

COMPETENCIAS BÁSICAS

Cultura imprescindible de la ciudadanía **ESCUELA**

N.º 9 • JUNIO 2008 • HERRAMIENTAS DE TRABAJO PARA EL PROFESORADO

N.º 1 • OCTUBRE 2007

¿Pueden las competencias básicas mejorar el currículo?
Claves para una respuesta.

N.º 2 • NOVIEMBRE 2007

¿Qué es una competencia?
y ¿qué es una competencia básica?

N.º 3 • DICIEMBRE 2007

¿Cuáles son las competencias básicas en los diseños curriculares?

N.º 4 • ENERO 2008

¿Se pueden enseñar y aprender las competencias básicas?

N.º 5 • FEBRERO 2008

¿Se pueden evaluar las competencias básicas?

N.º 6 • MARZO 2008

PISA: un ejemplo de definición de tareas y evaluación de competencias

N.º 7 • ABRIL 2008

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

N.º 8 • MAYO 2008

¿Qué consecuencias pueden tener las competencias básicas para la práctica docente?

N.º 9 • JUNIO 2008

¿Cómo mejorar el currículo actual con la incorporación de las competencias básicas?



¿Cómo mejorar el currículo actual con la incorporación de las competencias básicas?

Los diseños curriculares condicionan el currículo real de los centros pero no los determinan. En este último número se dibujarán las singularidades que presenta el nuevo modelo de desarrollo del currículo, presentaremos algunos ejemplos, y apuntaremos alguno de los riesgos que plantea

El cambio de currículum resulta necesario y, si posee un auténtico significado, difícil. Está condenado a ser parcial y fragmentado incluso en sistemas centralizados en donde los decretos educativos no siempre se imponen a aquellos a quienes se dirigen. Tiene que combatir la comodidad de la tradición. Para un profesor, la adopción de un nuevo currículo resulta tan difícil como la de una dieta rigurosa. (Stenhouse, 1987)

El currículo de un centro educativo, entendido como el conjunto de experiencias que ofrece a sus alumnos, es una realidad cualitativamente diferente al diseño curricular, por tanto, nunca será reducible a los términos que configuran

las decisiones adoptadas por las administraciones públicas tanto en la selección de los aprendizajes (competencias básicas, objetivos y criterios de evaluación) como en la selección de la cultura (áreas curriculares y contenidos). Ciertamente los diseños curriculares condicionan el currículo real de los centros educativos, pero no los determinan, de aquí que en la transformación de los diseños curriculares en currículo se produzca un amplio margen para la libertad y para la responsabilidad en la acción. La no identificación entre diseños curriculares y currículo abre la posibilidad de plantear en todos sus términos el problema del desarrollo del currículo¹.



3652K05974



En este último documento de la serie dedicada a las competencias básicas vamos a centrar nuestra atención en el desarrollo del currículo, más concretamente, en la definición de un posible modelo para el desarrollo del currículo, un modelo que, como dejamos escrito en el número 7, requiere un esfuerzo para alcanzar cuatro niveles de integración: (1) la integración de los elementos prescritos en los diseños curriculares alrededor de las competencias básicas, (2) la integración del currículo formal alrededor de una estructura de tareas compartidas, (3) la integración de los diferentes modelos y metodologías de enseñanza en el marco de un único proyecto educativo y curricular del centro, y (4) la integración del currículo formal, no formal e informal.

El efecto conjunto de estos cuatro niveles de integración debe ser claro: ampliar y mejorar las experiencias educativas que, en la actualidad, ofrecen los centros educativos a sus alumnos. Este cambio y sólo este cambio, logrará que la incorporación de las competencias básicas a los diseños curriculares pueda ser considerada como una mejora. Dedicaremos este último número a dibujar las singularidades que presenta el nuevo modelo de desarrollo del currículo, a presentar algunos ejemplos de cada uno de los niveles de integración y a formular algunos de los riesgos que plantea el desarrollo de un currículo basado en competencias básicas.

1. Algunos autores, entre ellos, Escudero Muñoz, Amador Guarro y Bolívar Botía plantean este problema subrayando la necesidad de distinguir entre modelos curriculares centrados en el producto (diseño) o modelos curriculares centrados en el proceso. Utilizando esta distinción han insistido en la necesidad de situar las competencias básicas en un modelo de proceso más que en un modelo de producto. Vid. el libro coordinado por J.M. Escudero, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, 1999.

