

## MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER COMPETENCIAS BÁSICAS

### Módulo 7: Aprovechar las oportunidades que ofrece el currículo para aprender competencias básicas

Autores: José Moya y Manuel Clavijo.

*Interrogantes que trataremos de responder: ¿Cómo se programa la enseñanza para lograr el aprendizaje de las competencias básicas?, ¿qué tipo de actividades será necesario seleccionar?*

¿Cómo se definen y seleccionan los objetivos didácticos que se incorporan a las programaciones de aula?, ¿qué función cumplen los elementos prescritos en los diseños curriculares en la elaboración de las programaciones? ¿qué utilidad tienen los criterios de evaluación?, ¿qué significa que las programaciones de aula son el tercer nivel de concreción del diseño curricular?

#### Contenidos

- 7.1. Aprender competencias básicas aprovechando las oportunidades de aprendizaje que ofrecen las distintas formas del currículo.
- 7.2. Competencias básicas y desarrollo curricular: el reto de mejorar la eficacia para alcanzar el éxito.
- 7.3. De los niveles de integración al diseño de una Unidad Didáctica Integrada (UDI): una visión diferente del trabajo escolar.
- 7.4. El sentido del trabajo escolar: distintos perfiles del alumnado.

---

#### **7.1. Aprender competencias básicas aprovechando las oportunidades de aprendizaje que ofrecen las distintas formas del currículo.**

Las competencias básicas son, ante todo, un nuevo tipo de aprendizaje y como tal requiere unas condiciones diferenciadas que faciliten su adquisición por todo el alumnado. Parafraseando una aguda reflexión de Einstein, podríamos decir que el reto institucional y profesional que nos plantea las competencias básicas es el siguiente: si las competencias básicas son un tipo de aprendizaje diferenciado, habrá que hacer algo diferente para lograr que todos los estudiantes alcancen un dominio suficiente. Las preguntas, que surgen son dos: ¿qué podemos hacer? y ¿qué debemos hacer?

## MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER COMPETENCIAS BÁSICAS

Para empezar conviene recordar que el currículo real de un centro educativo no es la simple realización del diseño curricular, ni tampoco la agregación de los currículos propios de cada una de las aulas: el currículo real de un centro educativo es una realidad diferente que, a menudo, permanece oculta para todos los agentes educativos, salvo para los propios estudiante, porque no se construye de una forma consciente. Utilizando un enunciado sistémico podríamos decir que el currículo real es más que el currículo del aula pero también menos. El currículo, tal y como nos recuerda la expresión “*curriculum vitae*” no es otra cosa que el conjunto de experiencias que una persona ha vivido y que, de una u otra forma, han contribuido a su desarrollo personal

*El “currículo vitae” personal: las experiencias vividas y las competencias adquiridas.*

Hace y algunos años que ante la dificultad para encontrar una definición sencilla y clara del término *currículo* tome la decisión de tomar como referencia el uso que de ese término se hace en una expresión muy familiar: *curriculum vitae*. En esta expresión el término *curriculum* es sinónimo del término castellano “carrera” y se emplea para designar la “trayectoria” o “carrera vital” de una persona, o lo que es lo mismo el conjunto de experiencias vividas que han culminado en una determinada forma de ser y de actuar y que pueden llegar a tener un cierto valor a efectos laborales.

Un *curriculum vitae* es, pues, un documento que trata de “reconstruir” las experiencias vividas por una persona con el fin de reconocer los aprendizajes adquiridos y valorar su adecuación a un determinado empleo. Si tomamos como ejemplo el nuevo formato de *Curriculum Vitae Europeo* (Europass) que aparece en el Cuadro 1, podremos comprobar que, además de los aspectos ya tradicionales dedicados a reseñar los estudios realizados, una parte muy importante de ese documento está dedicado a exponer el dominio alcanzado en diferentes competencias (técnicas, organizativas, sociales, informáticas...etc.). Así pues, un *curriculum vitae* permite relacionar las experiencias vividas con las competencias adquiridas de modo que una tercera persona pueda reconocerlas y estimar su valor.

## MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER COMPETENCIAS BÁSICAS

**Cuadro 1: Curriculum Vitae europeo**



<b>Curriculum Vitae Europass</b>	Adjunte una fotografía. Suprimir cuando no proceda (ver Instrucciones)
<b>Información personal</b>	
Apellido(s) / Nombre(s)	<b>Apellido(s) Nombre(s).</b> Suprimir cuando no proceda (ver instrucciones)
Dirección (direcciones)	Suprimir cuando no proceda (ver instrucciones)
Teléfono(s)	Suprimir cuando no proceda (ver instrucciones) Móvil: Suprimir cuando no proceda (ver instrucciones)
Fax(es)	Suprimir cuando no proceda (ver instrucciones)
Correo(s) electrónico(s)	Suprimir cuando no proceda (ver instrucciones)
Nacionalidad	Suprimir cuando no proceda (ver instrucciones)
Fecha de nacimiento	Suprimir cuando no proceda (ver instrucciones)
Sexo	Suprimir cuando no proceda (ver instrucciones)
<b>Empleo deseado / familia profesional</b>	<b>Suprimir cuando no proceda (ver instrucciones)</b>
Experiencia laboral	
Fechas	Describa por separado cada empleo relevante que haya desempeñado, comenzando por el más reciente. Suprimir cuando no proceda (ver instrucciones)
Profesión o cargo desempeñado	
Funciones y responsabilidades principales	

## MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER COMPETENCIAS BÁSICAS

Nombre y dirección de la empresa o empleador  
Tipo de empresa o sector

### Educación y formación

Fechas

Describa por separado cada curso realizado, comenzando por el más reciente. Suprimir cuando no proceda (ver instrucciones)

Cualificación obtenida

Principales materias o capacidades profesionales estudiadas

Nombre y tipo del centro de estudios

Nivel conforme a una clasificación nacional o internacional

Suprimir cuando no proceda (ver instrucciones)

### Capacidades y competencias personales

Idioma(s) materno(s)

Indique su lengua materna (si tiene más de una lengua materna, indique cada una - ver instrucciones)

Otro(s) idioma(s)

Autoevaluación

Nivel europeo (\*)

Comprensión		Habla		Escritura
Comprensión auditiva	Lectura	Interacción oral	Capacidad oral	

(\*) [Nivel del Marco Europeo Común de Referencia \(MECR\)](#)

Capacidades y competencias sociales

Describa dichas competencias e indique en qué contexto se han desarrollado. Suprimir cuando no proceda (ver instrucciones)

## MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER COMPETENCIAS BÁSICAS

Capacidades competencias organizativas	y	Describa dichas competencias e indique en qué contexto se han desarrollado. Suprimir cuando no proceda (ver instrucciones)
Capacidades competencias técnicas	y	Describa dichas competencias e indique en qué contexto se han desarrollado. Suprimir cuando no proceda (ver instrucciones)
Capacidades competencias informáticas	y	Describa dichas competencias e indique en qué contexto se han desarrollado. Suprimir cuando no proceda (ver instrucciones)
Capacidades competencias artísticas	y	Describa dichas competencias e indique en qué contexto se han desarrollado. Suprimir cuando no proceda (ver instrucciones)
Otras capacidades competencias	y	Describa dichas competencias e indique en qué contexto se han desarrollado. Suprimir cuando no proceda (ver instrucciones)
Permiso(s) de conducción		Indique si posee un permiso de conducción y, en caso afirmativo, para qué tipo de vehículos. Suprimir cuando no proceda (ver instrucciones)
<b>Otras informaciones</b>		Indique en este apartado cualquier otra información que pueda tener relevancia, por ejemplo personas de contacto, referencias, etc. Suprimir cuando no proceda (ver instrucciones)
<b>Anexos</b>		Enumere todos los anexos que haya decidido adjuntar. Suprimir cuando no proceda (ver instrucciones)

Teniendo en cuenta esta definición, podríamos decir que el problema al que se enfrentan los centros educativos, las familias o cualquier agente educativo no es otro que el problema de seleccionar unos determinados aprendizajes y luego desarrollar el tipo de experiencias que harían posible su consecución, este problema es conocido, generalmente, como el problema del currículo. Así pues, el problema curricular al que se enfrenta cualquier agente educativo es el problema de las experiencias que, desde un punto de vista educativo, merecen ser vividas. Este problema se torna tanto más complejo cuanto más diversas sean las experiencias vividas.

## MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER COMPETENCIAS BÁSICAS

Pues bien, el conjunto de experiencias vividas por el alumnado es, desde luego, mucho más amplio de aquellas experiencias que se han seleccionado dentro del espacio del aula, por eso se han ido creando distintos términos para ir designando los distintos tipos de currículo.

*El currículo vitae institucional: currículo explícito y currículo oculto.*

Si tomamos como referencia el uso anterior del término *currículo* no será difícil concluir que, en el ámbito educativo, el término podría hacer referencia al conjunto de experiencias que un centro educativo puede ofrecer a su alumnado para que logre alcanzar un determinado perfil competencial. En este sentido, el currículo no haría referencia a un documento y, desde luego, podría ser muy diferente de un centro educativo a otro.

El documento que haría referencia al perfil competencial seleccionado así como al conjunto de elementos culturales que podría contribuir a su consecución pasaría a denominarse “diseño curricular”. El diseño curricular define algunas de las condiciones que sería necesario satisfacer para que una persona lograra alcanzar un conjunto de competencias previamente seleccionadas. En este sentido, todos los centros de un mismo territorio y de una determinada etapa podrían tener, y de hecho tienen, el mismo diseño curricular, aunque no tuviesen el mismo currículo.

Así pues, habría que considerar seriamente la diferencia entre diseño curricular y currículo en cualquier intento de comprender la realidad de los centros educativos y su posible mejora. Esto es lo que se hace, por ejemplo, en las evaluaciones internacionales de diagnóstico que realiza la IAEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar) la evaluación PIRLS (evaluación de la competencia lectora) y la evaluación TIMSS (evaluación de la competencia matemática y científica). En ambas evaluaciones se distingue entre el “currículo pretendido”, el “currículo logrado” y el “currículo evaluado” (Cuadro 2)

### **Cuadro 2. Modelo curricular utilizado en TIMSS**

LA CONSOLIDACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS  
COMO ELEMENTOS ESENCIALES DEL CURRÍCULO  
MODALIDAD FORMATIVA A.2. (CENTROS avanzados)  
**MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES  
QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER  
COMPETENCIAS BÁSICAS**



El currículo pretendido es la respuesta planificada a las finalidades educativas de la sociedad, en general, y de una comunidad educativa, en particular, para la enseñanza y el aprendizaje escolar; unas metas que reflejan los ideales y las tradiciones sociales y comunitarias, pero que se ven limitadas por los recursos del sistema educativo. De otro modo, representa lo que la sociedad pretende que aprendan los estudiantes y cómo debería organizarse y planificarse el sistema educativo para facilitar este aprendizaje.

