).

Fase 2: El profesor se convierte en la fuente principal de conocimiento y el estudiante aprende según el profesor le enseña (vigente hasta los años cincuenta).

Fase 3: El proceso educativo se transforma en un proceso complejo mediatizado por múltiples factores entre ellos la propia disposición del estudiante para aprender de un determinado modo (vigente desde los años cincuenta).

Fase 4: El proceso educativo se transforma en un proceso complejo mediatizado por la estructura de tareas y de relación que generan las experiencias educativas.

Cuadro 2: Esquema de Novak, 1997.

La búsqueda de comunidades que aprenden y de organizaciones inteligentes

La organización de los centros educativos es siempre, conviene recordarlo, la otra cara del currículo. En este sentido, no podemos dejar de reconocer que las competencias básicas, en cuanto aprendizaje situado, requieren unas condiciones para el aprendizaje que es necesario construir. El aprendizaje situado requiere de un currículo integrado, y éste reclama un esfuerzo de diálogo y entendimiento entre todos los miembros de la comunidad educativa. Pues bien, a nuestro juicio, la creación de esas condiciones requiere que los centros orienten sus procesos de mejora en dos direcciones: la creación de comunidades que aprenden y la creación de organizaciones inteligentes. Sólo la confluencia de estos dos procesos de mejora permitirá romper los aislamientos que han caracterizado a la escuela tradicional:

» de la escuela y la comunidad (enfatizando el sentido de las escuelas como aparatos).

» del profesorado en su aula (sin colegialidad: facilitando la identificación con el alumnado más que con el grupo de iguales).

» del alumnado en su clase (aislándolo del resto de las experiencias que vive en lugares distintos a la escuela).

» de la organización y el currículo (burocratización: ignorando las consecuencias que las medidas administrativas tienen sobre las oportunidades de aprendizaje).

» del currículo y la cultura (academicista: limitando el valor educativo de la cultura no disciplinar).

La construcción de un currículo 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 currículo 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: éstos se convierten en organizaciones gestionadas por proyectos. Los proyectos son aquello que comparten los miembros de la comunidad escolar y lo que les hace ser "socios" en la organización, dado que asumen las responsabilidades en el éxito de esos proyectos. Es por esto que decimos que las escuelas son, en más de un sentido, sociedades para el aprendizaje.

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

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

El compromiso escuela-familia crea, de hecho, un nuevo concepto de participación que no se limita a la gestión pública de los centros educativos, sino que compremete 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).

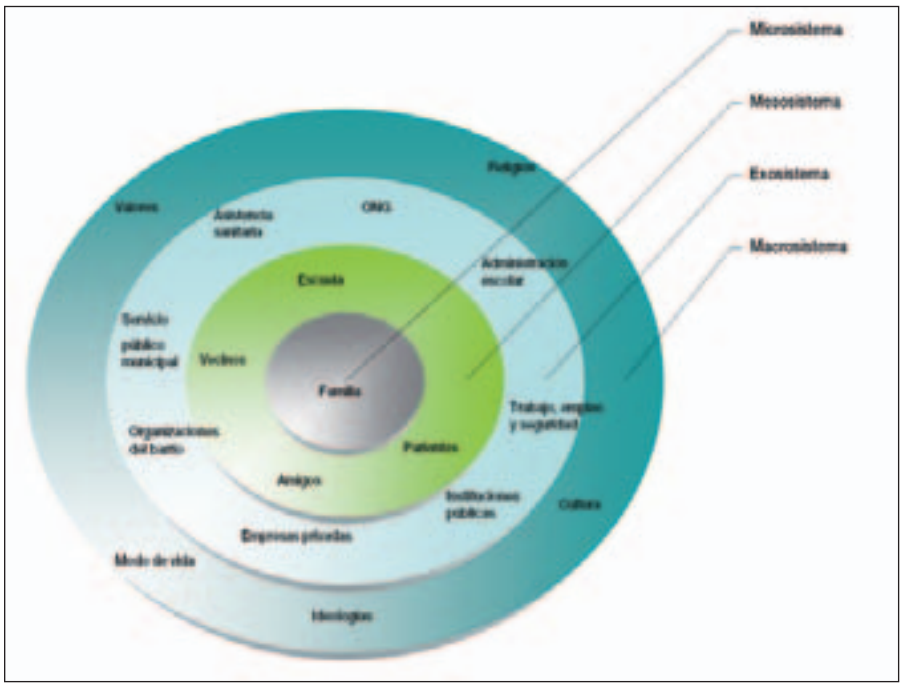
El compromiso escuela-familia, así entendido, puede facilitar, a nuestro juicio la construcción de un currículo basado en competencias que permita integrar el currículo formal, el no formal y el informal (currículo familiar). Las competencias básicas son, además, una excelente oportunidad para que las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

La integración de estos tres ámbitos de experiencias educativas puede constituir una de las estrategias más eficaces de reforzamiento de las competencias básicas así como de la contextualización de las tareas. En este sentido, nos parece muy importante tener en cuenta el excelente trabajo realizado por Urie Bronfenbrenner y, especialmente, su conceptualización de los distintos ambientes de aprendizaje (ver Cuadro 3).