Un modelo de desarrollo adaptado e integrado

El modelo para la configuración del currículo escolar definido en la LOE (Ley Orgánica de Educación) es sustancialmente el mismo que se fijó en la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) y en la LOCE (Ley de Calidad de la Educación). La LOGSE introdujo una novedad muy importante en la historia educativa de nuestro país, reconoció plenamente las competencias de las nacionalidades y regiones para incorporar parte de su acervo cultural en los diseños curriculares generales, así como aquellos conocimientos que pudieran ser importantes en su propio ámbito. Esta situación supuso, por primera vez, que cada uno de los diseños curriculares fuese elaborado conjuntamente entre el Ministerio y las consejerías de Educación de las comunidades autónomas, siguiendo un porcentaje establecido previamente (el Ministerio se reservaba para sí el 55% o el 65% de la dedicación horaria según las comunidades autónomas, tuvieran o no, una lengua propia).

Este modelo contempla una dinámica de decisiones que define con claridad la contribución que cada agente puede hacer a la concreción de los elementos configuradores del currículo. El modelo que se utiliza para describir esta secuencia de decisión es el de una cascada: una corriente de agua que, al caer en pendiente, va creciendo porque se le añaden nuevas corrientes de agua (es decir, nuevas decisiones).

El modelo de diseño y desarrollo del currículo fijado por la LOGSE tenía dos características: (I) una selección de elementos obligatorios propios de la definición de currículo (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) y, (II) un nivel de flexibilidad y apertura de esos elementos que permitiera un desarrollo adaptativo posterior. A estos elementos la LOE ha incorporado dos modificaciones: (I) ha incluido un nuevo tipo de aprendizaje (competencias

básicas) y (II) ha incorporado un nuevo principio de ordenamiento del currículo: la integración. Así pues, de resultados de esta conjunción de modelos de desarrollo, tenemos nuevas condiciones para la configuración del currículo real en los centros educativos.

PÓNGAME UN EJEMPLO

La búsqueda de ejemplificaciones que ilustren la medida del cambio y orienten futuras exploraciones es una de las reclamaciones más frecuentes entre los educadores. Los ejemplos son necesarios tanto para comprender una idea como para definir una estrategia. Ahora bien, los ejemplos siendo necesarios no son suficientes: los ejemplos son productos de procesos que es necesario comprender y valorar.

Los ejemplos que presentamos en este último documento constituyen, a nuestro juicio, ejemplos de mejoras en el currículo de los centros educativos, tanto en su currículo formal como no formal e informal. Estamos convencidos de que estos ejemplos pueden ser mejorados, por eso invitamos a todos los centros educativos a realizar sus propias propuestas y a las administraciones públicas, tanto nacionales como autonómicas y locales a facilitar y apoyar esas propuestas de mejora. Los ejemplos seleccionados son los siguientes:

- » Un proyecto integrado para el uso responsable de la televisión (currículo formal).
- » Aprender competencias básicas jugando (currículo no formal).
- » Una agenda familiar para las competencias básicas (currículo informal).

1. Un proyecto integrado para el uso responsable de la televisión (Cuadro 1)

El ejemplo que presentamos (Cuadro 1) reúne, solamente, la estructura de tareas compartidas que serviría de base para que en el centro educativo los diferen-

