

Integrar competencias básicas y aprendizajes imprescindibles: Potencial curricular de las actividades globalizadoras

Beatriz Barrero Fernández

Jesús Domingo Segovia

Universidad de Granada

Las competencias: aproximación conceptual

La primera aparición del concepto “*competencias básicas*”, se remonta al año 2000 tras el Consejo Europeo de Lisboa, en el que por primera vez se hace mencisi n a la necesidad de que los alumnos adquirieran las por entonces nuevas competencias básicas. Cuya idea era ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos de todas las edades y niveles educativos, como mejor baza para hacer frente a la situación de globalización. La idea de introducir las competencias básicas en los currículum escolares, asegurar  que el alumnado, en general, sin distincisi n de raza, sexo, edad, nivel socioeconómico, etc. reciba una serie de saberes –considerados imprescindibles para vivir en la sociedad actual- que le permitan ser un ciudadano integrado y capacitado para desenvolverse en el contexto social. Y, en posteriores Consejos se fueron perfilando en torno al tema del *aprendizaje permanente a lo largo de la vida*. Lo que necesariamente supone, otra forma de ver y afrontar el currículum escolar. Pero la polisemia del concepto, sus orígenes diversos y la tradición curricular academicista no eran sus mejores armas.

Tras DeSeCo¹, las nuevas leyes educativas han apostado por incluir y destacar la importancia de las *competencias básicas* (CB) en el currículum escolar. Entendi ndolas como capacidades interiorizadas a lo largo de la vida de una persona, que le permiten utilizar todo su saber y sus habilidades y recursos personales, sociales y contextuales para desenvolverse en la sociedad donde vive. Así, el termino competencia est  referido a la capacidad que debe poseer una persona (y al ser básicas se refiere a cualquier ciudadano) para desarrollar adecuadamente su vida y trabajo. Algunas definiciones que pueden ayudar a centrar el tema podrían ser:

- “*un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos. Un saber actuar muy flexible y adaptable a diversos contextos y problemáticas*” (Tardif, 2008,3).
- “*posibilidad que posee un individuo de movilizar de manera interiorizada un conjunto integrado de recursos –de conocimientos, de saberes, de esquemas, de automatismos, de capacidades, de «saber-hacer» de diferentes tipos...– con objeto de resolver una familia de situaciones- problema*” (Luengo, Luz n y Torres, 2008, 5)

¹DESECO: proyecto promovido y desarrollado por la OCDE, con el fin de establecer un marco para la evaluación de las competencias clave. Igualmente, está vinculado el proyecto INES (para la detección de indicadores de calidad en la educación) y al proyecto PISA (interesado en la evaluación de las estudiantes) a través de pruebas en diferentes áreas de conocimiento.

- *“facultad de movilizar un conjunto de recursos (saberes, capacidades, informaciones, etc.) para solucionar con eficacia una serie de situaciones cotidianas”* (Perrenoud, 2003).
- *“Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea”* (DeSeCo)

Sobre ello han corrido ríos de tinta, pues muchos adoptaron una posición escéptica, se han puesto demasiados acentos en cuestiones de programación y tampoco se marcaban claras directrices y soluciones estructurales que orientasen el panorama. Por ello, algunos autores como Eraut (1998) o Bolívar (2008), señalaron que era pertinente marcar algunos criterios mínimos para delimitar y operativizar el concepto. En este sentido se apuntaba que era necesario:

- Establecer unos prerrequisitos que había que definir. Con sus implicaciones en delimitar el currículo, los contenidos necesarios, así como los niveles de logro de la competencia.
- Acordar una serie de elementos y componentes (cognitivos, operativos, actitudinales, emocionales...) de cada competencia. Ver en este sentido el trabajo de Atlántida que clarificar  bastante esta cuestión (Bolívar y Moya, 2007)
- Reconocer que es un concepto socialmente situado, con un contexto dado, con unas circunstancias, exigencias, expectativas...
- Que es un saber complejo que implica de organizar, seleccionar, buscar, movilizar y utilizar otros recursos, saberes, experiencias anteriores...Por lo que no puede resolverse con actividades o tareas simples, directas y académicas.
- Y que exige otra metodología y nuevas formas de evaluación. De ahí que centremos nuestra mirada en las tareas.