El currículo aplicado se corresponde con lo que realmente se enseña en el aula, con quién lo imparte y cómo lo hace. Aunque se supone que se inspira en la planificación del currículo pretendido, hay que tener en cuenta que lo que sucede en el aula suele responder en gran parte a la actuación del profesor, cuyo comportamiento puede estar muy influido por su formación y experiencia, la naturaleza y estructura orgánica de la escuela, su interacción con los compañeros y las características del alumnado, entre otros factores.

El currículo logrado hace referencia a lo que los estudiantes consiguen aprender y a lo que piensan sobre las materias aprendidas. El rendimiento de los estudiantes depende en parte del currículo aplicado y de su contexto social y educativo, así como de las características de cada estudiante, incluyendo entre ellas su capacidad, actitud, intereses, motivación y esfuerzo.

Las diferencias conceptuales introducidas en el modelo curricular utilizado por la IAEA tienen un gran valor práctico, no sólo porque evitan confusiones importantes sino porque dibujan muy bien los momentos decisivos en el desarrollo del currículo. Pese a todo, todavía nos vendría bien la utilización de otro concepto cuyo lugar ya aparece prefigurado en las distinciones anteriores: ¿cómo llamar a las experiencias que viven los estudiantes de un centro pero que no han sido previstas en el currículo pretendido?. La respuesta a esta pregunta sería la aparición de un término nuevo: currículo oculto.

## MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER COMPETENCIAS BÁSICAS

Según Apple, se trata del "conjunto de normas y valores que son implícitamente pero eficazmente enseñados en las instituciones escolares y de las que no se acostumbra a hablar en las declaraciones de fines y objetivos de los profesores"<sup>1</sup>. Su percepción precisa un análisis hermenéutico, casi psicoanalítico, de los procesos educativos, poniendo en evidencia los sentidos ocultos de lo que se muestra en los currículos declarados. Parte del convencimiento de que todo discurso educativo se basa en supuestos implícitos que a menudo el propio discurso ignora. Por ello el currículo oculto se revela sobretodo en las ausencias, las omisiones, las jerarquizaciones, las contradicciones y los desconocimientos que presenta el mismo currículo oficial y la práctica diaria docente que, se supone, lo realiza; al igual que los deseos inconscientes de una persona se revelan ante todo en los actos fallidos cotidianos.

El análisis del currículo oculto mide la diferencia entre el currículo *intencional* (tal como lo proclaman la institución y el docente) y el currículo realmente *aprendido* por el estudiante (tal como egresa de la institución), diferencia que resulta de los aprendizajes no intencionales en la institución (lo que se transmite sin saberlo).

Según el profesor Santos Guerra, el currículo oculto de un centro educativo presenta ciertas características que le otorgan una gran importancia<sup>1</sup>

- a. **Es subrepticio**, es decir, que influye de manera no manifiesta, del todo oculta. No por eso es menos efectiva. A través de la observación, de la repetición automática de comportamientos, del cumplimiento de las normas, de la utilización de los lenguajes, de la asunción de las costumbres, acabamos asimilando una forma de ser y de estar en la cultura generada por la institución.
- b. **Es omnipresente** porque actúa en todos los momentos y en todos los lugares. De ahí su importancia y su intensidad. La forma de organizar el espacio y de distribuir el tiempo está cargada de significados, la naturaleza de las relaciones está marcada por los papeles que se desempeñan, las normas están siempre vinculadas a una concepción determinada de poder... Cuando estamos en una organización permanecemos inmersos en su clima.
- c. **Es omnímodo**, porque reviste múltiples formas de influencia. Se asimilan significados a través de las prácticas que se realizan, de los comportamientos que se observan, de las normas que se cumplen, de los discursos que se utilizan, de las contradicciones que se viven, de los textos que se leen, de las creencias que se asumen.

---

<sup>1</sup> Santos Guerra, M. A. (2006) *La escuela que aprende: Retos, dificultades y esperanzas*. Madrid, Ediciones Morata.



## MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER COMPETENCIAS BÁSICAS

d. **Es reiterativo**, como lo son las actividades que se repiten de manera casi mecánica en una práctica institucional que tiene carácter rutinario. Se entra a la misma hora, se hacen las mismas cosas, se mantienen las mismas reglas, se perpetúan los mismos papeles.

e. **Es invaluable**, es decir que no se repara en los efectos que produce, no se evalúa el aprendizaje que provoca, no se valora las repercusiones que tiene. Se evalúa el currículum explícito, tanto en los aprendizajes que ha provocado en los alumnos/as como de manera global a través de las evaluaciones de Centros. Pero no se tiene en cuenta todo lo que conlleva la forma de estructuración, funcionamiento y relación que constituye la cultura de la institución.

### *Currículo formal, no formal e informal*

La incorporación de las competencias básicas, según el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas, se justifica, entre otras razones por su finalidad integradora.

La inclusión de las competencias básicas en el currículum 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 1631/2006 de Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Etapa Secundaria Obligatoria).

leyendo con atención la referencia anterior podemos reconocer una nueva distinción conceptual que afecta al currículum de los centros educativos, se trata, en esta ocasión, de la distinción entre currículum formal, no formal e informal (Cuadro 3).

El currículum formal de un centro educativo vendría dado tanto por el currículum pretendido como por el currículum aplicado y enseñado, aunque entre estos tres elementos pudiesen existir diferencias importantes. Es decir, por el conjunto de experiencias que han sido conscientemente seleccionadas para que el alumnado alcance los aprendizajes previstos. Ahora bien, como hemos dejado escrito el currículum formal no es todo el currículum escolar, porque al currículum formal habría que añadir el currículum oculto.

El currículo no formal de un centro educativo vendría dado por el conjunto de experiencias que viven los estudiantes de un centro, pero que no han sido concebidas como desarrollo del currículo pretendido. Un buen ejemplo de este tipo de actividades, serían las conocidas como actividades extraescolares ya que realizan fuera del horario de clase.

Finalmente, el currículo informal estaría conformado por todas aquellas experiencias que el alumnado puede vivir y de las que puede aprender pero que se desarrollan fuera del ámbito escolar. Las experiencias que conforman este tipo de currículo son las que se viven en la familia, o en el grupo de amigos, o en los clubs deportivos...etc.

Por su parte, Hager establece las diferencias entre currículo formal e informal en los siguientes términos<sup>2</sup>:

- El formador controla el aprendizaje formal mientras que es el alumno el que controla el aprendizaje informal: el aprendizaje formal se planifica mientras que el informal no.
- El aprendizaje formal se desarrolla en instituciones educativas, en el trabajo y es ampliamente predecible. El aprendizaje informal no es predecible y no posee un currículo formal.
- Tanto en las instituciones educativas como en la formación, el aprendizaje es explícito: se espera que el que ha asistido a formación sea capaz de demostrarlo mediante exámenes escritos, respuestas orales, etc. El aprendizaje informal generalmente es implícito, y en general el aprendiz no es consciente de lo que sabe, aunque sea consciente de los resultados de ese aprendizaje.
- En el aprendizaje formal se pone énfasis en la enseñanza, en el contenido y la estructura de lo que va a ser enseñado, mientras que en el aprendizaje informal el énfasis es en el que aprende.
- En el aprendizaje formal el énfasis recae en los alumnos como individuos, mientras que el aprendizaje informal, a menudo es colaborativo.
- El aprendizaje formal es descontextualizado, mientras que el aprendizaje informal es de naturaleza contextualizada.
- El aprendizaje formal toma forma en términos de teoría (o conocimiento) y después práctica (aplicación de la teoría), mientras que el aprendizaje informal tiene que ver más con conocer cómo se hacen las cosas.

---

<sup>2</sup> Hager, P. (2001). Lifelong Learning and the Contribution of Informal Learning. In D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton & Y. Sawano (Eds.), (Vol. International Handbook of Lifelong Learning, pp. 79-92). London: Kluwer.

## MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER COMPETENCIAS BÁSICAS

*Reconocer y valorar el currículo real de los centros educativos para restituir la unidad del proceso didáctico.*

Las distinciones conceptuales anteriores nos permiten plantear en toda su crudeza el problema al que se enfrentan los centros educativos: crear las condiciones para desarrollar, reconocer y valorar las experiencias educativas que están ofreciendo a su alumnado, sabiendo que estas experiencias conforman su currículo real y que pueden presentar aspectos muy diversos y tener orígenes muy diferentes.

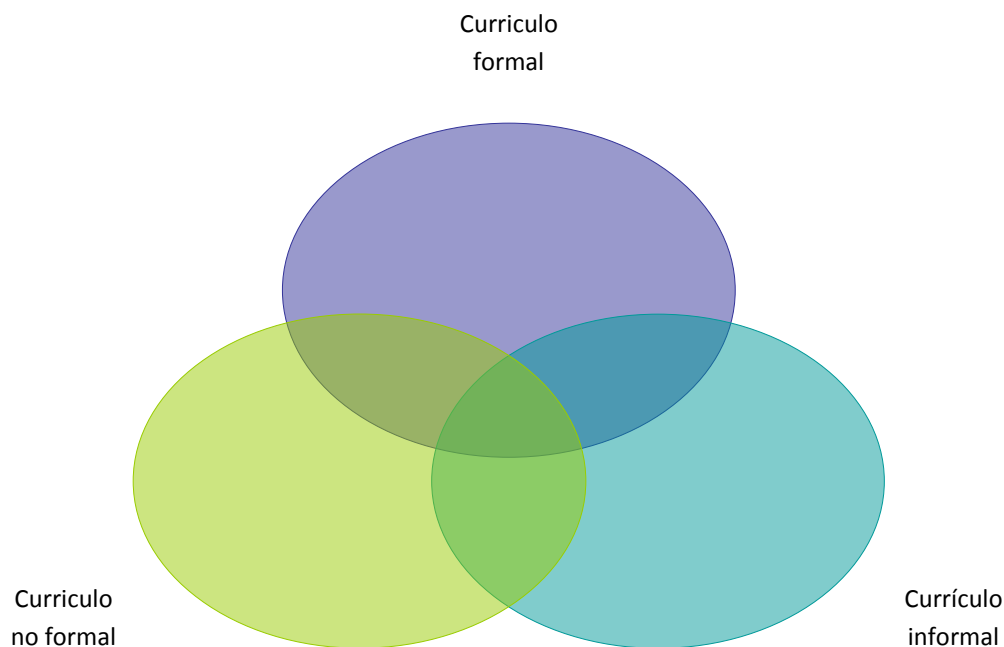
Conviene no olvidar que el currículum se torna problemático justamente porque nunca es la realización de alguna idea, ni el reflejo de las condiciones socioeconómicas, ni tan siquiera la proyección de una personalidad: el currículum es una construcción social y, como tal, es sumamente frágil requiere la complicidad de sus protagonistas para mantenerse vivo.