Competencia Matemática	Elabora una tabla en la que puedas incluir los programas de televisión preferidos en tu clase y los tiempos que son vistos. Ordena la lista de mayor a menor preferencia y represéntala gráficamente. Completa tu lista de programas favoritos con el tiempo que dedicamos a ver cada uno de ellos y el horario en el que lo realizas.
Competencia social y ciudadana	Selecciona una noticia de televisión y compara la forma y el contenido con el que aparecen en las distintas cadenas de televisión. Escribe de una forma clara y ordenada las conclusiones que has obtenido de tu análisis de una noticia. Observa los programas en horario infantil y comprueba en qué cadenas se cumple y en qué cadenas no se cumple. Teniendo en cuenta todo lo que has venido anotando en tu lista de programas favoritos, podrías responder por escrito y de una forma clara a estas dos cuestiones: ¿crees que el tiempo que estás dedicando a la televisión está mejorando tus relaciones con el resto de los miembros de tu familia?, ¿crees que lo que estás “aprendiendo” en la televisión es importante?, ¿hay alguna relación entre lo que estás aprendiendo en la televisión y lo que estás aprendiendo en la escuela?
Competencia en el conocimiento y en la interacción	Añade a la lista anterior una descripción de tu comportamiento cuando estás viendo esos programas (te sientas, comes, lees, hablas, etc.), así como una descripción de las condiciones en las que ves la televisión (en mi habitación, en un salón, en la cocina, etc.). Lee con atención los datos que se presentan en la tabla y describe con tus propias palabras lo que esos datos nos enseñan sobre el consumo de televisión.
Competencia autonomía e iniciativa personal	Escribe y expresa tus propias razones para el uso libre o limitado de la televisión. Elabora un listado de algunas de las consecuencias positivas y/o negativas que puede tener el consumo limitado de la televisión. Revisa la distribución del tiempo libre que tienes fuera de la escuela y crea una lista con todas las actividades que realizas durante la semana así como el tiempo que dedicas a cada una de ellas.
Competencia aprender a aprender	Identifica las razones que exponen las personas que no quieren limitar el consumo de televisión y las que quieren limitarlo. Compara las razones expuestas con tus propias razones.
Competencia comunicativa	Elabora una lista de tus programas favoritos de televisión y junto a cada uno de ellos expresa las razones por las que te gustan. Lee el acuerdo suscrito por las televisiones para no emitir determinadas imágenes en horario infantil y subraya las razones por las que se adopta.
Competencia de tratamiento de la información y digital	Trata de recordar las muchas ocasiones en las que has visto la televisión y contesta a esta cuestión: ¿en alguna ocasión has utilizado o comentado algo de lo que has visto en la televisión en las actividades de clase?
Competencia cultural y artística	Cuando recomiendas a tus amigos que vean algún programa de los que a ti te gustan, ¿qué “cosas” tienes en cuenta?, ¿crees que tus amigos tienen en cuenta las mismas cosas que tú para que les guste un programa? Utiliza otras expresiones metafóricas distintas a las habituales para referirte a la televisión o a los programas que ves habitualmente. Diseña algunos sencillos logotipos que sirvan para animar a participar en la campaña por un consumo responsable de la televisión.

Cuadro 1: Un ejemplo de estructura de tareas para un proyecto integrado²

tes niveles y ciclos pudieran definir sus propias actividades así como el resto de los elementos propios de cada una de las programaciones (objetivos, contenidos y criterios de evaluación).

Las tareas expuestas en el ejemplo no están secuenciadas ni temporalizadas (aunque podría hacerse fácilmente y siguiendo criterios diferentes), pero sí están ordenadas: todas las tareas contribuyen al desarrollo de las competencias básicas y han sido formuladas teniendo en cuenta distintos procesos cognitivos.

2. Un proyecto de currículo no formal: 'Aprender competencias básicas jugando'

Las administraciones locales, entendiendo por tales las administraciones municipales y provinciales (diputaciones y cabildos insulares), desde hace algunos años participan activamente en la apertura de los centros educativos a la comunidad y, especialmente, en atención del alumnado que carece de recursos para sufragar actividades extraescolares. La apertura de los centros más allá del horario escolar ha hecho de estas organizaciones centros de animación sociocultural y, en algunos casos, el germen de activas comunidades de aprendizaje³. La

experiencia tiene un valor educativo indudable, pero limitado: a menudo estas actividades se encuentran muy alejadas y sin relación con el currículo formal de los centros educativos.

La incorporación de las competencias básicas a los diseños curriculares y el reconocimiento de que tales competencias pueden ser adquiridas tanto en el currículo formal, como en el currículo no formal y en el currículo informal abre nuevas posibilidades.

El proyecto 'Aprender competencias básicas jugando' es una iniciativa promovida por el Cabildo de la isla de Gran Canaria que cuenta con la colaboración de la mayor parte de los municipios de la isla y de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. La finalidad de este proyecto es lograr que las actividades que se realicen en los centros educativos en horario extraescolar adquieran un nuevo valor educativo: contribuir a la consecución de las competencias básicas. El Cabildo de Gran Canaria ha definido un programa educativo con una amplia autonomía para que los municipios puedan presentar sus propios proyectos pero cuya finalidad es compartida: la consecución de las competencias básicas.

Para nosotros la importancia y el valor de este proyecto es muy importante: supone ampliar las oportunidades de aprendizaje, especialmente de los alumnos más desfavorecidos.