De forma complementaria a estas actuaciones y unificados los intereses de tres grandes organizaciones: UNESCO, UNICEF y PNUD (entre otras), preocupadas por el rendimiento escolar en los centros escolares, se proponen construir un currículo común para todos, con el fin de aunar criterios de calidad. Sin perder la perspectiva francesa de garantizar para todos los aprendizajes básicos con los que hacer frente y minimizar los procesos de fracaso escolar y riesgo de vulnerabilidad educativa y social (Bolívar, 2008).

La cuestión estribaba, primeramente en cómo enfrentarse al triple reto de dotar de una sólida base de conocimientos instrumentales y que éstos fuesen versátiles como para que tuviesen utilidad, como herramientas para poder aprender a lo largo de toda la vida, sin bajar los niveles de exigencia, recortar el currículo o minimizar las obligaciones del profesorado.

Por ello se empieza a hablar con firmeza de “currículo imprescindible”, “competencias básicas”, “zócalo de competencias”, “competencias exigibles”, “competencias necesarias”, denominaciones procedentes de nuestro país; “basic skills” o “basic competencies” como son entendidas actualmente en diversos países europeos; en el contexto anglosajón son denominadas “compétences socles”; en la enseñanza francófona “compétences par cycles”; en Bélgica “objectifs d’intégration” o “objectifs noyaux” dependiendo del nivel al que se refiera; y en Suiza las denominan “compétences minimales” (De Ketele, 2008)

En definitiva, como señalan Bolívar y Pereyra (2006, 30) las competencias básicas suponen aquellos conocimientos, habilidades, estrategias, que debe poseer el alumno al terminar la etapa obligatoria, son saberes, habilidades, experiencias y actitudes para la realización personal (aprendizaje permanente) y para la realización social (incorporación a la vida adulta, para gozar de una ciudadanía activa). Estas constituyen la clave para el aprendizaje a lo largo de la vida (Life-long learning), y para una adecuada incorporación al contexto social.

Cambios curriculares

El Real Decreto de Enseñanzas Mínimas (art. 7.2) reconoce que *“La incorporación de las competencias básicas supone un enriquecimiento del modelo actual de currículo. De acuerdo con*

lo dispuesto en la LOE, las competencias básicas forman parte de las enseñanzas mínimas de la educación obligatoria, junto con los objetivos de cada área o materia, los contenidos y los criterios de evaluación. Por lo tanto, no sustituyen a los elementos que actualmente se contemplan en el currículo, sino que los completan planteando un enfoque integrado e integrador de todo el currículo escolar. Por ese motivo es necesario ponerlas en relación con los objetivos, con los contenidos de las áreas o materias y con los criterios de evaluación, si se quiere conseguir su desarrollo efectivo en la práctica educativa cotidiana.

Así las cosas, cabría replantear el currículum de la escolaridad obligatoria retocando tanto el contenido, de ahí la oportunitatísima reflexión de Coll (2006) al diferenciar en el currículum básico lo imprescindible de lo deseable; como la metodología, en el sentido de focalizarla hacia el aprendizaje y a la puesta en valor de “saber utilizar” los diferentes tipos de contenidos, habilidades, actitudes, contextos y recursos para resolver situaciones con cierto grado de complejidad y problemas no estrictamente académicos.

Así las cosas, La inserción de las competencias básicas en los currículum escolares tiene varias finalidades; en primer lugar, facilita la incorporación de determinados aprendizajes a las diversas materias curriculares; en segundo término, permite que los estudiantes pongan en funcionamiento sus aprendizajes para afrontar con éxito los conflictos de la vida cotidiana. Y por último, permite conocer cuáles son los contenidos y criterios de evaluación indispensables en el proceso de enseñanza aprendizaje (Proyecto Atlántida, 2007).

En definitiva, incluir las competencias básicas en los currículum escolares nos lleva a los siguientes retos (Braslavski, 2001, 10-13):

- Que el profesorado trabaje en equipo.
- Que se redefina el concepto de currículum.
- Que se reorganicen los tiempos y los espacios.
- Que se desarrolle un compromiso educativo en el centro, que incluya a la familia y al entorno, facilitando la integración del currículum formal, informal y no formal.
- Que proporcione nuevas visiones de planificación.
- Que permita la organización flexible.
- Que apoye la puesta en práctica de nuevas metodologías de enseñanza.
- Que favorezcan la educación integral en su dimensión más afectiva.