Así, cabe decir de un currículo que es una tentativa de definir el terreno común compartido por aquellos profesores que lo siguen. Aunque pueda a veces resultar útil concebirlo como una oferta a los alumnos, debemos siempre tener en cuenta que cualquier semejanza entre la oferta en una clase y la de otra, entre una escuela y otra, debe empezar en la semejanza en la mentalidad entre los profesores. Con mucha frecuencia esta semejanza es una cuestión de tradición (Stenhouse, 1987. 96)

Dicho de otra forma, las competencias básicas no sólo se adquieren dentro y fuera de la escuela (currículo formal, no formal e informal), sino que se adquieren mientras se desarrollan las actividades propias del currículo formal (pretendió y aplicado) y mientras se convive dentro de la institución escolar, o se interacciona con las normas que conforman la organización (Cuadro 3)

### **Cuadro 3. Espacio para el desarrollo de las competencias básicas**

LA CONSOLIDACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS  
COMO ELEMENTOS ESENCIALES DEL CURRÍCULO  
MODALIDAD FORMATIVA A.2. (CENTROS avanzados)  
**MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES  
QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER  
COMPETENCIAS BÁSICAS**



Un diseño curricular es útil porque cumple diversas funciones, y lo hace de forma más o menos eficaz según su formato, pero no es el instrumento que permite apreciar el currículo real de un centro educativo o de un aula. El diseño curricular siempre está mediatizado por múltiples factores. Tal y como lo expresa Gimeno Sacristán, todo diseño curricular está sujeto a interpretaciones que van modelándolo hasta forjar las prácticas educativas.

Desde un enfoque procesual o práctico, el currículum es un objeto que se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación, como resultado de las diversas intervenciones que operan en el mismo. Su valor real para los alumnos que aprenden sus contenidos

depende de esos procesos de transformación a que se ve sometido. (Gimeno Sacristán, 1988: 119)

Las diversas mediaciones que ayudan a configurar el currículo real de los centros juegan un papel esencial en la capacidad que este currículo pueda tener para lograr el éxito escolar del alumnado. El problema es que estas medicaciones con frecuencia son ignoradas porque forman

## MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER COMPETENCIAS BÁSICAS

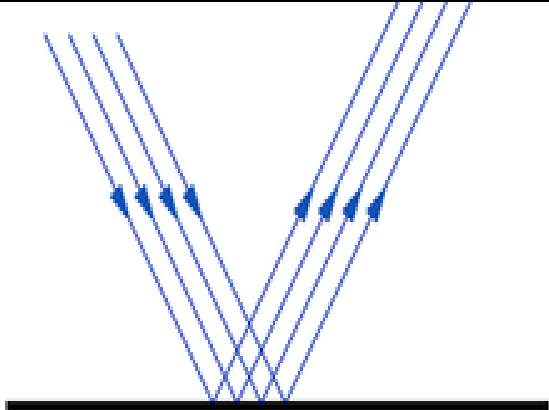
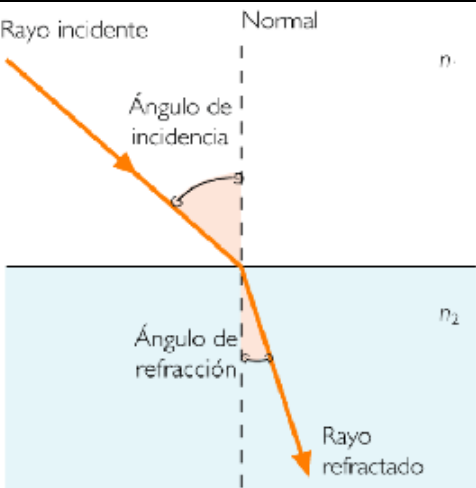
parte de otros ámbitos de actuación tales como la organización y gestión del aula, o la convivencia en el centro o en el aula.

Por eso, para lograr una respuesta adecuada al reto que supone el aprendizaje de las competencias básicas a todo el alumnado va a ser necesario restituir la unidad esencial del proceso didáctico volviendo a conectar conscientemente aquello que, nuestros hábitos de pensamiento ha contribuido a separar: la estructura de tareas, la estructura de relación y los escenarios organizativos.

### **7.2 Competencias básicas y desarrollar curricular: el reto de mejorar la eficacia para alcanzar el éxito.**

La complejidad del sistema educativo español reside en que cada una de las instancias o niveles de decisión mantiene una relación de dependencia entre sí que es diferente según los ámbitos de intervención (currículo, organización, o convivencia). Las decisiones, en todos los niveles, son decisiones condicionadas y a la vez, decisiones adaptadas a la lógica propia del nivel en que se adoptan. Dicho de una forma sencilla: la relación entre los tres niveles de decisión no es una lógica del “reflejo”, sino de la “refracción” (ver Cuadro 3.1 y 3.2.). Esto significa que ni los centros educativos son un simple reflejo del sistema educativo, ni las aulas son un simple reflejo de los centros educativos, sino que cada vez que modificamos el nivel de decisión cambiamos también de “medio” de modo que las mismas decisiones pueden tener consecuencias diferentes cuando se adoptan en distintos tipos de centros o de aulas. El efecto del “medio” sobre las decisiones adoptadas aparece indicado en el modelo de refracción mediante el cambio de color (azul) que diferencia el nivel superior e inferior del modelo.

### **Cuadro 3: Representación gráfica de la ley de reflexión (7.1) y de la ley de la refracción (7.2)**

3.1. Principio de reflexión	3.2. Principio de refracción
	

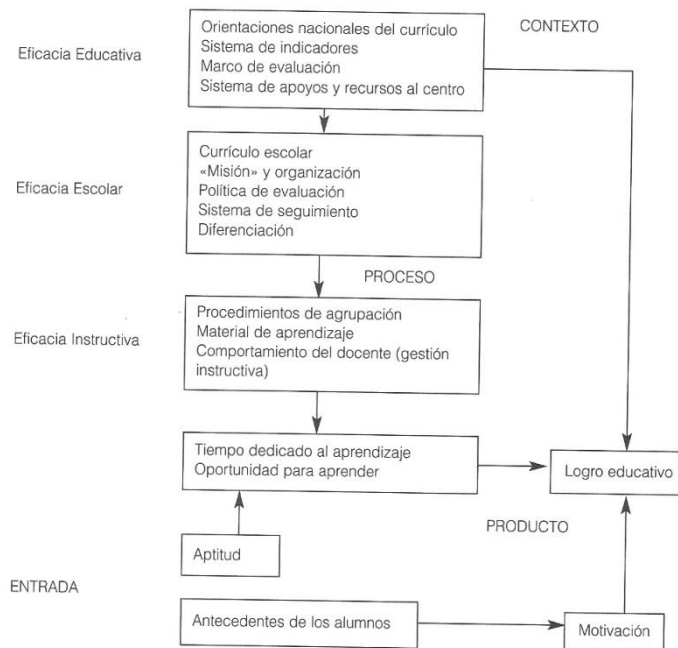
Así por ejemplo, cuando se incorporan las competencias básicas a los decretos de enseñanzas mínimas se adopta una decisión en el primer nivel de decisión que tiene un impacto diferente en el segundo nivel (los centros educativos) atendiendo a su propio proyecto educativo (o a la ausencia de proyecto) y a su vez en las aulas (dependiendo de la estructura de tareas y de relación establecidas por el profesorado).

En todo caso, el impacto de una decisión en cada uno de los niveles inferiores depende de la “lógica” propia de ese nivel y, especialmente, cuando los agentes educativos que intervienen en ese nivel son conscientes de esa “lógica”. Por eso, el sistema educativo español, siendo un sistema multinivel, no puede ser interpretado como un sistema mecánico, en el que las decisiones se “reflejan” o se “transmiten” sin mediar diferencias de un nivel a otro. Por el contrario, el sistema debe ser interpretado como un sistema “mediado” permanentemente por los significados y las interpretaciones que se producen en cada uno de los niveles de decisión.

En este sentido, puede resultar de gran valor, las lecciones aprendidas a través de las investigaciones sobre eficacia escolar. De hecho, lo que nos han enseñado los modelos multinivel elaborados por las investigaciones sobre eficacia escolar es que, los efectos de aprendizaje sobre los estudiantes (sea cual sea el tipo de aprendizaje elegido) depende del modo en que se armonizan las decisiones en todos los niveles (ver Cuadro 4) o mejor dicho, el nivel de eficacia alcanzado en cada uno de los niveles de decisión.

**LA CONSOLIDACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS  
 COMO ELEMENTOS ESENCIALES DEL CURRÍCULO**  
 MODALIDAD FORMATIVA A.2. (CENTROS avanzados)  
**MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES  
 QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER  
 COMPETENCIAS BÁSICAS**

**Cuadro 4. Modelo comprensivo de eficacia de Creemers y Scheerens (1994)**



Fuente: Creemers y Scheerens (1994: 136).

Tal y puede apreciar en el punto crítico de este modelo, allí donde coinciden las flechas tanto desde arriba como desde abajo, se encuentra el “Tiempo dedicado al aprendizaje” y la “Oportunidad de aprender” cuestiones ambas sobre las que centraremos nuestra atención en los dos próximos temas.