3. Un proyecto para el currículo informal: 'La agenda familiar para las competencias básicas'

El ámbito del currículo informal abarca muchos ámbitos distintos de la vida, pero entre esos ámbitos ocupa un lugar especial el denominado “currículo familiar”, esto es, el conjunto de experiencias que los miembros de una misma familia

2. Las tareas que se han seleccionado forman parte de un proyecto más amplio que en este momento se está desarrollando. Nuestra intención, al seleccionar este ejemplo, es mostrar algunas tareas que contribuyen a la consecución de distintas competencias básicas. Para lograr este tipo de tareas hemos utilizado el esquema definido en el concepto de competencia, a saber, procesos cognitivos+contenidos+contexto.

3. Los centros educativos en los que las Asociaciones de Padres y Madres han asumido la responsabilidad de la organización, en colaboración con los municipios o de forma autónoma, han hecho de las actividades extraescolares una excelente oportunidad para profundizar en el sentido de comunidad educativa. En otras ocasiones, cuando estas actividades se han otorgado a empresas privadas de animación, este factor no se ha producido.

viven juntos y que va conformando tanto su forma de ser como de actuar. Conscientes de la importancia que puede llegar a tener el currículo familiar en la consecución de las competencias básicas la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA), en colaboración con el Proyecto Atlántida, ha impulsado un proyecto innovador: una agenda familiar para las competencias básicas.

El proyecto consiste en lograr configurar el día a día de una agenda incorporando una actividad familiar que pueda contribuir a lograr alguna de las competencias básicas. El proyecto ha permitido a las federaciones participantes comprender mejor la idea de competencias básicas además de hacer efectiva una nueva forma de participación a través del compromiso entre escuela y familia.



Algunos riesgos que conviene evitar

Hemos insistido, desde el comienzo de esta serie de documentos, en que el currículo de un centro educativo no es “realización” de ninguna idea, sino un proceso de construcción social en el que juegan un papel determinante tanto la visión que adopten los agentes educativos como su estrategia. Hemos pretendido, además, contribuir a una visión adecuada y a una estrategia eficaz, lo cual, en ocasiones puede haber resultado excesivamente ingenuo: nunca han faltado voces que nos recuerden que ningún cambio es posible, o que sólo es posible un cambio que empeore las cosas. Nuestra propuesta es esperanzadora, pero no ingenua. Somos conscientes, incluso más de lo que algunos consideran oportuno, de los retos que tendremos que superar y de los riesgos que tendremos que asumir.

Mientras escribíamos esta serie de documentos con el ánimo y la esperanza de contribuir a que los centros educativos pudieran mejorar su currículo hemos asistido a situaciones que han llamado poderosamente nuestra atención y hemos vivido momentos muy gratificantes con cientos de profesionales de la educación en buena parte de España, con muchos de ellos, además de esperanzas, hemos compartido preocupaciones. En nombre de todos ellos no quisiéramos concluir este último número de la serie sin dejar constancia de algunos riesgos que empiezan a surgir en el horizonte. Todos estos riesgos son evitables, y disponemos de tiempo para evitarlos, pero convendría no permanecer ciegos ni impasibles. Los principales riesgos que amenazan la posibilidad de que las competencias básicas contribuyan a mejorar el currículo real de los centros educativos son, a nuestro juicio, los siguientes: a) riesgos por la falta de integración en el currículo oficial; b) riesgos que afectan a la visión del proceso de mejora y c) riesgos que afectan a la estrategia de mejora. Estos riesgos son comunes tanto a las administraciones públicas, como a

los centros educativos o a los servicios concurrentes.

A) RIESGOS POR LA FALTA DE INTEGRACIÓN EN EL CURRÍCULO OFICIAL

En el currículo oficial de las administraciones educativas, por ahora, no se han logrado integrar con la estructura disciplinar de división por materias o áreas, especialmente en Secundaria. Por una parte aparecen las competencias básicas; por otra, cada materia con sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Si al final los contenidos están enteramente organizados disciplinariamente y son los objetivos de cada área los que marcan la evaluación y orientación en el desarrollo curricular en el aula, las competencias son un aditamento que no contribuye a alterar sustantivamente el currículo. Las “orientaciones sobre cómo cada materia contribuye a la adquisición de competencias básicas”, queda como algo muy general, sin suponer integración alguna. Más bien recuerda a aquella recomendación de la LOGSE sobre cómo cada materia contribuye a los temas transversales. Precisamente lo que, en gran medida, les sucedió a los temas transversales amenaza a las competencias básicas.