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

El tercer nivel del ambiente ecológico nos lleva aún más lejos, y evoca la hipótesis de que el desarrollo de la persona se ve afectado profundamente por hechos que ocurren en entornos en los que la persona ni siquiera está presente. (Bronfenbrenner, 1987: 23).

Los sistemas que identifica Bronfenbrenner pueden ser considerados, a nuestro juicio, otros tantos contextos de aprendizaje y como tales pueden servir de referencia para identificar las "prácticas sociales" que son propias de cada uno de estos sistemas y servir de base para definir y seleccionar las tareas que contribuirán al desarrollo de las competencias básicas.



Cuadro 3: El desarrollo en los distintos ambientes de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

—BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano.* Barcelona: Paidós.

—DOYLE, W. (1977). *Learning the classroom environment: and ecological analysis*. Journal of Teachers Education, 28 (6), pp. 51-55.

—DOYLE, W. (1979) Classrom tasks and student abilites. En Peterson, P. Y Walberg, H.J.: *Research on Teaching*. Berkeley: McCutchan Pub. Co.

—DOYLE, W. (1979) *Classroom Effects*, Theory into Practice, 18, 3, 138-144.

—DOYLE, W. (1980) *Classroom Management*. IN: West Lafayette.

—DOYLE, W. (1986) Classroom organization and management. En Wittrock, M.C.: *Handboof of Research on Teaching*. New York: Macmillan.

—DOYLE, W. (1992) Curriculum and pedagogy. In P. W. Jackson (ed.), Handbook of Research on Curriculum. New York: Macmillan.

—GIMENO SACRISTÁN, J y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

—GIMENO SACRISTÁN, J y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992) *Comprender y Transformar la Enseñanza.* Madrid: Morata.

—GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

—LEAVE, J. (1991) *La cognición en la práctica.* Barcelona: Paidós.

—NOVAK, J.(1997) *Teoría y práctica de la educación.* Madrid. Editorial Alianza.

—STENHOUSE, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Morata.

—WENGER, E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad.* Barcelona: Paidós.

Wolters Kluwer España | Educación

ESCUELA Director: Pedro Badía. Redactora Jefe: María Vieites. Redacción: Pablo Gutiérrez del Álamo y María Piedrabuena.
C/ Orense, 16 - 28020 Madrid • Teléfono: 91 418 62 96 • Fax: 91 556 68 82 • escuela@wke.es • www.periodicoescuela.com
Jefe de Publicidad: Paloma Artero. Tel. 91 418 62 95. publicidad@wkeducacion.es

Suscripciones y Atención al Cliente: C/ Collado Mediano, 9 - 28230 Las Rozas (Madrid) • Teléfono: 902 250 510 • Fax: 902 250 515
clientes@wkeducacion.es • www.wkeducacion.es

Edita: WOLTERS KLUWER ESPAÑA, S.A. www.wke.es. Consejero Delegado: Salvador Fernández. Director General: Eduardo García. Directora de Publicaciones: Carmen Navarro. Directora de Marketing: Patricia Cavalari. Director de Publicidad : Antonio Aguayo. Depósito Legal: M-50.929-2007. ISSN: 1888-2781.
Maquetación: María Piedrabuena

Coordinadores Generales de Competencias Básicas Escuela:
Dirección: José Moya Otero.
Coordinación: Antonio Bolívar Botía, Paz Sánchez, Florencio Luengo y Guillermo Millet.
Equipo de redacción y diseño: Clara Díaz, Cruz María Hernández, Inmaculada C. Bueno, Pedro Luis González y Constanza Falcón.
Grupo de trabajo: Integrantes de asesorías de CEPs de Tenerife y Gran Canaria, miembros del servicio de inspección, programas educativos y profesorado especialista de la Consejería de Educación de Canarias.

Apoyan:
Junta de Castilla-La Mancha, Cantabria, Galicia, Extremadura, CEAPA y FAPAs de Lanzarote y La Palma y Ayuntamientos de: Getafe, Jerez, Coria, Comarca de Cíjara, Tías, Breña Alta, Los Sauces y Barlovento, La Orotava, Tahíche-Teguise, Haría, Alcázar de San Juan, Aracena, Santo Domingo de la Calzada.
MRPs: CREA, Instituto Pablo Freire e Instituto de Estudios Ceutíes.

Elabora:

Colabora:

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sin permiso previo del autor