De este modo, el que las competencias básicas sean incorporadas a los centros, podría repercutir de dos modos, (Proyecto Atlántida, 2007):

Consecuencias en el currículum:

- Comprendiendo mejor el currículum y sabiendo seleccionar en función de su grado de importancia de cara a la consecución de las competencias básicas. Llegando a una propuesta más comprensiva y realista de pocos pero muy bien cimentados contenidos y desde una opción clara por la comprensión y el aprendizaje profundo
- Modificando las tareas vigentes hasta el momento.
- Forjándose una mejor integración en el currículum, formal, no formal e informal.

Consecuencias organizativas:

- Mayor flexibilidad en los agrupamientos, facilitando el desarrollo de proyectos e itinerarios personalizados.
- Mayor apertura del centro al entorno y especialmente a la colaboración con las familias y organizaciones locales.
- Una eficaz utilización de las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales de aprendizaje.

Se deben tener en cuenta cuatro niveles o momentos para la integración del currículum en la consecución de las competencias básicas (Bolívar y Moya, 2007):

- 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 integración de las actividades y ejercicios que generan el currículum real a través de una estructura de tareas compartida.
- La integración de los distintos métodos y modelos de enseñanza que ordenan el currículum real del centro.
- La integración de las distintas formas del currículum: formal, no formal e informal.

Las Competencias básicas obligan al colectivo docente a reunirse más asiduamente de lo que lo hacen, a dialogar sobre cuestiones que incumben a todo el profesorado y que muchas veces por diversas circunstancias son abordadas por la minoría. En definitiva, las competencias básicas han venido para quedarse, para incitar al profesorado a que reflexionen sobre qué consideran ellos que debe interiorizar un alumno al salir de la etapa obligatoria, conocimientos que son claves para vivir en sociedad.

A las competencias básicas desde las tareas

Suelen ser frecuentes las relaciones establecidas entre competencias, capacidad, poder, potencial, etc., pero cuidado ser competente no es simplemente aplicar un conjunto de conocimientos a una situación, es poder organizar su actividad para adaptarse a las características de la situación (Jonnaert, 2008). Ser capaz de aplicar los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes, adquiridas en los centros educativos y en otros contextos sociales a situaciones reales de la vida cotidiana. Las competencias nos posibilitan el ser *capaz de poder*.

Para nosotros, la competencia es, ante todo, *el proceso y 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. La definición de los aprendizajes básicos en términos de competencias, presenta una importante ventaja: invita a considerar conjuntamente tanto la materia (contenidos) como la forma (actividades). Siendo la competencia una forma de utilización de todos los recursos disponibles (saberes, actitudes, conocimientos, habilidades, etc.) en unas condiciones concretas y para unas tareas definidas, 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 (Bolívar y Moya, 2007).

“Las competencias *son aprendizaje y, como tales, se construyen y desarrollan desarrollando tareas apropiadas*” (Bolívar, 2008, 45). De este modo, no se trata de otra cosa que diseñar tareas complejas, pero adecuadas al nivel de logro competencial esperado para el grupo normativo de edad/capacidad, en el que se pongan en juego diversos aprendizajes imprescindibles en un momento dado y que pueden ser abordadas tanto a nivel individual o grupalmente y en cualquiera de los tres contextos de aprendizaje (y, a ser posible por los tres a la vez de manera integrada y coordinada).

Y, como defendíamos en otro momento (Domingo y Fernández, 2009), todo ello se puede traducir curricularmente en un adorno de la programación (integrando las competencias), en un enriquecimiento de la misma (integrando determinadas tareas y buenas prácticas) o mediante una reconstrucción del currículum. Pero como no se trata de dinamitar el currículum académico establecido ni de hacer grandes revoluciones poco realistas, la cuestión principal estriba en cómo caminar hacia el trabajo por competencias desde los diferentes niveles de conciencia y acción dependientes de cada centro, equipo, profesor o área, y cómo ayudarles a descubrir qué vienen desarrollando ya en sus “buenas prácticas” docentes que con leves retoques puede ser clave para

que su alumnado alcance mejores y más democráticas cotas de competencia. De ahí que sea oportuno revitalizar las buenas prácticas y recuperar las tareas globalizadoras para ir al currículum integrado de la mano de las competencias básicas (Moya, 2008).