No basta delegar la tarea a los centros

En esta situación de falta de orientaciones por la Administración educativa, paradójicamente se delega en los centros escolares que, dentro del currículo actual, integren las competencias básicas o lo reformulen en función de ellas, acudiendo a la autonomía curricular. Pero una cosa es la necesaria autonomía que los centros deben tener para el desarrollo del currículo, y otra delegar en ellos para que resuelvan lo que la Administración no ha sabido orientar. Se precisan, conjuntamente, líneas coherentes y ámbitos sobre los que actuar.

Se requieren nuevas orientaciones en la evaluación

El aprendizaje y el desarrollo de las competencias para la vida precisan enfoques

renovados de la evaluación. Los formatos de evaluación no pueden ser, como se ha hecho en los decretos de evaluación, el de las disciplinas habituales y su evaluación independiente con las calificaciones habituales. Un enfoque de competencias impide, por ejemplo, la no graduación (suspensión), para sustituirlo por la certificación del grado de adquisición de las competencias básicas. Al final, lo que cuenta es lo que se evalúa y cómo se hace. Si las competencias, oficialmente, no tienen reflejo en los formatos de evaluación, entonces se le resta el posible valor que puedan jugar.

Con todo, caben desarrollos curriculares alternativos

Si a nivel de Administración educativa se ha considerado que era prudente no introducir cambios que alteren, de modo radical, la estructura curricular y profesional del profesorado existente, ello no impide a los centros desarrollar proyectos propios dirigidos a que todos sus alumnos y alumnas consigan los saberes fundamentales. En esta tarea se han dirigido las orientaciones de esta serie de documentos.

B) RIESGOS QUE AFECTAN A LA VISIÓN DEL PROCESO DE MEJORA

Estos riesgos surgen en todo proceso de cambio y tienen su origen en la necesidad de que todo proceso de cambio para que pueda constituir una mejora tiene que ser un proceso orientado, es decir, un proceso con un horizonte claro y con un fundamento suficiente sobre las características del “terreno”: todo explorador necesita un punto de llegada y un mapa del territorio. Los riesgos que, a nuestro juicio, amenazan el éxito en el proceso de mejora son:

- » Un marco teórico incompleto.
- » Una visión maximalista del cambio: nada cambia frente a todo cambia.
- » Una visión preformista del desarrollo del currículo.

Un marco teórico incompleto

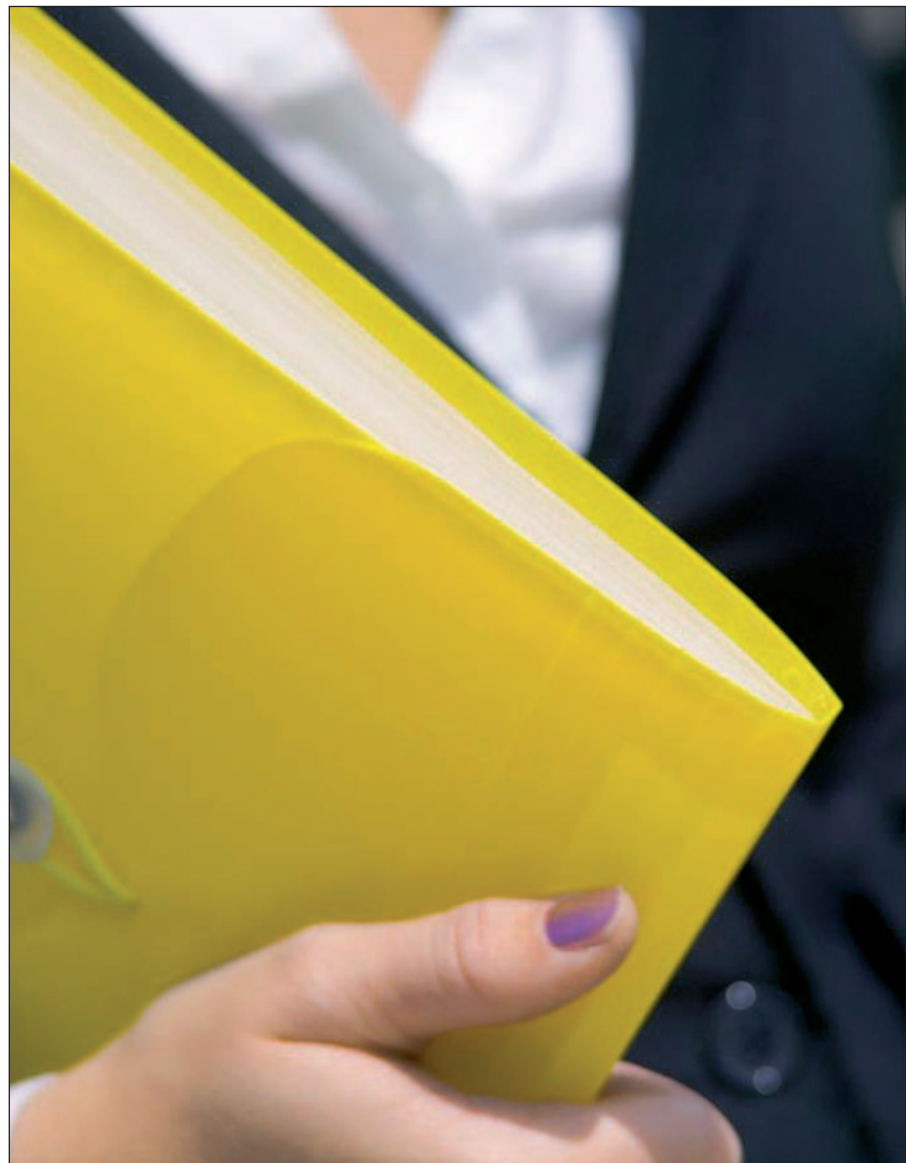
El concepto de competencia que ha servido de base para construir una primera visión ha sido un concepto forjado en el marco de la OCDE ya sea a través del Proyecto PISA como a través del Proyecto