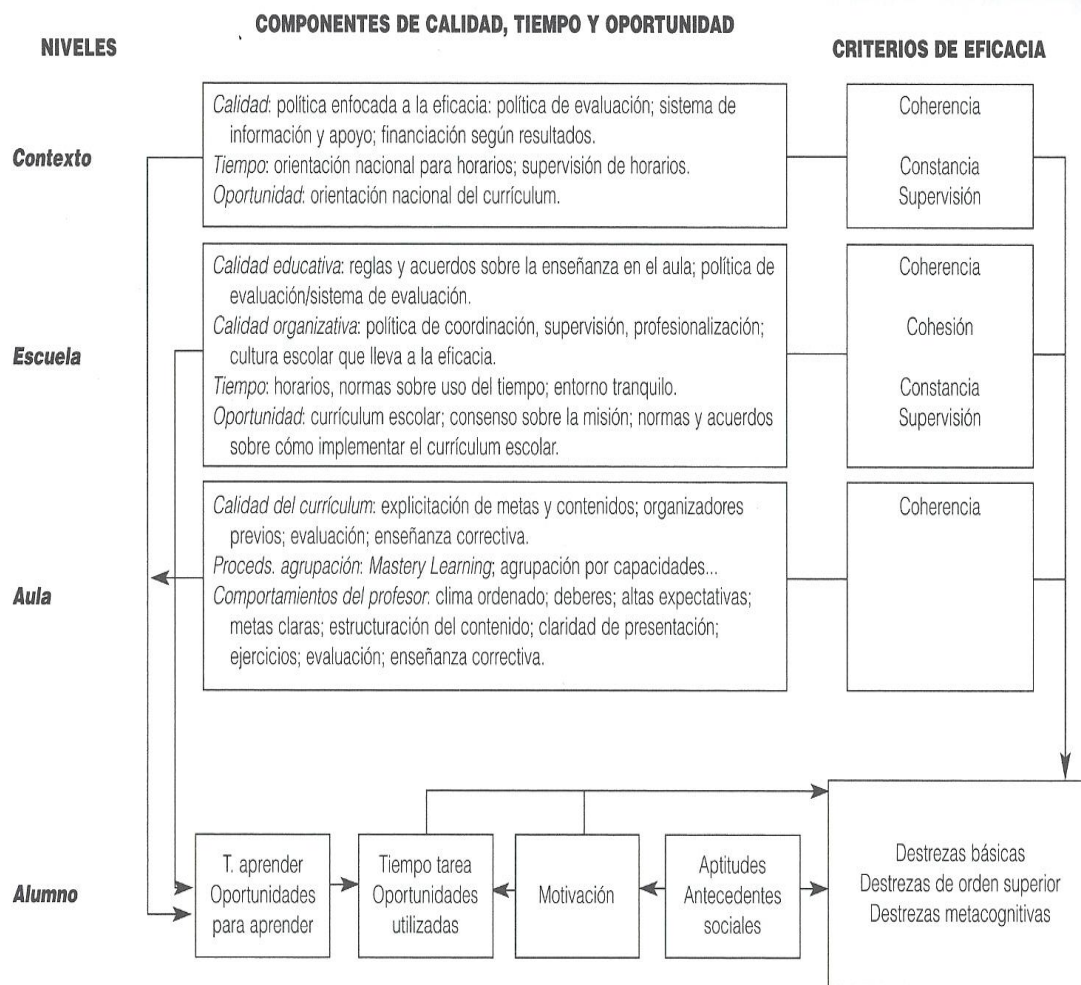
De acuerdo con las investigaciones sobre eficacia educativa, la eficacia docente, entendida como el uso competente que el profesorado hace de sus conocimientos para lograr aquellos en todos sus estudiantes el tipo de aprendizaje considerado socialmente deseable, depende, en gran medida, de las decisiones adoptadas en otros niveles (Ver Cuadro 5). Sin embargo, la eficacia docente puede ser reconocida como un elemento diferenciado y centrado en una labor concreta: seleccionar las tareas más relevantes y lograr que todos los estudiantes amplíen su tiempo efectivo de dedicación a esas tareas.

**Cuadro 5. Modelo de eficacia docente de Creemer (1994)**

# LA CONSOLIDACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS COMO ELEMENTOS ESENCIALES DEL CURRÍCULO

MODALIDAD FORMATIVA A.2. (CENTROS avanzados)

## MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER COMPETENCIAS BÁSICAS



Observando con atención el modelo de eficacia docente propuesto por Creemers podemos comprobar que todas las flechas, o lo que es lo mismo, todas las decisiones actúan como condicionantes que inciden en la variable más crítica: las oportunidades utilizadas de hecho por los estudiantes para lograr aumentar el tiempo efectivo de dedicación a las tareas.

En consonancia con este modelo, cuando el profesorado se interesa por las consecuencias que la aparición de las competencias básicas tendrán en su trabajo como docentes, podemos ofrecerle una primera respuesta: tendrán que movilizar todos sus recursos profesionales, personales e institucionales para lograr que los estudiantes trabajen en tareas socialmente relevantes dedicando a esta labor el mayor tiempo efectivo posible.



## MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER COMPETENCIAS BÁSICAS

### 7.3. De los niveles de integración al diseño de una Unidad Didáctica Integrada (U.D.I): una visión diferente del trabajo escolar.

Las competencias básicas son un tipo de aprendizaje que sólo se puede adquirir participando activamente en una amplia variedad de “prácticas” tanto sociales, como profesionales. La participación activa en dichas prácticas no puede ser identificada con el simple estudio, aunque siendo necesario estudiar, ni tampoco con una forma de “aprendizaje instrumental” (similar al que se produce en el aprendizaje de una profesión), sino que supone una visión del trabajo escolar.

Una de las primeras preguntas que se planteaba el profesorado tras la incorporación al sistema educativo de las competencias básicas era la siguiente: ¿cómo habrá que programar ahora? Esta pregunta suponía el reconocimiento de que habría que introducir algunos cambios en las programaciones, pero sin identificar exactamente cuáles. Sin embargo, como pondremos de manifiesto en este bloque del curso, esta pregunta era más una expresión de un hábito adquirido que fruto de una verdadera comprensión de las consecuencias prácticas del nuevo tipo de aprendizaje.

Las competencias básicas no sólo cambian el modo de programar, sino que cambian el sentido del trabajo escolar y este cambio no se percibe en el formato de la programación, sino que se percibe en el desarrollo de la misma, es decir, en el tipo de tareas y actividades así como en el contexto en el que se realizan.

La integración del currículo, para alcanzar 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 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

## MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER COMPETENCIAS BÁSICAS

resulte indispensable un esfuerzo por aumentar y mejorar nuestra capacidad para reconocer y valorar los aprendizajes adquiridos.

### *El diseño de una Unidad Didáctica Integrada (U.D.I)*

La concreción del currículo en el aula se realiza, como hemos tenido ocasión de exponer, a través de una secuencia de decisiones que se condicionan mutuamente de modo que medida que nos vamos aproximando a las aulas los grados de libertad con los que pueden actuar el profesorado son cada vez menores. Sin embargo, esos grados de libertad existen y como prueba evidente de su existencia sólo tenemos que prestar atención a un hecho: la variedad de experiencias educativas que los estudiantes viven en las aulas como consecuencia de la variedad de actividades de aprendizaje en la que ocupan su tiempo.

Así pues, las experiencias que un estudiante puede llegar a vivir en las aulas depende del tipo de actividades que el profesorado ha seleccionado para él o ella, así como del entorno en el que esas actividades se van a desarrollar. Ahora bien, esas decisiones están condicionadas, el profesorado no decide con total libertad, dado que el quehacer de los estudiantes en las aulas tiene que facilitar el aprendizaje de unos objetivos y unos contenidos previamente definidos en el diseño curricular correspondiente a cada una de las etapas.

El documento que concreta el currículo en las aulas se denomina, generalmente, programación de aula y se componen de distintos elementos: unos son continuación de los elementos prescriptivos en el diseño curricular mientras que otros son totalmente nuevos (las actividades). El Ministerio de Educación y Ciencia considera que una unidad didáctica es

Unidad de programación y actuación docente configurada por un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos. Una unidad didáctica da respuesta a todas las cuestiones curriculares al qué enseñar (objetivos y contenidos), cuándo enseñar (secuencia ordenada de actividades y contenidos), cómo enseñar (actividades, organización del espacio y del tiempo, materiales y recursos didácticos) y a la evaluación (criterios e instrumentos para la evaluación), todo ello en un tiempo claramente delimitados (MEC, 1992, 87 o 91 --en Cajas Rojas de Infantil o Primaria respectivamente-).

Esta concepción general de la programación, entendida como conjunto de unidades didácticas, y de la propia unidad didáctica, como concreción del currículo o microdiseño curricular, debe adaptarse a las exigencias y necesidades derivadas de la incorporación de las competencias

LA CONSOLIDACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS  
COMO ELEMENTOS ESENCIALES DEL CURRÍCULO  
MODALIDAD FORMATIVA A.2. (CENTROS avanzados)  
**MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES  
QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER  
COMPETENCIAS BÁSICAS**

básicas como un tipo diferente de aprendizaje. Esta adaptación es la que trataremos de presentar en este tema y para que hemos reservado la denominación de Unidad Didáctica Integrada (U.D.I)

La Unidad Didáctica Integrada es un dispositivo de planificación que logra ensamblar de un modo eficaz los distintos niveles de integración del currículo que hemos presentado anteriormente. La finalidad de esta integración no es otra que aumentar las oportunidades para el aprendizaje de las competencias básicas aumentando el tiempo efectivo de dedicación a las tareas (tal y como reclamaba Creemers en su modelo de eficacia docente).

El formato de una unidad didáctica integrada está compuesto de tres grupos de elementos, cada uno de los cuales puede adoptar formas distintas: la concreción curricular, la transposición didáctica y el reconocimiento de lo aprendido (Cuadro 6).

Cuadro 6: Diseño de una Unidad Didáctica Integrada

<b>Identificación de la Unidad Didáctica</b>				
<b>Título:</b>				
<b>Eta</b>		<b>Ciclo:</b>		<b>Nivel:</b>
<b>Competencias básicas:</b>				
<b>Área(s) o materia(s):</b>				
<b>Concreción curricular</b>	<b>Transposición curricular</b>		<b>Valoración de lo aprendido</b>	
<b>Objetivos didácticos</b>	Tarea (as) Actividades	Contexto(s) Escenarios(s)	Indicadores (Rubricas)	Instrumentos de información.

Los elementos de identificación así como la primera columna nos permiten localizar la UDI en el seno de un determinado diseño curricular y, nos recuerdan, que el desarrollo del currículo es

LA CONSOLIDACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS  
COMO ELEMENTOS ESENCIALES DEL CURRÍCULO  
MODALIDAD FORMATIVA A.2. (CENTROS avanzados)  
**MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES  
QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER  
COMPETENCIAS BÁSICAS**

siempre un desarrollo condicionado de modo que los aprendizajes que se consideran obligatorios, así como los contenidos necesarios para alcanzarlos han sido socialmente seleccionados. Esta selección es la que realizan las administraciones públicas en las diferentes normas que regulan el currículo.

