

Introducción general

La definición de las competencias básicas como un *tipo de aprendizaje* que pone de manifiesto, *la forma en que una persona moviliza todos sus recursos personales para alcanzar el éxito en la resolución de una tarea en el marco de un contexto definido*, tiene importantes consecuencias teóricas y prácticas. Entre las consecuencias teóricas podríamos señalar dos: a) considera las competencias básicas como un “aprendizaje situado”¹, y b) orienta el uso del concepto hacia los factores mediacionales presentes en toda acción educativa (contextos y tareas). Estas dos consecuencias suponen un desplazamiento en el interior del enfoque constructivo desde las corrientes más “naturalistas” (Piaget) hacia las corrientes más “socioculturales” (Vigostky). En cuanto a sus consecuencias prácticas también conviene señalar dos: a) las competencias básicas sólo pueden ser alcanzadas desde una acción colegiada de toda la comunidad educativa, esto significa, que en esta ocasión los interrogantes sólo pueden ser formulados en plural “qué podemos hacer para alcanzar las competencias”, b) las competencias básicas nos obligan a una profunda revisión de las tareas desde las que el alumnado adquiere el saber, ya que sólo las tareas permiten alcanzar una configuración adecuada de los saberes adquiridos.

Volviendo sobre el comienzo, añadimos ahora, que la definición adoptada plantea tres grandes interrogantes. El primero de ellos se refiere a *la identificación* de los “recursos personales” que será necesario movilizar, estos recursos son, ante todo recursos culturales, dado que la competencia, como también hemos dejado escrito, es un tipo de aprendizaje. El segundo interrogante, hace referencia a las tareas y el contexto que facilitarán la adquisición de *la forma* que los recursos tendrán que adoptar hasta quedar configurados como un determinado tipo y nivel de competencia. El tercer interrogante hace referencia a la movilización de todos los recursos, es decir al *factor dinámico* que impulsa la transformación de los recursos culturales para quedar configurados en competencias, pues bien, ese factor dinámico no son otra cosa que dos metacompetencias, a saber: el pensamiento y el sentimiento.

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

El tercer factor, las metacompetencias, se resuelve tanto en los diseños curriculares, como en el currículo, ya que es un factor dinámico, o si se prefiere, es un factor que facilita la “precipitación”

¹ La “teoría del aprendizaje situado” fue propuesta por Lave y Wenger en la década de los noventa. Los principios de aprendizaje que esta teoría postula son: i) todo aprendizaje necesita de un contexto para ser adquirido y ii) el aprendizaje requiere interacción y colaboración. (Lave, J., y Wenger, E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.).

de los recursos culturales seleccionados en competencias. La constitución de distintos recursos culturales en una competencia requiere que las personas cuenten con dos motores imprescindibles (como si se tratara de los movimientos propios del corazón): el pensamiento y el sentimiento. El pensamiento impulsa la elaboración de respuestas inteligentes. El sentimiento impulsa el compromiso con valores e ideales que otorgan el sentido a todos nuestros actos.

Pues bien, la resolución de todos y cada uno de estos interrogantes pone en evidencia que las competencias presentan un potencial integrador que aumenta su valor educativo, de modo que las competencias básicas tienen un gran valor educativo no sólo porque constituyan aprendizajes imprescindibles, sino porque ofrecen unas posibilidades de integración que pueden ayudar al profesorado y a las comunidades educativas a superar las limitaciones propias de un diseño curricular fragmentado.

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

El proyecto para el asesoramiento que proponemos tiene como finalidad crear el marco adecuado de colaboración para responder eficazmente a los interrogantes planteados: buscamos la producción de recursos que faciliten la función asesora que tienen asignadas distintos profesionales de la educación y que puedan contribuir activamente a lograr el aprendizaje de las competencias básicas a través de un currículo integrado.

Finalidad

La finalidad del proceso de asesoramiento, al que sirven de soporte tanto los distintos documentos como las guías que los acompañan, es formar a las personas que tienen asignada una función de asesoramiento dentro del sistema educativo, para que puedan participar activamente en la mejora del currículo de los centros educativos, aprovechando las oportunidades que ofrecen las competencias básicas como principio organizador del currículo.

Objetivos

1. Formar a las personas que constituyen el equipo de trabajo para que puedan realizar las tareas que tendrán asignadas y elaborar recursos útiles para los centros y comunidades educativas.
2. Impulsar la incorporación de las competencias básicas al currículo real de los centros educativos mediante la comprensión de sus características y su valoración como un factor de mejora.
3. Promover el reconocimiento de las prácticas educativas que mejor puedan ejemplificar la incorporación de las competencias básicas al currículo escolar, así como las distintas formas y niveles de integración del currículum.
4. Facilitar la incorporación a la práctica educativa del profesorado de las acciones que contribuyen al desarrollo de un currículo integrado basado en competencias.