DeSeCo. La existencia de fuentes de referencia compartidas es, sin lugar, una gran ayuda. Sin embargo, conviene recordar que el marco teórico sigue incompleto: tenemos que dotarnos de un concepto de tarea, de un concepto de contexto y, sobre todo, de un concepto de procesos cognitivos que orienten el proceso de construcción del currículo.

Durante este último curso escolar, hemos tratado de superar esta debilidad del marco teórico mediante un definición tanto del concepto de tarea (ver número 7), así como del concepto de procesos cognitivos. Esta conjunción de distintos conceptos nos ha permitido lograr una primera matriz para la generación de tareas cuyos resultados aparecen expuestos en el Cuadro 1.

Una visión maximalista del cambio: nada cambia frente a todo cambia

La visión de las consecuencias que la incorporación de las competencias básicas en los diseños curriculares puede tener para el currículo de los centros educativos se mueve con frecuencia entre dos maximalismos: esto no cambia nada y este lo cambia todo. El efecto conjunto de estas dos visiones que, pese a todo son complementarias, es que conducen al desánimo. Si nada va a cambiar, nada tenemos que hacer; si va a cambiar todo, esto es un trabajo para héroes que tendrán que abordar las nuevas generaciones. Frente a esta visión maximalista, hemos insistido en situar el cambio en su justa medida y, siempre que ha sido posible, en una cierta perspectiva histórica. La incorporación de las competencias básicas nos obliga,



6 COMPETENCIAS BÁSICAS ESCUELA

sobre todo, a reconsiderar la frecuencia y la secuencia de tareas sobre la que se asienta el currículo de cada uno de los centros educativos.

Una visión preformista del desarrollo

Una de las dificultades más importantes a las que se enfrenta este modelo adaptativo de construcción del currículo es la mentalidad preformista que tanto las administraciones públicas, como los servicios educativos y el propio profesorado pueden adoptar en el momento del desarrollo (Moya, 1993). El desarrollo del diseño curricular se interpreta de un modo preformista cuando se busca su sentido oculto, su verdadero y correcto desarrollo. En esta mentalidad, existe una preocupación esencial: encontrar la forma correcta del desarrollo, la forma que inicialmente puede contenerse en el diseño. La lectura del diseño se convierte en un proceso de adivinación sobre las verdaderas intenciones de sus autores. Esta actitud parece, desde luego, muy alejada de lo que inicialmente se concibió. Las dos fases (diseño y desarrollo) que el Ministerio establecía en sus diseños se conciben estrechamente unidas entre sí, pero no porque estén preformadas, sino porque una ayuda a modificar a la otra, a hacerla más eficaz. Lógicamente, la interpretación preformista del desarrollo del diseño alimenta a quienes desean limitar la aparición de nuevas respuestas, tanto como a quienes desean imponer sus propias propuestas presentándolas como las que el diseño curricular establece. Lejos de esa interpretación preformista se encuentra la interpretación adaptativa, es decir, una interpretación del desarrollo del diseño que hace del desarrollo una oportunidad para la innovación, para el cambio y la innovación.

