

## INTEGRAR LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN EL CURRÍCULUM

María Rosel Bolívar Ruano

Doctora en Educación. Investigadora del Programa de Formación de Personal y del Ministerio español de Ciencia e Innovación. Universidad de Granada.

rosel\_br@hotmail.com

Recibido 3 noviembre 2011  
Aceptado 30 noviembre 2011

### Resumen

El artículo hace una revisión de las propuestas para integrar las competencias básicas o transversales en el currículum. Su carácter metadisciplinar hace problemática inicialmente, dicha integración. Esta no puede plantearse solo a nivel formal, pues puede quedar en documentos burocráticos, sin llegar a tener traslación real a la práctica del aula. De ahí que conviene cuidar, como proponemos, su tratamiento educativo si queremos que todo el enfoque por competencias tenga incidencia en el aprendizaje del alumnado. Referido a secundaria, si bien cada asignatura puede contribuir, por sus contenidos, a la adquisición de las competencias: en las más transversales, la integración no va solo primeramente por contenidos, sino por la *forma de trabajar* y vivir de acuerdo con el Proyecto educativo. En último extremo se trata de hacer del establecimiento escolar un proyecto conjunto de acción educativa orientado a capacitar al alumnado en un aprendizaje a lo largo de la vida.

**Palabras clave:** Competencias transversales, integración, diseño curricular, proyecto educativo, tareas didácticas.

## INTRODUCCIÓN

Las competencias transversales o clave (*key competencies*) en el currículum se deben inscribir en el debate curricular sobre qué debe enseñarse en la escolaridad obligatoria para capacitar al alumnado, en la sociedad de la información, en un aprendizaje a lo largo de la vida. Al respecto, el currículum heredado de la modernidad parcelado en distintos saberes o asignaturas dispersos, se está mostrando crecientemente insuficiente. Desde el enfoque defendido en el grupo de Granada (Bolívar, 2010), ponemos el acento en lo que suponen las competencias como delimitación de la cultura básica de la ciudadanía. Esto es muy distinto a que las planificaciones estén expresadas *en forma de competencias*, porque —en esta perspectiva— el asunto suele derivar a formatos burocráticos que en poco contribuyen a cambiar el núcleo de la enseñanza: qué y cómo enseñan los profesores y los alumnos aprenden. En este caso, al igual que sucediera con aquel otro de la “planificación por objetivos”, la pedagogía por competencias puede quedarse en una nueva ortodoxia en los formatos de planificación, que en poco altera la práctica o se limita a un “disfraz de cambio”, como advirtió Díaz Barriga, (2006).

El *enfoque de competencias* permite orientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, que posibiliten la adaptación posterior a un entorno variable y a aprender a adquirir nuevos conocimientos. Esta preocupación enlaza con aquella otra de dar *relevancia y aplicabilidad a los conocimientos escolares*, que cualquier movimiento de escuela nueva primero o de renovación después ha pretendido Coll y Martín, (2006). Los conocimientos deben, pues, ser empleados (“movilizados”) para resolver situaciones cotidianas. La introducción de las competencias afecta —en primer lugar— al currículum, pero tiene igualmente implicaciones en la organización escolar, del papel de los enseñantes y los modos mismos de enseñar y aprender. Los contenidos disciplinares de la enseñanza, a la

larga, deben ser reagrupados en ámbitos pluridisciplinares, en función de objetivos prioritarios de aprendizaje expresados en términos de competencias. Más que una falsa dicotomía entre conocimientos y competencias, como si estas últimas fueran en detrimento de los primeros, se podría decir que trabajar las competencias es tomar los conocimientos en serio Perrenoud (2003). Al fin y al cabo, como dice Bernard Rey “la escuela siempre ha buscado la adquisición de competencias, antes de que se utilizara el término. Lo que es nuevo es, simplemente, el uso de la palabra y su formulación explícita en los textos oficiales” (2011: 22).

El Consejo Europeo de Lisboa (marzo, 2000) puso en marcha la llamada *Agenda de Lisboa* que dará lugar a concretarse, entre otras dimensiones educativas, en un *Marco de Referencia Europeo* de competencias clave, recomendando su adopción a los países miembros en una perspectiva de Aprendizaje a lo largo de la vida (Unión Europea, 2005). Se determinan, así, *ocho competencias clave*: comunicación en la lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica; espíritu emprendedor; y expresión cultural. Desde una línea paralela el Proyecto DeSeCo, auspiciado por la OCDE para ampliar las competencias instrumentales de PISA, por su parte, ha realizado uno de los mejores análisis y propuestas de las competencias clave para la vida (Rychen y Salganik, 2004; 2006).