Texto introductorio que complementa el texto introductorio del anterior CD

Las competencias básicas, tal y como dejamos escrito en su momento, pueden contribuir a la mejora del currículo de los centros educativos. Pero la mejora es siempre, conviene no olvidarlo, una elección. En este caso, la elección será entre un currículo fragmentado y un “currículo integrado”², sin descartar alguna posible combinación de entre una u otra opción.

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**.

La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos [el subrayado es nuestro]. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. (Anexo I, Real Decreto de Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Etapa Secundaria Obligatoria)

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

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

Así pues, la mejora del currículo de los centros educativos vendrá dada, no sólo porque suponen un nuevo tipo de aprendizaje, sino porque las competencias básicas suponen un factor integrador que puede ayudar a superar las múltiples barreras que limitan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

² El movimiento orientado a facilitar la integración del currículum cuenta con una amplia tradición en los países anglosajones, data de los años sesenta, y aparece vinculado a las primeras propuestas para la construcción de un currículum centrado en grandes núcleos (core currículum). 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)

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

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

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

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

Nivel 4. La integración de las distintas formas del currículo: formal, no formal e informal.

Nivel 5: La integración de criterios e instrumentos para valorar el aprendizaje de las competencias básicas.

Un desarrollo integrado del currículo, sea cual sea el nivel que cada centro pueda alcanzar, sólo tiene un propósito: aumentar las oportunidades de aprendizaje y mejorar los resultados de todos y cada uno de los aprendices. De aquí que, junto a los niveles de integración ya presentados resulte indispensable un esfuerzo por aumentar y mejorar nuestra capacidad para reconocer y valorar los aprendizajes adquiridos.

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

La definición que se hace de cada una de las competencias básicas en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas es una definición semántica, pero no incluye una definición operativa. Es decir, la formulación elegida puede ayudar al profesorado a comprender el significado que se quiere atribuir a cada una de las competencias e incluso a comprender el sentido que se le quiere atribuir tanto para el desarrollo personal como para el desarrollo social. Sin embargo, la inexistencia de una definición operativa dificulta considerablemente una atribución adecuada tanto de su significado didáctico como de su sentido educativo.

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 no constituyen, ellos mismos, una definición operativa.

Pues bien, a nuestro juicio, la ausencia de una definición operativa de las competencias básicas puede suponer un serio obstáculo para que los centros educativos puedan apoyarse en las competencias básicas para mejorar su currículo. Por eso, precisamente, nuestro propósito, ya anunciado, es que este documento pueda ayudar al profesorado a definir operativamente todas y cada una de las competencias básicas, teniendo en cuenta su definición semántica y, sobre todo, tomando como referencia algunos ejemplos de definiciones operativas.

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

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

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

El concepto de tarea, tal y como viene siendo utilizado en el análisis de la practica 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 es posible distinguir los siguientes componentes:

- Una finalidad
- Un producto
- Unos recursos
- Unas operaciones
- Unas construcciones o limitaciones (Doyle 1979 y Newell y Simon 1972 cit. Gimeno 1988: 252)

Las tareas configuran situaciones-problemas que cada alumno-a 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.

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

Hace más de setenta años, una de las autoridades más importantes que ha tenido y tiene el pensamiento educativo, nos recordaba que la vieja filosofía de “lo uno o lo otro”, es decir, que la

oposición entre enseñanza tradicional o enseñanza progresista, enseñanza directa o aprendizaje por descubrimiento, modelo tradicional o modelo constructivo...etc, había dejado de resultar útil.

A la imposición desde arriba se opone la expresión y cultivo de la individualidad; a la disciplina externa se opone la actividad libre; al aprender de textos y maestros, el aprendizaje mediante la experiencia; a la adquisición de destrezas y técnicas aisladas de adiestramiento se opone la adquisición de aquéllas como medio de alcanzar fines que interesan directa y vitalmente; a la preparación para un futuro más o menos remoto se opone la máxima utilización de las oportunidades de la vida presente; a los fines y materiales estáticos se opone el conocimiento de un mundo sometido a cambio” (Dewey, 2004: 67)

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

Frente a este principio de oposición, Dewey, reclamaba un nuevo principio de integración, un principio que permitiera determinar el valor educativo de las distintas formas o modelos de enseñanza y que permitiera, en base a ese valor, construir la práctica educativa más adecuada. Pues bien, en la actualidad, cuando se ha producido una reformulación de los aprendizajes imprescindibles en términos de competencias básicas y se pretende lograr que estos nuevos aprendizajes actúen como factor integrador, la búsqueda de un principio que ayude a determinar el valor educativo de los distintos modos de enseñar vuelve a ser indispensable.