C) RIESGOS QUE AMENAZAN A LA ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO

Desde finales de los años 70 han sido muchos los esfuerzos realizados para comprender los procesos de cambio en las instituciones educativas, el movimiento de Desarrollo Basado en la Escuela ha hecho de este problema su principal preocupación. Pese a todo, seguimos padeciendo una profunda debilidad teórica: nuestra comprensión del cambio es muy limitada, podemos reconocer los cambios

La incorporación de las competencias básicas nos obliga a reconsiderar las tareas sobre las que se asienta el currículo de cada uno de los centros

una vez ocurridos pero no logramos reproducirlos en todos los centros educativos. Esta debilidad teórica amenaza seriamente cualquier estrategia de mejora del currículo, incluida la estrategia destinada a incorporar al currículo de los centros educativos las competencias básicas.

Los riesgos derivados de una estrategia inadecuada amenazan al conjunto de acciones que cada uno de los agentes implicados (administraciones, centros, servicios, etc.) deciden poner en marcha para alcanzar sus propósitos. En nuestra opinión, los riesgos más importantes son los siguientes:

- » Un desarrollo muy desigual en cada una de las comunidades autónomas.
- » Un desarrollo “imitativo” basándose en las evaluaciones de diagnóstico.
- » Ignorar los proyectos de centro: encajar las competencias básicas en las programaciones.
- » “Salvar las apariencias”.

Un desarrollo muy desigual en cada una de las comunidades autónomas

Los encuentros en distintos territorios y los diálogos abiertos con el profesorado y las administraciones públicas han puesto de manifiesto un hecho: la atención que se está prestando al desarrollo de las competencias básicas en las comunidades autónomas es muy diferente. En algunos casos, se han organizado equipos de trabajo, se han desarrollado jornadas, seminarios y hasta congresos, mientras que en otros las competencias básicas son una gran incógnita. Por el momento, este hecho no tiene más justificación que las informaciones y las impresiones que de forma poco sistemática hemos ido recogiendo los distintos miembros del Proyecto Atlántida. No



obstante, estamos convencidos de que un estudio más sistemático podría verificar nuestra afirmación.

En este sentido, llama poderosamente nuestra atención que, mientras las CCAA están trabajando de forma coordinada en el Instituto de Evaluación para lograr unas bases teóricas y metodológicas comunes sobre las que diseñar las pruebas que se utilizarán en las evaluaciones de diagnóstico, no tenemos noticia de que se haya producido un solo encuentro para compartir ideas, experiencias y recursos alrededor del desarrollo del currículo. Ciertamente no hay nada que obligue a que tal encuentro se produzca, pero no es menos cierto que su conveniencia ofrece pocas dudas.

Un desarrollo “imitativo” basándose en las evaluaciones de diagnóstico

La incorporación de las evaluaciones de



diagnóstico al ordenamiento del sistema educativo representa un cambio sustancial: por primera vez el mismo tipo de aprendizaje (las competencias básicas) va a servir de indicador para enjuiciar la eficacia del sistema educativo y definir las distintas estrategias de mejora.

Una de las novedades de la Ley consiste en la realización de una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al finalizar el segundo ciclo de esta etapa, que tendrá carácter formativo y orientador, proporcionará información sobre la situación del alumnado, de los centros y del propio sistema educativo y permitirá adoptar las medidas pertinentes para mejorar las posibles deficiencias.

Otra evaluación similar se llevará a cabo al finalizar el segundo curso

de la educación secundaria obligatoria. Para favorecer la transición entre la Primaria y la Secundaria, el alumnado recibirá un informe personalizado de su evolución al finalizar la Educación Primaria e incorporarse a la etapa siguiente (Preámbulo de la Ley Orgánica de Educación, 2006).