La concreción curricular se expresa a través de los “objetivos didácticos” que son la concreción de los objetivos de área (de los todas las áreas relacionadas con las competencias básicas seleccionadas), así como de los contenidos y criterios de evaluación. Entendidos de esta modo, los objetivos didácticos, son la expresión de los comportamientos que permitirán adquirir el nivel de dominio previsto en la UDI para cada una de las competencias. El Cuadro 7 nos muestra un ejemplo comportamientos que contribuyan a desarrollar y permiten reconocer el dominio alcanzado en la competencia matemática. Los comportamientos, así expresados, se pueden considerar como objetivos didácticos de una UDI.

**Cuadro 7. Comportamientos que expresan un determinado nivel de dominio de la competencia matemática**

<b>Comportamientos asociados a la competencia matemática (indicadores)</b>
CM 1.1 Cuenta , números hasta el 999
CM1.2 Lee y escribe números hasta el 999
CM1.3 Formula problemas sencillos utilizando números hasta el 999.
CM2.1 Compara cantidades pequeñas de objetos, hechos o situaciones familiares.
CM2.2 Interpreta resultados de una comparación.
CM2.3 Expresa resultados de una comparación.
C.M.2.3 Redondear hasta la decena más cercana
CM3.1 Realiza cálculos numéricos básicos con la operación suma.
CM3.2 Realiza cálculos numéricos básicos con la operación resta.
CM3.3 Realiza cálculos numéricos básicos con la operación multiplicación.
CM3.4 Emplea procedimientos diversos en la realización de cálculos numéricos básicos.
CM3.4 Emplea estrategias personales en la realización de cálculos numéricos básicos

## MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER COMPETENCIAS BÁSICAS

Ahora bien, para que los objetivos didácticos puedan adoptar esta forma sencilla, clara y directa, es necesario que hayan surgido tras la elaboración de una definición relacional de la competencia matemática para un determinado nivel (Cuadro 8) ya que sólo después de este proceso queda garantizado que la UDI contribuye a la concreción en las aulas de un determinado diseño curricular. Dicho de una forma sencilla: los comportamientos que será necesario adquirir para lograr un nivel determinado de competencia tendrán que incorporar los contenidos obligatorios.

**Cuadro 8. Definición relacional de la competencia matemática**

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><b>Números naturales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recuento, medida, ordenación y expresión de cantidades en situaciones de la vida cotidiana.</li> <li>- Lectura y escritura de números. Grafía, nombre y valor de posición de números hasta tres cifras.</li> </ul>	<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>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>2. Reconocer situaciones de su medio habitual para cuya comprensión o tratamiento se requieran operaciones elementales de cálculo, formularlas mediante formas sencillas de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilización de los números ordinales.</li> <li>- Orden y relaciones entre números. Comparación de números en contextos familiares.</li> </ul> <p><b>Operaciones</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilización en situaciones</li> </ul>	<p>CM3. Realizar, en situaciones cotidianas, cálculos</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>C.M.2.3 Redondear hasta la decena más cercana</p> <p>CM3.1 Realiza cálculos numéricos básicos con la</p>

## MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER COMPETENCIAS BÁSICAS

<p>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>familiares de la suma para juntar o añadir; de la resta para separar o quitar; y de la multiplicación para calcular número de veces.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresión oral de las operaciones y el cálculo.</li> <li>- 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.</li> </ul>	<p>numéricos básicos con las operaciones de suma, resta y multiplicación, utilizando procedimientos diversos y estrategias personales.</p>	<p>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>
--	---	--	---

*La Unidad Didáctica Integrada como transposición didáctica: practicar el conocimiento en nuevos escenarios*

La interpretación que hemos realizado del concepto de competencias básicas tiene consecuencias importantes para el trabajo escolar. Probablemente las dos consecuencias más importantes de esta concepción sean estas: 1) la estructura de tareas, al generar las experiencias necesarias para la adquisición de una competencia, se convierte en el centro de nuestra atención, 2) 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. Dicho de una forma

## MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER COMPETENCIAS BÁSICAS

diferente: las competencias básicas obligan a revisar la transposición didáctica de los contenidos, dado que requieren unas condiciones de aprendizaje diferentes a otro tipo de aprendizajes. La base de esta transposición didáctica será la “práctica del conocimiento” como estrategia para su apropiación. Ahora bien, practicar el conocimiento requiere, mucho más que una simple atención a la información transmitida, requiere una participación activa en las tareas que conforman la “práctica social”.

Antes de examinar con algo más de atención el concepto de “transposición didáctica”, vamos a definir con la mayor claridad posible el concepto de “práctica (s) social (es) de referencia” (Meirieu, 1992)

..actividades respecto a las que un aprendizaje adquiere sentido para un sujeto que aprende. Estas actividades pueden ser extraescolares (así pues la agrimensura puede ser una práctica social de referencia para la geometría) o intraescolares (de este modo un diario escolar puede ser una práctica social de referencia para la adquisición de la ortografía, la cría de conejillos de india en clase, una apuesta de futuro para la adquisición de nociones biológicas, una situación-problema matemática un inicio para la adquisición de conceptos). Por otro lado, unas prácticas sociales de referencia pueden remitirse a la funcionalidad de un aprendizaje (aprendemos a leer para poder consultar unas instrucciones de uso o una revista de televisión) o a su lugar dentro de una dinámica imaginaria (aprendemos de este modo a leer para acceder a un secreto o para atrevernos a pronunciar una palabra...) La noción de práctica social de referencia permite comprender en qué sentido un saber escolar no puede sencillamente ser entendido como transposición de un saber erudito.” (Meirieu, 1998: 2099)

El concepto de transposición didáctica, formulado inicial por Verret (1975) y desarrollado por Chevallard (1998) permite reconocer la distancia entre el saber erudito (generado en las disciplinas científicas) y el saber enseñado (transformado en “contenidos” en el marco de los diseños curriculares). Así pues, el concepto hace referencia al “proceso complejo de transformaciones adaptativas por el cual el conocimiento erudito se constituye en conocimiento u objeto a enseñar (Chevallard, 1998).

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 currículo, o lo que puede ser lo mismo en la transposición didáctica de un saber erudito en un saber enseñado. Pues bien, esta búsqueda es, en gran medida, un proceso abierto, 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

## MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER COMPETENCIAS BÁSICAS

determinar la estructura de tareas más eficaz. La búsqueda de la estructura de tareas se ha convertido pues en la respuesta que necesitamos al problema del currículum y, tal problema, quedó claramente formulado por Stenhouse: *el problema del currículum más sencilla y directamente formulado es el de relacionar ideas con realidades, el de ligar el currículum concebido o en el papel con el currículum en clase* (Stenhouse, 1987:95).

Decía Lawrence Stenhouse que, desde su punto de vista como profesor, el currículum era aquello que era posible, dadas ciertas condiciones, y deseable, dadas ciertas premisas. Según esta forma de considerar el currículum cada vez que el profesorado toma una decisión sobre aquello que conviene hacer en su centro o en su aula está desarrollando un cálculo de criterios, es decir toma como referencia dos criterios (lo deseable y lo posible) para luego tomar una decisión. La decisión última suele ser esta: la selección de actividades más adecuadas para que los estudiantes puedan vivir las experiencias que necesitan para aprender. Pues bien, atendiendo a este sencillo razonamiento, hemos de añadir que la importancia de la incorporación de las competencias básicas al currículum real de los centros y a la práctica educativa del profesorado se deriva de este hecho: modifican sustancialmente aquello que se considera posible y deseable.

La formulación de una tarea educativa destinada a lograr el aprendizaje de alguna competencia, según la definición que hemos adoptado de este término, debe tener en cuenta los siguientes elementos:

- La **competencia** y/o competencias que la tarea debe contribuir a conseguir.
- Los **contenidos** (por ejemplo, el concepto de calor, o el procedimiento para medir la temperatura).
- Los **procesos cognitivos** (por ejemplo, analizar, valorar, razonar, decidir) que será necesario emplear para que los contenidos pueden ser puestos en acción.
- Los **contextos** (por ejemplo, una tarea consistente en publicar en el tablón de anuncios de centro el cuadro de temperaturas, vientos, y nubes, formaría parte de un contexto público).

La selección de tareas requiere que nuestro cálculo de criterios tenga, la contribución del conjunto de tareas y actividades que el centro ofrece a sus estudiantes a cada una de las competencias básicas. En este sentido, es muy importante que cada centro reconozca y valore la contribución que las distintas actividades y tareas hace a la consecución de todas y cada una de las competencias básicas. En este reconocimiento y valoración reside buena parte de sus posibilidades de lograr el éxito escolar de sus estudiantes.

Las tareas mediatizan el valor formativo de los diseños curriculares haciendo viable la transformación de la cultura seleccionada en capacidades y/o competencias. El lugar de las tareas



## MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER COMPETENCIAS BÁSICAS

en el proceso de enseñanza, evaluación y aprendizaje es un lugar central, tal y como queda expresada con claridad Gimeno Sacristán.

“Los efectos educativos no se derivan lineal ni directamente de los currículos que desarrollan profesores y alumnos, como si unos y otros tuviesen un contacto estrecho con el mismo o aprendiesen directamente sus contenidos y propuestas. La labor de profesores y de alumnos desarrollando un currículum está 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 por 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).

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 como 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.

Para identificar una tarea y diferenciarla de un conjunto de actividades o ejercicios podemos utilizar distintas estrategias. Una de esas estrategias, utilizada en el Proyecto PISA, es

## MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER COMPETENCIAS BÁSICAS

definir los componentes de una tarea. En el marco del Proyecto PISA una tarea surge de la confluencia entre cuatro componentes:

- competencias que necesitan ser ejercitadas (recuperar información escrita a partir de un texto),
- contenidos que deben haber sido asimilados (familiaridad con conceptos científicos o diversos géneros de escritura),
- procesos psicológicos que será necesario desarrollar para lograr la combinación adecuada de los distintos contenidos para que se conforme la competencia. Estos procesos son, esencialmente, distintas operaciones intelectuales o modos de pensamiento (analizar unos determinados datos, o adoptar una determinada decisión)
- contextos en los que se aplican las competencias y los conocimientos (tomar decisiones con respecto a la propia vida personal o la comprensión de los asuntos mundiales).

Otra de las estrategias para identificar una tarea es, sencillamente, definir algunos criterios que permitan reconocerla y formularla. Según esta estrategia habría dos sencillos criterios que permitirían discriminar una tarea:

- La resolución de una tarea permite adquirir un producto relevante para el contexto en el que se desarrolló la misma. Por ejemplo, la elaboración de una revista escolar sería una tarea que permitiría integrar numerosas actividades y ejercicios.
- Las tareas forman parte de prácticas sociales ya instauradas. Por ejemplo, una revista escolar, forma parte de una práctica social ya instaurada que es la elaboración de periódicos y revistas.