Francia ha sido el país que ha ido más lejos, al inscribir la introducción de la base común de conocimientos y competencias dentro del objetivo más amplio, de conseguir que todos los alumnos concluyan con éxito sus estudios (Comisión Thélot, 2007). La Ley de Orientación de la Enseñanza de abril de 2005 (conocida, por el ministro, como “Ley Fillon”) fija como obligación del Estado (art. 9) que todo centro escolar debe “garantizar a cada alumno los

medios necesarios para la adquisición de una base común (*socle commun*), constituida por un conjunto de conocimientos y de competencias cuyo dominio es imprescindible para llevar a cabo con éxito la escolaridad, proseguir la formación, construirse un futuro personal y profesional y salir adelante en la vida en sociedad”. Se trata, en sentido fuerte, de refundar los objetivos originarios de la educación pública (republicana): el Estado debe garantizar a toda la ciudadanía aquello que se considere imprescindible dominar al acabar la escolaridad obligatoria. Cuando el enfoque de competencias supone rediseñar el currículum escolar para asegurar el éxito educativo para todos, deja de ser “un retorno a los temas establecidos por Bobbit y Tyler, pero sin reconocerlos”, que critica Díaz Barriga, (2009).

De este modo, el enfoque de competencias básicas posibilita definir y determinar un nivel común de conocimientos y competencias, como compromiso a adquirir por todo el alumnado. Como dice la referida Comisión Thélot: “Tal base nunca ha sido formalmente definida y mucho menos se ha garantizado su dominio. Es urgente, si se quiere en verdad que todos los alumnos tengan éxito en la escuela, definir por una parte la base común y, por otra, establecer las condiciones que permitan garantizar que todos los alumnos la dominen” (pág. 18).

Todo ciudadano, para llevar una vida social integrada y una realización personal, debe tener garantizado aquello que se determine como imprescindible. Es expresión del principio de equidad que el sistema educativo debe proponerse para todos, independientemente de las lógicas selectivas Dubet, (2005). Si todos los alumnos no pueden alcanzar lo mismo, equitativamente todos deben adquirir dicho núcleo común.

El éxito educativo para todos “se refiere ante todo a que dota a todos los alumnos y futuros ciudadanos con *conocimientos, competencias y reglas de comportamiento* considerados hoy indispensables para una vida social y personal exitosa” (Comisión Thélot, 2007: 9).

## El problema de integrar las competencias en el currículum

Tras este marco contextual, que abre el currículum por competencias a una perspectiva más interesante, queremos cifrar este trabajo, metodológicamente, al principal problema de las competencias básicas: cómo integrarlas con la estructura actual de división por materias o áreas, particularmente en secundaria. Si al final de todo el discurso de las competencias, los contenidos continúan 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 vienen a ser un añadido decorativo que no contribuye a alterar sustantivamente el currículum.

El problema se agudiza en las competencias transversales o metadisciplinarias, que no están ligadas instrumentalmente a las áreas disciplinares (matemáticas o lengua) o limitadas a un ámbito específico Rey, (1999). Como competencias comunes para todos los niveles y áreas curriculares su aprendizaje tendrá que ser responsabilidad de todos los docentes, no tanto por el contenido que enseñan cuanto por la *forma* como trabajan los contenidos. Justo, por ser tarea de todos pero de nadie específicamente, tienen el grave peligro de quedarse sobre los documentos, sin traslación real a la práctica del aula y, lo que es más grave, sin incidir en el aprendizaje por el alumnado. Por eso, es preciso, cuidar en extremo como articularlas debidamente, primero en la planificación y después, en la práctica del aula por el conjunto de docentes lo que supone un Proyecto educativo conjunto de acción. Además, la adquisición de *competencias para la convivencia* o *para la vida en sociedad* suele ser también corresponsabilidad de otras instancias sociales y no sólo del medio escolar.