Pues bien, a la luz de esta novedad comienza a surgir una preocupación: las pruebas utilizadas en las evaluaciones de diagnóstico pueden constituirse en el único referente para el desarrollo del currículo, de tal modo que tanto las administraciones públicas como los centros educativos pueden caer en la tentación de hacer que las actividades propuestas a los alumnos sean una “imitación” de las propuestas en este tipo de pruebas. El riesgo de que el currículo real de los centros educativos se convierta en una preparación para las pruebas de diagnós-

tico aumentará o disminuirá en proporción inversa a los esfuerzos por lograr un currículo adaptado e integrado.

Ignorar los proyectos educativos de centro encajando las competencias básicas en las programaciones

El salto desde los diseños curriculares hasta las programaciones de aula, aunque deja la impresión de que el cambio en un extremo se ha prologando hasta el otro extremo, no deja de ser un serio error estratégico: esta estrategia no resulta sostenible. Saltar desde los diseños curriculares hasta las programaciones supone ignorar la existencia de centros educativos y, sobre todo, de comunidades. Las competencias básicas requieren el poder de una “estación” que refuerce y distribuya el impulso que conduce a la mejora: los centros educativos son esa “estación”. Nuestra propuesta ha consistido en reforzar el impulso de mejora mediante la elaboración de proyectos integrados (de los cuales hemos presentado en este mismo documento algunos ejemplos) para luego lograr que las programaciones de aula puedan articularse y complementar estos proyectos.

Salvar las apariencias

Hemos reservado para el final el riesgo más frecuente: hacer que algo cambie para que nada cambie, o lo que es lo mismo, salvar las apariencias. Este riesgo que amenaza permanentemente cualquier intento de mejora es también uno de los que más dificultades presentan para su superación. A menudo la adopción de un nuevo lenguaje, o la incorporación de nuevos requisitos formales dejan la impresión de que el cambio ha conducido a la mejora esperada. Sin embargo, esta impresión sólo se sostiene sobre el auto-engaño y reclama una nueva visión que nos devuelva a la realidad. Mucho nos tememos que las evaluaciones de diagnóstico pueden aportar esta visión que nos enfrente a la realidad: el cambio en las apariencias no ha sido suficiente.

Siendo realistas es muy probable que todos los agentes responsables de la mejora (administraciones, centros y servicios) caigan en la tentación que nos recuerda Stenhouse: salvar las apariencias de una “dieta rigurosa” con algún “sucedáneo” que alivie nuestras conciencias.

BIBLIOGRAFÍA

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

—Bolívar, A. (2008). *Competencias básicas y ciudadanía*. Caleidoscopio. Revista Digital del CEP de Jaén.

—Coll, C. (2007). *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. Aula de Innovación Educativa 161, 34-39.

—Guarro, A. (2008). "El currículo de una buena escuela es un currículo democrático. ¿Qué aporta la LOE?". Periódico profesional *ESCUELA*, Monográfico 2 (mayo), 7-10.

—Jonnaert, Ph. y otros (2006). Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. Ginebra: Oficina Internacional de Educación. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/Spanish/cops/Competencias/ORE_Spanish.pdf

—Roegiers, X. (2006). *¿Se puede aprender a bucear*

antes de saber nadar? Los desafíos actuales de la reforma curricular. IBE Working Papers on curriculums issues n°3. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001468/146816s.pdf>.

—Zabala, A. y Arnau Belmonte, L. (2007). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Dos centros de recursos:

—El grupo del BIEF (Bureau d'Ingénierie en Education et en Formation) es uno de los que mejor ha trabajado un enfoque integrador de las competencias. Consultar la página *web* del grupo (<http://www.bief.be>), en especial las publicaciones sobre el tema de Xavier Roegiers, su actual director.

—El Observatorio de Reformas en Educación (ORE) de la Universidad de Québec en Montreal (UQAM) ha trabajado, entre otros temas, las competencias en educación. Ver la página *web*: <http://www.ore.uqam.ca>



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

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

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



Coordinadores Generales de Competencias Básicas Escuela:

Dirección: José Moya Otero.

Coordinación: Antonio Bolívar Botía, Florencio Luengo y Paz Sánchez.

Equipo de redacción y diseño: Clara Díaz Rey, Paz Amalia Sánchez Pérez, Inmaculada C. Bueno García, Pedro Luis González López, Constanza Falcón Castellano, Guillermo Millet Rodríguez.

Apoyan:

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

MRPs: CREA, Instituto Pablo Freire e Instituto de Estudios Ceutíes.

Elabora:

Colabora:



ESCUELA