La utilización adecuada de estos criterios permitirá, sin lugar a dudas, realizar una buena selección y formulación de tareas para el desarrollo del currículo. Sin embargo, no serán suficientes para lograr que estas tareas tengan un adecuado desarrollo en distintos tipos de actividades. Para este segundo paso, será necesario contar con dos nuevos instrumentos: criterios de selección y un esquema generador de actividades. El Cuadro 9 recoge una propuesta de selección de tareas relevantes que pueden servir de referencia para la configuración de distintas unidades didácticas integradas y, como tales, constituirían la base de la trasposición didáctica del diseño curricular a las aulas.

LA CONSOLIDACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS  
COMO ELEMENTOS ESENCIALES DEL CURRÍCULO  
MODALIDAD FORMATIVA A.2. (CENTROS avanzados)  
MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES  
QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER  
COMPETENCIAS BÁSICAS

Cuadro 9. Selección de tareas relevantes

Listado de tareas	
	Tarea 1: Elaborar un portfolio a lo largo de cada una de las etapas (primaria y secundaria obligatoria)
	Tarea 2: Participar activamente en un proyecto social (aprendizaje de servicio) a lo largo de la enseñanza obligatoria.
	Tarea 3: Producir alguna obra artística (teatro, cuento, película, música...etc.) y presentarla en público.
	Tarea 4: Participar activamente en algún proyecto científico y/o tecnológico a lo largo de la enseñanza obligatoria y presentar su resultados en público.
	Tarea 5: Convivir en la naturaleza durante algún tiempo con distintos compañeros(as) del centro, realizando alguna acción de conservación.
	Tarea 6: Mantener y actualizar permanentemente algún tipo de colección de objetos (fotos, libros, llaveros, monedas...etc)
	Tarea 7: Participar activamente en el gobierno del centro y/o de la clase, asumiendo alguna responsabilidad.
	Tarea 8: Participar en alguna experiencia de intercambio familiar y/o de centro preferiblemente con personas de otras culturas diferentes a la suya.

Para seleccionar bien las actividades que puedan contribuir al desarrollo de una tarea será conveniente tener en cuenta tres criterios:

- Las actividades deben ser completas. Es decir, debe permitir la realización final del producto final de la tarea.
- Las actividades deben ser diversas. Es decir, deben incorporar los distintos tipos de procesos cognitivos y contenidos.
- Las actividades deben ser inclusivas. Es decir, deben formularse de tal modo que puedan participar en ellas, personas con distintos tipos de necesidades educativas especiales.

## MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER COMPETENCIAS BÁSICAS

El segundo recurso, al que hemos denominado un esquema generador de actividades, ha sido diseñado para facilitar una selección y formulación de actividades que pueda satisfacer los tres criterios anteriores. Este recurso (ver Cuadro 10) consiste en una enumeración de distintos tipos de actividades que pueden adaptarse fácilmente al desarrollo de distinto tipo de tareas. Los tipos de tareas hacen referencia tanto a los distintos tipos de contenidos, como de procesos de cognitivos como de metodologías de enseñanza. Esta virtualidad del esquema generador hace que pueda ser considerado como una forma de cristalizar todas las ideas expuestas hasta el momento

La utilización eficaz de estos dos recursos (generador de tareas y generador de actividades) puede facilitar enormemente la transposición didáctica de la concreción curricular (es decir, de los objetivos didácticos seleccionados).

LA CONSOLIDACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS  
COMO ELEMENTOS ESENCIALES DEL CURRÍCULO  
MODALIDAD FORMATIVA A.2. (CENTROS avanzados)  
**MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES  
QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER  
COMPETENCIAS BÁSICAS**

**Cuadro 10. Esquema generador de actividades para desarrollar tareas**

**Actividad 1:** Reflexionar sobre los motivos y/o razones por las que quiere participar en este momento en un proyecto de estas características, así como las ventajas, las dificultades que puede encontrar y lo que cree que puede aprender. Recoger todas estas razones en un sencillo diario personal que le acompañará durante todo el proyecto. Este tipo de actividad, además de desarrollar el pensamiento reflexivo, ayuda a desarrollar el pensamiento deliberativo.

**Actividad 2:** Identificar a una persona o a un grupo de personas que hayan participado o estén participando en una práctica social similar (voluntariado) y preparar una entrevista, una visita para recoger información (Este tipo de actividad puede requerir tanto de un pensamiento analítico (datos), como de un pensamiento práctico (procedimientos, técnicas, etc) o del pensamiento lógico (conceptos). El profesorado que ponga en marcha este tipo de actividad podrá apoyarse en uno de los modelos de indagación científica.

**Actividad 3:** Ordenar la información recogida de modo que todos los estudiantes puedan tener una representación que las actividades en las que participan y del modo en que participan. La actividad puede adoptar la forma de una exposición sobre las personas, las instituciones que realizan estas prácticas, o bien la forma de dossier que puede aportarse a la biblioteca de clase. Este tipo de actividad puede ayudar a desarrollar tanto el pensamiento práctico, como el pensamiento analógico, el pensamiento creativo,..etc. El profesorado que ponga en marcha este tipo de actividad puede apoyarse en un modelo de tratamiento de la información.

**Actividad 4:** Elaborar una agenda personal de los distintos momentos y actividades que tendrá que realizar una vez que comience a participar en el proyecto. La agenda debe incluir momentos en los que tendrá que reunirse con su profesor tutor para comentarle lo que está haciendo, así como, las dificultades que puede estar encontrando. Este tipo de actividad puede ayudar a desarrollar el pensamiento práctico, el pensamiento crítico, y el pensamiento analítico.

**Actividad 5:** Conocer y respetar las reglas y/o normas que debe seguir en su participación en el proyecto, así como comprender las características de las personas que también forman parte del proyecto y las distintas situaciones en las que podrá encontrarse. Este tipo de actividad puede desarrollar el pensamiento lógico, analítico, práctico y crítico.

**Actividad 6:** Identificar los principales recursos y/o instrumentos que tendrá que emplear a lo largo del proyecto, así como las condiciones en las que deberá utilizarlos apoyándose en la ayuda que le puedan proporcionar otros compañeros y el profesor tutor. Este tipo de actividad favorecerá el desarrollo del pensamiento práctico, así como el pensamiento creativo, y el pensamiento deliberativo.

**Actividad 7.** Elaborar un sencillo glosario con las palabras más importantes que tendrá que utilizar en su relación con las personas que participan en el proyecto, definiendo cada una de las palabras y escribiendo una frase sencilla en la que la palabra haya aparecido. Prestar atención a las palabras que pueden evitar la utilización de términos ofensivos para algunas de las personas, o términos malsonantes. Este tipo de actividad ayuda al desarrollo del pensamiento lógico, analítico y creativo.

**Actividad 8:** Leer de forma atenta y comprensiva algún libro o documento que le ayude a comprender mejor la práctica en la que está participando y le sugiera nuevas cosas que se podrían hacer mejor. Este tipo de actividad puede mejorar su pensamiento analógico, analítico, lógico y crítico.

**Actividad 9:** Elaborar una pequeña memoria tanto escrita como gráfica de su participación en el proyecto para presentarla al profesor tutor y para incorporarla a su portfolio. La memoria incluiría soportes digitales anexos y una sencilla autoevaluación basada en un rúbrica de los aprendizajes que se esperaba que adquiriera a través de su participación en el proyecto, así como una breve descripción de las cosas que le han resultado más fáciles y más difíciles de aprender.

## MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER COMPETENCIAS BÁSICAS

### *La Unidad Didáctica Integrada como marco para el reconocimiento de los aprendizajes adquiridos*

El esfuerzo orientado a la consecución de las competencias básicas debe completarse con un esfuerzo similar para lograr el reconocimiento social de todos y cada uno de los aprendizajes adquiridos. Desgraciadamente, la importancia que tiene la evaluación en el proceso de enseñanza, dadas las funciones que tiene que cumplir, no se corresponde con el tiempo que, generalmente, se dedica tanto a su preparación como a su realización. Peor aún, la importancia concedida a la configuración de los diseños curriculares no se corresponden con la escasa importancia que se atribuye a la configuración de los elementos que van facilitar el reconocimiento social de los aprendizajes adquiridos. Buena prueba de esta situación es que, pese a la importancia que tienen las competencias básicas, los procedimientos creados por las administraciones públicas siguen impidiendo que el alumnado que no alcance el título de Graduado en Educación Secundaria puedan ver reconocidos los aprendizajes adquiridos, en su lugar reciben una certificación del tiempo de escolarización<sup>3</sup>.

En las prácticas evaluadoras, como en las de programar o gestionar el aula, se suelen cometer errores que será necesario superar para lograr que todos y cada uno de los aprendizajes adquiridos tengan el reconocimiento que merecen. Algunos de los errores más frecuentes son:

- Utilizar la evaluación exclusivamente como una forma de calificar-etiquetar al alumnado.
- Utilizar la evaluación para enjuiciar globalmente a las persona.
- Utilizar o asociar la evaluación a una forma de castigo o sanción por conductas inadecuadas.
- Identificar evaluación con alguna forma de medición de los resultados.

Junto a estos errores, fácilmente reconocibles, podemos encontrar otros que han sido identificados a través de la investigación: actuar desde una concepción previa (pre-juicio) ignorando hechos importantes, sobre todo cuando esos pueden contradecir la idea inicial, emitir los juicios basados en informaciones obtenidas de un modo inadecuado...etc.

---

<sup>3</sup> Esta situación parece que puede modificarse en muy poco tiempo dado que el Ministerio de Educación ya está elaborando un modelo de informe en el que se hará constar el dominio alcanzado en cada una de las competencias básicas al concluir la enseñanza obligatoria.

## MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER COMPETENCIAS BÁSICAS

Abordar con ciertas garantías de éxito la evaluación de las competencias básicas, como en su momento la evaluación de las capacidades, requiere, ciertas condiciones iniciales que ahora vamos a tratar de definir. Todas esas condiciones definirán un marco común con todo aquello que consideramos necesario, pero que por sí mismo no es suficiente.

La primera condición es una visión relacional compartida que permita fijar unos mismos indicadores para determinar el nivel de dominio alcanzado en cada una de las competencias. Para ejemplificar esta primera condición podemos tomar como referencia las escalas de dominio de las competencias básicas evaluadas en la reciente Evaluación General de Diagnóstico 2009 (Cuadro 11). Esta condición debe cumplir dentro de cada centro y debe quedar establecida dentro de su proyecto educativo.