Las tareas globalizadoras

Siguiendo a Bolívar (2008) metodológicamente, las competencias básicas se trabajan en clase mediante las tareas, de modo que permiten a los sujetos movilizar los conocimientos para su resolución. Las competencias básicas, enriquecen el currículum a través de una adecuada selección de tareas que favorezcan tal interiorización. Las tareas juegan un papel esencial para la adquisición de las competencias básicas y para la realización del currículum básico. Las tareas marcan las semejanzas y diferencias entre las formas de enseñanza, determinando distintos estilos de aprendizaje. Son oportunidades que los profesores proporcionan al alumnado para que este adquiera habilidades y destrezas que le deriven a la interiorización de las competencias básicas.

Por lo tanto, 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.

“Las competencias básicas obligan a una profunda revisión de las tareas desde las que el alumnado adquiere el saber, ya que sólo éstas permiten alcanzar una configuración adecuada de los saberes adquiridos. Ahora, más que nunca, ha llegado el momento de coordinar acciones y tareas entre la escuela, la familia y la comunidad. Como poco, habrá llegado la hora de revisar las tareas de cada "asignatura", y en lo posible avanzar hacia proyectos de áreas, centro y zona.” (Proyecto Atlántida, 2007)

La tarea 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 mentales, cognitivas u operatorias; y unas construcciones o limitaciones.

En el marco del Proyecto PISA una tarea surge de la confluencia entre tres componentes (conocidos como “las tres C”):

- *Competencias* que necesitan ser ejercitadas (p.e., recuperar información escrita a partir de...)
- *Contenidos* que deben haber sido asimilados (p.e., familiaridad con conceptos científicos o diversos géneros de escritura),
- *Contextos* en los que se aplican las competencias y los conocimientos (p.e., tomar decisiones con respecto a la propia vida personal o la comprensión de los asuntos mundiales).

Por ello se afirma que una tarea, cuando est  definida correctamente, se caracteriza por: a) la claridad de los objetivos que orientan la tarea; b) la posibilidad de un control progresivo en la resolución de la tarea, que permite a quien la realiza una autoevaluación continua; c) la articulación de distintos subprocedimientos u operaciones elementales. Tardif (2008) propone que para el adecuado desarrollo de un programa por competencias, toda tarea deberá seguir una serie de fases:

- En primer lugar es necesario que las competencias básicas est n bien definidas por el colectivo docente, es decir, tras ciclos de reflexión conjunta se deben de haber enumerado y clasificado qué competencias son esenciales que aprendan los alumnos al salir de la etapa obligatoria.
- Seguidamente será conveniente establecer una serie de actividades o tareas a través de las cuales se promueva la adquisición de la competencia.
- En tercer lugar, habrá que estudiar cuáles son los recursos disponibles en el centro para la consecución de esos saberes esenciales.
- También será importante realizar una adecuada formación del profesorado en el tema, asegurándonos el éxito de las experiencias.

Luego en el diseño y desarrollo de tareas habría que tener presentes implicar al alumno, incluir instrucciones completas, presentadas claramente, ser razonables (adaptadas a las capacidades del alumno) y promover acciones que se puedan realizar (controlando tanto proceso como producto).

Adelantando algunas propuestas

En los materiales Atlántida (2008 y 2009) existen ejemplificaciones dignas de ser tomadas en consideración a modo de ejemplos de tareas, metodologías y buenas prácticas que desarrollan las competencias básicas desde prácticas cotidianas de clase y de casa. Para llegar a ellas sería oportuno seguir algunas de estas propuestas (Domingo y Fernández, 2009):

Sensibilización y desdramatizar el trabajo para las competencias.

La clave de esta fase es desdramatizar, oír y comprender más que hablar y presentar, devolverles sus inquietudes, realidades y dudas con sus propias palabras. Al tiempo que poner en valor las buenas prácticas cotidianas... de manera que se vaya accediendo a esta perspectiva de manera significativa y con una perspectiva constructivista. Invitando a trabajar colaborativamente para repensar y reconstruir sus prácticas profesionales sin partir de recetas externas dadas... Son múltiples caminos para un mismo fin. No son caminos únicos ni recetas a aplicar.

Mostrar la potencialidad y pertinencia de experiencias y buenas prácticas que aproximan al trabajo por competencias.