Los modelos de enseñanza contribuyen a la configuración de la práctica educativa y, por tanto, a la construcción de modos concretos de enseñar, proporcionando a los educadores marcos de referencia dentro de los cuales sus decisiones adquieren significación, sentido y sobre todo valor. En este sentido, los modelos de enseñanza son marcos de racionalidad limitada sobre los que los educadores fundamentan sus acciones. Pero los modelos de enseñanza son algo más que marcos de racionalidad, son fuente permanente de recursos para la acción, en este sentido los modelos aportan el fundamento para buena parte de la tecnología educativa que los educadores utilizan en la construcción de las condiciones para el aprendizaje.

Nivel 4. La integración de las distintas formas del currículo: formal, no formal e informal.

Las competencias básicas han sido presentadas, hasta el momento, como un tipo de aprendizaje, un aprendizaje que se expresa en distintos comportamientos pero que tiene, como factor diferenciador, la movilización de todo lo aprendido para resolver las tareas planteadas en un contexto definido. Dicho de otro modo, las competencias básicas son un tipo de aprendizaje situado³ y, en cuanto tales, reclaman una atención del profesorado hacia los contextos en los que el aprendizaje tiene lugar. Esta atención al contexto tendrá dos efectos importantes sobre el

³ La “teoría del aprendizaje situado” fue propuesta por Lave y Wenger en la década de los noventa. Los principios de aprendizaje que esta teoría postula son: i) todo aprendizaje necesita de un contexto para ser adquirido y ii) el aprendizaje requiere interacción y colaboración. (Lave, J., y Wenger, E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.)

aprendizaje: (i) la aproximación de las tareas educativas a las prácticas sociales que, de este modo, se convierten en el referente para el currículo escolar, (ii) la integración de las distintas formas del currículo a través del “compromiso escuela familia”.

La teoría del aprendizaje situado emerge, para diferenciar de ella, del modelo de aprendizaje cognitivo vinculado a Vigostky (1986, 1988) y desde aquí se nutre de otras aportaciones teóricas tales como los trabajos de Rogoff (1993), Lave (1997), Bereiter (1997), Engeström y Cole (1997), Wenger (2001). Desde esta teoría se insiste en distinguir el modo en que las personas aprenden en su vida cotidiana del modo en que los chicos y las chicas aprenden en la escuela: la primera forma es una forma “contextualizada”, la segunda es una forma “descontextualizada”. Por eso se reclama, una y otra vez, que la escuela vuelva a conectar sus actividades cotidianas con las prácticas sociales y culturales. Dicho de otro modo: la escuela debe favorecer una creación de situaciones que permitan una inmersión dirigida en las prácticas sociales y culturales.

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

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

De acuerdo con Neve (2003), la obra de Dewey, en particular el texto *Experiencia y educación* (1938/1997), es la raíz intelectual de muchas propuestas actuales de cognición situada. Recuérdese que para Dewey “toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia” (p. 22) y que una situación educativa es resultado de la interacción entre las condiciones objetivas del medio social y las características internas del que aprende, con énfasis en una educación que desarrolle las capacidades reflexivas y el pensamiento, el deseo de seguir aprendiendo y los ideales democrático y humanitario. Para Dewey, el aprendizaje experiencial es activo y genera cambios en la persona y en su entorno, no sólo va “al interior del cuerpo y alma” del que aprende, sino que utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas y establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad (Díaz Barriga, 2003: 7)

Nivel 5: La integración de criterios e instrumentos para valorar el aprendizaje de las competencias básicas.

La evaluación de competencias, como en su momento lo fue la evaluación de capacidades, marca los límites en los que debe desarrollarse el proceso de recogida de información, de hecho este proceso no puede iniciarse, sino se dan algunas condiciones previas. La primera condición, esencial en todo proceso de evaluación de estas características, es haber determinado los criterios de evaluación que se consideran indicadores válidos de cada una de las competencias.

Esos criterios de evaluación expresan los comportamientos que deben manifestar los alumnos al desarrollar unas determinadas tareas.

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

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

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

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