**Cuadro 11. Ejemplo de definición de un perfil competencial utilizando indicadores para la Competencia Social y Ciudadana (Fuente. Instituto de Evaluación)**

Nivel	Lo que saben y lo que son capaces de hacer los alumnos en cada uno de los niveles de rendimiento
1 De 324 a 400	En el <i>nivel 1</i> los alumnos pueden: • captar el sentido global de un texto sencillo e integrar las ideas propias con la información contenida en el mismo, • mostrar empatía, reconocer el valor del diálogo, del respeto y el acuerdo en las relaciones de convivencia, • identificar la importancia de compartir actividades y responsabilidades en el ámbito familiar y la necesidad de establecer vínculos de amistad en las relaciones con los otros, • aceptar la diversidad cultural, reconocer que todas las personas tienen los mismos derechos, • mostrar actitudes de cuidado hacia los bienes comunes.
2 De 401 a 477	En el <i>nivel 2</i> los alumnos, además, pueden: • identificar y extraer información sencilla de gráficos, localizar información concreta y realizar inferencias directas de la lectura de textos, • valorar la igualdad en el reparto de tareas en el ámbito familiar y aceptar las responsabilidades en el ámbito personal cercano, • reconocer la necesidad de normas que faciliten la convivencia y el deber de todos los ciudadanos de respetar las leyes, • identificar los rasgos que han de definir a las personas que nos representan, • reconocer y valorar la diversidad y las actitudes cooperativas e igualitarias en el trabajo en equipo.

## MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER COMPETENCIAS BÁSICAS

3 De 478 a 553	En el <i>nivel 3</i> los alumnos, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los niveles 1 y 2, pueden: <ul style="list-style-type: none"> <li>• inferir el significado global de expresiones de uso corriente relacionadas con el ámbito social y de convivencia, reconocer los derechos básicos de los ciudadanos y explicar situaciones de injusticia y vulneración de los derechos de los ciudadanos y de los niños,</li> <li>• identificar algunos de los rasgos que caracterizan fenómenos y relaciones sociales en un entorno próximo y las características que definen el funcionamiento democrático en un contexto escolar así como los rasgos básicos de un estado democrático,</li> <li>• identificar y explicar la evolución en el tiempo de la desigualdad y el camino hacia la igualdad de derechos entre hombres y mujeres en el acceso a la educación.</li> </ul>
4 De 554 a 630	En el <i>nivel 4</i> los alumnos, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los niveles 1, 2 y 3, pueden: <ul style="list-style-type: none"> <li>• realizar las tareas descritas en los niveles 1, 2 y 3 con mayor seguridad y eficacia,</li> <li>• extraer información explícita de un texto histórico,</li> <li>• extraer información de otro tipo de fuentes más complejas como planos, gráficos y carteles informativos que suelen presentarse en anuncios u otras informaciones públicas como las que ofrecen los ayuntamientos o empresas de diversa índole.</li> <li>• elaborar un texto -a partir de otro leído- con coherencia, cohesión léxica y gramatical y progresión temática de las ideas que quieren expresar.</li> </ul>
5 por encima de 631	En el <i>nivel 5</i> los alumnos, además de realizar las tareas de los cuatro niveles anteriores, pueden: <ul style="list-style-type: none"> <li>• relacionar información con el conocimiento de vocabulario específico social, cultural y político del entorno próximo, municipal o regional,</li> <li>• distinguir y clasificar normas de convivencia en el ámbito escolar y del entorno vecinal,</li> <li>• reconocer en un contexto adecuado los derechos y deberes básicos de los ciudadanos como miembros de una sociedad.</li> </ul>

La segunda condición será la selección de instrumentos de información suficientemente sensibles para reconocer los comportamientos seleccionados, pero también suficientemente válidos y fiables. En este sentido conviene recordar que el pluralismo instrumental es la mejor garantía para satisfacer los criterios expuestos.

Cuadro 12. Ejemplo de técnicas e instrumentos de obtención de datos para la evaluación.



## MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER COMPETENCIAS BÁSICAS

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Técnica de interrogatorio	El cuestionario Pruebas objetivas La entrevista
Técnicas de resolución de problemas	Cuadernos de ejercicios Resolución de casos Simulaciones Demostraciones
Técnicas basadas en producciones	Ensayos Relatos Prototipos Portfolio
Técnicas basadas en la observación	Listas de verificación Registros anecdóticos Registros de asistencia Exposiciones orales

### 7.4. El sentido del trabajo escolar: distintos perfiles del alumnado

El fundamento de las ideas que se exponen en este apartado se podría formular de un modo sencillo: el oficio de alumno se ha venido modificando sustancialmente en las últimas décadas incorporando nuevas tareas y nuevos escenarios para el aprendizaje.

El oficio de alumno es la expresión de una necesidad, que parece indisoluble de la forma escolar: encontrar las estructuras capaces de involucrar regularmente a los alumnos en actividades con la esperanza de que aprendan lo que se les quiere enseñar. (Perrenoud, 2006: 225)

LA CONSOLIDACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS  
COMO ELEMENTOS ESENCIALES DEL CURRÍCULO  
MODALIDAD FORMATIVA A.2. (CENTROS avanzados)  
**MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES  
QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER  
COMPETENCIAS BÁSICAS**

Pues bien, la incorporación de competencias básicas al sistema educativo profundiza esta tendencia y orienta el trabajo escolar hacia el aprendizaje del oficio de ciudadanía. En este sentido, podemos afirmar que una Unidad Didáctica Integrada es un dispositivo que permite crear en el aula las condiciones más favorables para el aprendizaje de las competencias básicas.

Las expresiones que solemos utilizar mayoritariamente para referirnos a las personas que están siendo sujetos de educación son: alumnos y/o estudiantes. En menor medida utilizamos la expresión “aprendices” que solemos reservar para las personas que están formándose para algún tipo de oficio. En cuanto a la expresión “discípulo” ha dejado de utilizar en toda la enseñanza no universitaria y sólo se emplea en algunos estudios universitarios. Lo cierto es que esta forma de categorizar no es otra cosa que un “resto” de la vieja distinción entre las “colegios” y los “talleres artesanales”. Dicho de otra forma, como muy bien nos recuerda el profesor Gimeno Sacristán (2003), todas estas categorías son “invenciones” de los adultos y surgen para marcar un tipo de relación con las personas que desean aprender, así como para definir el tipo de prácticas en las que podrán participar tanto ellos como las personas que se ha designado para enseñarlas.

La expresión “alumno” hace referencia a cualquier persona que aprenda de otra, independientemente del modo en que aprenda o de lo que aprenda. La expresión se deriva del latín *alumnun*, que, a su vez, procede del término *alere* (alimentar).

Los “estudiantes” deben su denominación a que la principal actividad que realizaban era el estudio de uno o más libros en los que se podía encontrar todo el saber necesario. Así, el estudio de las obras Aristotélicas (el corpus aristotélico) constituyó durante siglos el mejor ejemplo de una persona bien formada. Estudiar un libro, significaba y sigue significando, leer, recordar y comentar el texto de modo que pueda ser interpretado para dotarlo de sentido y de significado en la actualidad. Originalmente el término estudiante sólo se empleaba para denominar a las personas que eran alumnos de las facultades medievales y se oponía con claridad al término “aprendiz”. El recurso principal de los estudiantes eran los libros y su actividad más importante la lectura.

El término “aprendiz” tiene un origen histórico similar al término “estudiante”, surge en la edad media, pero en una institución diferente: los talleres artesanales. Desde su origen, el término ha estado reservado para denominar a las personas que aprendían un arte o un oficio. También se utiliza este mismo término para señalar a una persona que, aunque haya dejado incorporado a una profesión ocupa el lugar más bajo en el escalafón laboral. El recurso principal de los aprendices eran las “herramientas” del oficio y su principal actividad la realización de los productos propios de su oficio o arte.

En uno de los artículos de la Wikipedia dedicados al término “aprendiz” podemos identificar bien las claves de este perfil

## MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER COMPETENCIAS BÁSICAS

Se llama **aprendiz** al que aprende algún arte u oficio.

No hace mucho tiempo que cada gremio de artesanos u oficiales tenía sus reglas particulares para el aprendizaje y nadie podía ejercer ningún arte ni oficio aun de los más sencillos, sin haber estado de aprendiz con un maestro por espacio de seis o siete años y sin sujetarse después a examen e incorporación en el gremio. Todavía se establecieron mayores trabas en algunas ordenanzas, que llegaron al extremo de fijar también el número de aprendices para evitar la concurrencia y aun de negar la entrada en el aprendizaje y en los gremios a los que se encontraban en la clase de hijos ilegítimos.

Una vez identificados con claridad las dos figuras que pueden servirnos de referencia para entender el sentido actual del aprendizaje podemos preguntarnos: ¿las actividades que realizan los alumnos en los centros educativos constituyen un trabajo?, ¿podemos hablar con rigor de un trabajo escolar? y, por tanto, ¿podríamos hablar de un oficio de alumno?. Según el profesor Philippe Perrenoud (2006) no hay ningún inconveniente en hablar de un “trabajo escolar” para referirse al conjunto de actividades que los estudiantes realizan en los centros educativos, aunque se trate de un oficio muy especial por las condiciones en las que se desarrolla.

La enseñanza induce a un trabajo, a un conjunto de actividades que, la mayor parte de las veces, exigen esfuerzos, disciplina y concentración, y movilizan saberes y habilidades específicas. Este trabajo es frecuentemente impuesto por el maestro. Es en parte preparado y planificado fuera de la clase, en parte improvisado de acuerdo con las reacciones y las iniciativas de los alumnos. (Perrenoud, 2006: 52)

Lo cierto es que, más allá, de las reflexiones del profesor Perrenoud cualquier persona que permanezca un cierto tiempo en un centro escolar y dedique suficiente atención al tipo de actividades que realizan los estudiantes observará que tanto los perfiles de “estudiante” como el perfil de “aprendiz” se han ido entremezclando y que en mayor o menor medida podemos encontrarnos con los perfiles. Sin lugar a dudas este mestizaje de perfiles tiene importantes consecuencias tanto para el currículo como para la convivencia y la organización.