Una vez perdido el miedo, hay que ponerse en marcha. Analizando las prácticas reales y su impacto en el “buen aprendizaje”, no en propuestas excelentes externas ni en volcar los esfuerzos en una “nueva” programación. Para ello, se parte siempre de la reflexión: ¿Qué estoy haciendo cotidianamente y si tiene algo que ver con la nueva propuesta? ¿qué he de seguir haciendo? ¿qué he de modificar o incorporar?... con la perspectiva de que son múltiples y flexibles las propuestas y que pueden ir adaptándose y adoptándose en función de la realidad, posibilidad, grado de compromiso y capacidad...

Incidir en la importancia de la metodología y la evaluación como verdaderos vehiculizadores de las competencias, más allá de las programaciones, los objetivos y las intenciones.

Hay maneras de hacer, de trabajar, de mediar, de aprender... que ayudan a ser competentes, mientras que otras vías más académicas pueden lograr alcanzar los contenidos curriculares, pero dejan serias dudas sobre su transferencia al campo de las competencias. Y en este sentido se apuntan: trabajar por tareas en clase, seguir los procedimientos del profesor-mediador y programar algunas tareas globalizadoras interdisciplinares a modo de proyectos, talleres, salidas, actividades conjuntas, días señalados... A modo de botón de muestra señalar:

- *Tareas de clase*: Introducir tareas complejas de la vida cotidiana que tengan que movilizar diversos tipos de estrategias y aprendizajes a modo de “proyectos de trabajo”.
- *Tareas interdisciplinares* con la participación de varias áreas: “Día de la bicicleta”, “Qué consumimos en el IES de luz y de agua”, “Un proyecto de viaje de estudios”, “diseñar y desarrollar un proyecto de aprendizaje servicio”, “Preparar curricularmente, funcional y operativamente un intercambio”...
- *Tareas de tutoría y casa*: buscar información sobre otras culturas presentes en la clase, el barrio, etc. Identificando elementos que puedan romper productivamente estereotipos; Analizar y contrastar una película, serie, etc.; preparar un proyecto de acampada.

Referencias bibliográficas

Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.

Bolívar, A. y Moya, J. (coords.) (2007). *Las competencias básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía*. Proyecto Atlántida: Carpeta 1. Disponible en:

http://innova.usal.es/main/document/document.php?cidReq=CL5b72&curdirpath=%2FCarpetas_AtI%E1ntida_2007 Consultado el día 29/09/09

Bolívar, 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* (pp. 1-13). Archidona: Aljibe.

Braslavsky, C. (2001). *Tendances mondiales et développement des curricula, communication au Colloque international, L' ducation dans tous ses  tats: influences européennes et internationales sur les politiques d' ducation et de formation*. Bruxelles: Association francophone d' ducation compar e, (AFEC).

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. Disponible en:

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2005/com2005_0548es01.pdf Consultado el día 15/10/09

De Ketele, J.M. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART1.pdf> Consultado el día 20/11/09.

Domingo, J. y Fernández, J.D. (coords.) (2009). Cómo asesorar en competencias a quien no lo ha pedido y cómo ayudar a que comprueben que ya existen buenas prácticas en el trabajo que est n desarrollando. En J. Moya y F. Luengo (coords.). *Las competencias básicas en la práctica*. Proyecto Atlántida. Carpeta 1. DVD.

Jonnaert, P. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. 12, (3). Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART3.pdf> Consultado el día 1/11/09.

Luengo, J.J., Luz n, A. y Torres, M. (2008). Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3) Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ed.pdf> Consultado el día 22/11/09.

Moya, J. (coord.) (2008). *De las competencias básicas al currículum integrado*. Proyecto Atlántida. Carpeta 2: Disponible en:

http://innova.usal.es/main/document/document.php?cidReq=CL5b72&curdirpath=%2F%2810%29_Carpetas_AtI%E1ntida_2008 Consultado el día 26/11/09.

OECD. (2005). Definition and Selection of Competencies. Executy Summary. Disponible en: <http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/index.htm> Consultado el 22/11/09.

Perrenoud, Philippe (2003): *Construir competencias desde la escuela*. Providencia: Comunicaciones Noreste.

Proyecto Atlántida: <http://innova.usal.es/courses/CL8b31/index.php?cidReq=CL5b72>

Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf> Consultado el día: 29/10/09.