Ser alumno, dentro de todas las pedagogías, es por tanto hacer. Ahora bien, esto no puede ser reinventado todos los días. A nivel de una clase, consiste en rutinas, elecciones impuestas, sugeridas, o controladas dentro de una gama de actividades legítimas. Por supuesto, es importante que todos hagan en el mismo instante, cada uno sólo en su rincón, el ejercicio 43 del folleto de conjugación; o, por el contrario, que cada uno comience un “proyecto” original negociado con el maestro y con los otros alumnos. Pero en los dos casos, se trata de un oficio.” (Perrenoud, 2006: 226)

## MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER COMPETENCIAS BÁSICAS

### *Viejas y nuevas tareas: dos tipos de trabajo escolar*

Las competencias, en cuanto una forma de aprendizaje diferenciado, se puede aprender como el resto de los aprendizajes (conductas, comportamientos o capacidades) y, al igual que todos ellos, requiere unas condiciones favorables. Las investigaciones de Jean Leave (1991) y de Etienne Wenger (2001) han puesto de manifiesto que algunas personas logran aprender el comportamiento adecuado para resolver problemas complejos derivados de la compra de productos en un supermercado (Leave, 1991) o en desarrollar comportamientos complejos inmersos en práctica sociales (Wenger, 2001) sin que, en ningún caso esos comportamientos hayan sido adquiridos en la escuela o en los laboratorios educativos. Estas y otras investigaciones (Brofenbrenner, Maturana, Varela) ponen en duda uno de los supuestos básicos de la enseñanza escolar: es preferible adquirir el conocimiento fuera de contexto para facilitar que luego pueda ser transferido a cualquier situación.

....se les pueden enseñar a los niños habilidades cognitivas generales (por ejemplo, lectura, escritura, matemáticas, lógica, pensamiento crítico) si tales habilidades están descontextualizadas respecto a su uso cotidiano. La descontextualización de la actividad y del conocimiento respecto a los aspectos particulares de la experiencia es la condición para hacer que sean aplicables en general a cualquier situación (Leave, 1991:24)

Este supuesto, tan arraigado en el sentido común pedagógico, sigue, de esta forma el mismo camino que durante décadas orientó la construcción de la práctica educativa, a saber: el contenido disciplinar es el causante del aprendizaje y, por tanto, son las disciplinas las que, por sí mismas, establecen el camino que debe seguir la enseñanza.

Las competencias básicas, por el contrario, requieren un aprendizaje situado, es decir un aprendizaje vinculado a un determinado contexto y a unas determinadas tareas que las personas tendrán que resolver y que le permitirán adquirir la competencia necesaria. Esta visión del aprendizaje contextualizado o situado conecta con una amplia tradición de teorías y prácticas educativas que ahora ven reforzado su valor (Dewey, Vigostky, Freinet, Freire, etc).

Por tanto, el aprendizaje del alumno en el aula es mucho más complejo que el que se deriva de los experimentos en el laboratorio. Es un aprendizaje situacional, contextualizado en función de la estructura de tareas académicas y el clima ecológico configurado a través de la negociación del grupo social. (Pérez Gómez, 1983: 133)

Así pues, los dos supuestos que han venido fundamentando la práctica educativa “normalizada” (descontextualización y disciplinamiento) han quedado falsados por la investigación

## MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER COMPETENCIAS BÁSICAS

y en su lugar emergen dos supuestos mejor fundamentados: contextualización e integración. Ahora bien, con ser importante esta modificación de los supuestos que orientan la práctica, probablemente lo sea menos que una de sus consecuencias directa: la necesidad de abrir las escuelas a su entorno logrando que se diversifiquen las situaciones y ambientes de aprendizaje y de dotar de valor educativo a los aprendizajes adquiridos en las distintas comunidades de prácticas.

Todos pertenecemos a comunidades de práctica. En casa, en el trabajo, en la escuela, en nuestras aficiones: pertenecemos a varias comunidades de práctica en cualquier momento dado. Y las comunidades de práctica a las que pertenecemos cambian en el curso de nuestra vida. En realidad, las comunidades de práctica están por todas partes (Wenger, 2001: 23)

Las competencias básicas requieren la construcción de ambientes educativos abiertos, conectados con las prácticas sociales, dado que el aprendizaje se concibe como un proceso destinado a mejorar la participación activa de las personas en las prácticas sociales. Los principios de contextualización y participación otorgan un nuevo sentido al principio de integración del currículo extendiendo la conexión entre competencias y áreas curriculares, a los ambientes educativos y, sobre todo, a la inserción del sujeto educado en estos ambientes. La integración curricular que las competencias básicas requieren es mucho más que una nueva forma de interdisciplinariedad, la integración curricular es una forma de sacar a las instituciones educativas de un aislamiento de la sociedad que ya no resulta necesario.

El aprendizaje de las competencias básicas no reclama del profesorado un nuevo esfuerzo de sustitución de un método de enseñanza hacia otro método de enseñanza basado en un proceso de “conversión”<sup>4</sup>. La enseñanza de las competencias básicas requiere sustituir el principio de oposición entre métodos por el principio de complementariedad entre métodos, como ya anunció Jhon Dewey. La razón esencial de este cambio salta a la vista si tenemos en cuenta lo expuesto en los anteriores apartados: el aprendizaje de las competencias básicas requiere tanta amplitud y variedad en las tareas de aprendizaje que resultaría difícil, por no decir imposible, que una sola teoría de aprendizaje, o un solo modelo de enseñanza pueda dotarnos de las herramientas tanto conceptuales, como teóricas o técnicas que podemos necesitar.

El aprendizaje de las competencias básicas, como he tenido ocasión de exponer, requiere un tipo de estructura de tareas muy diferente al tradicional, dado que este tipo de aprendizaje

---

<sup>4</sup> A quienes insisten en considerar, para bien o para mal, las competencias básicas como un nuevo “paradigma” convendría recordarles que los cambios de paradigma, según su Khun, son similares a los procesos de “conversión” y estos procesos, por su propia naturaleza, son ajenos a cualquier forma de “reflexividad” que, a nuestro juicio, resulta esencial para lograr la mejora de las prácticas educativas.

## MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER COMPETENCIAS BÁSICAS

está mucho más vinculado a la reconstrucción de la experiencia personal del sujeto ante una determinada situación que a la transmisión del conocimiento de una forma descontextualizada. Pues bien, siguiendo esta misma línea argumental, Perrenoud nos ofrece una sencilla tipología de tareas que nos permite reconocer aquellas que se serían más propias de una enseñanza transmisiva y las que serían más propias de una enseñanza reconstructiva o simplemente constructiva.

En el marco de una enseñanza transmisiva, las tareas adoptan una determinada estructura porque el valor dominante en su configuración es el control directo del profesorado sobre las realizaciones, así como el contenido que debe ser adquirido.

Sociológicamente, se puede analizar toda una serie de características de las tareas escolares bajo este ángulo: parecen concebidas para favorecer un control a la vez omnipresente y relativamente económico para un maestro que tiene ante sí de veinte a treinta alumnos, a veces más. (Perrenoud, 2006: 134)

Cuando el control deja de ser el valor predominante en la configuración de la estructura de tareas y su lugar es ocupado por otros valores la “funcionalidad” del conocimiento adquirido, o sencillamente la relevancia de los aprendizajes adquiridos, entonces es posible configurar una nueva estructura de tareas en la que se alternan las realizaciones de los alumnos con su reflexión sobre estas realizaciones como soporte para la adquisición del conocimiento.

El profesorado actual, más allá de su identificación personal con una u otra corriente de pensamiento didáctico, tiene a su disposición ambas formas de estructuración del trabajo escolar y no duda en combinar, de algún modo, una u otra tipología, porque como nos recuerda Perrenoud.

Ninguna concepción del oficio de alumno asegura a priori que los aprendizajes deseados funcionarán. Todo depende de la manera en que cada niño y cada adolescente asuma este oficio, y le dé sentido...Ninguna pedagogía define un oficio de alumno conveniente para todo alumno. Construyendo un currículo, se pretende crear las condiciones para que situaciones de trabajo que sean también situaciones de aprendizaje. pero uno se puede equivocar, al menos para algunos alumnos. (Perrenoud, 2006: 228)

LA CONSOLIDACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS  
COMO ELEMENTOS ESENCIALES DEL CURRÍCULO  
MODALIDAD FORMATIVA A.2. (CENTROS avanzados)  
**MÓDULO 7.- APROVECHAR LAS OPORTUNIDADES  
QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA APRENDER  
COMPETENCIAS BÁSICAS**

**Cuadro 13 Dos formas de seleccionar y estructurar las tareas escolares (adaptado de Perrenoud, 2006)**

Tareas tradicionales: transmisión del conocimiento	Tareas nuevas: reconstrucción de la experiencia
Alternancia de lecciones y ejercicios	Alternancia de realizaciones y reflexión
Realización sincronizadas de tareas idénticas	Realización de tareas diferentes conectadas
Realización de tareas cerradas	Realización de tareas abiertas
Fragmentación de las tareas	Tareas globales relevantes
Estandarización de las tareas	Diferenciación de tareas y actividades
Tareas basadas en la escritura	Tareas basada en distintos soportes (orales, gráficos, audiovisual..etc)
Tareas individuales (no individualizadas)	Tareas colectivas e individuales
Tareas con resultados cuantificables	Tareas con resultados cuantificables y no cuantificables socialmente reconocibles
Alternancia rápida de tareas cortas	Tareas de larga duración conectas a problemas y necesidades reales
Facilidad en las tareas	Tareas útiles y relevantes
Tareas poco interactivas	Tareas interactivas

## Referencias bibliográficas

- ALFIERI, F. (1974). *El oficio de maestro*. Barcelona: Avance.
  - BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
  - CASTILLEJO, C. y otros (1986). *Tecnología y Educación*. Barcelona: CEAC.
  - CIARI, B. (1967). *Nuevas técnicas didácticas*. Madrid: Ediciones Iberoamericanas.
  - COLL, C. *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. *Aula de Innovación educativa*. Num.161
  - CRUZ, J. (1986). *Teorías del aprendizaje y tecnologías de la enseñanza*. México: Trillas.
  - FARNHAM-DIGGORY, S. (1996). *El aprendizaje escolar*. Madrid: Morata.
  - FUCHS, W. (1973). *El libro de los nuevos métodos de enseñanza*. Barcelona: Ediciones Omega.
  - GALLEGO, J. (1997). *Las estrategias cognitivas en el aula*. Madrid: Edit. Escuela Española.
  - GARNER, W. L. (1968). *Instrucción programada*. Buenos Aires: Troquel.
  - JOYCE, B. y WEIL, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya/2.
    - (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa
  - MCCOMBS, B. y WHISLER, J. S. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendiz*. Barcelona:
    - Paidós.
  - NELSON, A. (1994). *Técnicas de diseño curricular*. México: Limusa.
  - SKINNER, B. J. (1979). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.
  - TOMLINSON, C. A. (2001). *El aula diversificada*. Barcelona: Octaedro.
  - UNESCO (1979). *Enfoque sistémico del proceso educativo*. Madrid: Anaya/2.
  - ZABALZA, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
-