Las competencias para la vida como en el currículum mexicano (*competencias para el aprendizaje permanente, manejo de la información y de situaciones, para la convivencia y para la vida en*

*sociedad*), se sitúan a mitad de camino entre temas transversales y grandes principios pedagógicos que orienten la práctica docente que se desarrolla en los distintos campos o áreas formativas. A nuestro juicio, no quedan debidamente articuladas con el trabajo y objetivos de cada área o asignatura; igual sucede en otros países como España, donde un modelo curricular mixto mezcla competencias transversales (por ejemplo “aprender a aprender”), competencias más disciplinares (“competencia matemática”), junto a cada materia o disciplina con sus propios objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

En las actuales condiciones de la secundaria, donde predominan tiempos y espacios parcelados en un currículum partido en disciplinas, es difícil, a corto plazo, llevar a cabo un enfoque integrado de las competencias básicas. Se requiere, pues, un planteamiento integrador; lo que supone como proyecto de trabajo, ponerlas en relación con los objetivos, con los contenidos de las áreas o materias y con los criterios de evaluación de cada una de las áreas y en cada etapa educativa. A su vez, es preciso conectarlas con el currículum informal y no formal, con la familia. Particularmente, se requiere un planteamiento más integrador (de manera especial en secundaria obligatoria) en la organización curricular Roegiers, (2007) por ejemplo, trabajo por Ámbitos.

Al respecto, el Proyecto educativo institucional en sus aspectos pedagógicos y curriculares puede ser una oportunidad institucional para determinar su tratamiento conjunto y construir los correspondientes compromisos. Todo esto, como señalamos posteriormente a condición de resaltar la dimensión del Proyecto Educativo como un *proceso dinámico* en construcción, en lugar de un documento acabado y burocrático.

Adoptar un enfoque de competencias clave, al tiempo que requiere un trabajo más interdisciplinar o colegiado (una misma competencia se adquiere por el trabajo conjunto de varias disciplinas); permite flexibilizar los contenidos de los currículos oficiales, dado

que las mismas competencias se pueden adquirir con contenidos o metodologías diferentes. Esto es bastante relevante en secundaria obligatoria, donde la división en distintas asignaturas ha impedido en ocasiones; centrar los aprendizajes básicos y la cultura relevante. Las competencias se pueden, entonces, convertir en *núcleos integradores* de los programas y experiencia escolar. Francisco Miranda (2010: 51), en su crónica de las reformas educativas recientes en México, referida a la secundaria, habla de que “las competencias se constituyeron en las metas por las que se debía trabajar y el compromiso de su desarrollo se contrajo como una tarea colectiva de la escuela que le plantearían nuevos retos en su organización[...], que permitiera un trabajo menos fragmentado”. Igualmente, en otro trabajo (Miranda y Reynoso, 2006), señalan que los nuevos enfoques curriculares de la secundaria en México suponen:

Promover una organización de los contenidos menos fragmentada, más diversa y flexible. Reconocer que la formación de los estudiantes (el desarrollo del perfil de egreso) sólo podrá alcanzarse cabalmente si se mira el currículo como conjunto, obliga a definir elementos de articulación entre asignaturas, dejando de lado la vieja idea de las disciplinas como compartimentos estancos, sin ninguna relación entre ellas (p. 1436).

### Distintos niveles de integración de las competencias básicas en el currículo

Un enfoque por competencias, en un currículo estructurado por materias o disciplinas, tiene que integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales como los informales y no formales. Si bien es difícil, cabe ir dando pasos con distinto grado de integración. Por un lado requiere ponerlas en relación con los objetivos, con los contenidos de las asignaturas y con los criterios de evaluación de cada una de las áreas. Por otro, a su vez, es preciso conectarlas con el currículum informal y no formal, con la familia. Particularmente, se requiere un planteamiento más integrador en la organización curri-

cular (Perrenoud, 2003). De acuerdo con la propuesta de Moya y Luengo (2011) se pueden plantear varios niveles progresivos para la integración de las competencias básicas en el currículo:

*Nivel 1: Determinar operativamente las competencias en el currículum*

Este primer nivel de integración supone que se determina la contribución de cada asignatura a cada una de las competencias. De este modo, a partir del Currículo oficial establecido los centros educativos en su propuesta curricular concretan los elementos de las asignaturas (objetivos, contenidos, criterios de evaluación) que están relacionados o contribuyen a la consecución de cada competencia. Las competencias, entonces, se definen de modo relacional y operativo viendo cómo las asignaturas pueden contribuir a alcanzarlas. Las competencias pueden convertirse en un puente entre los objetivos, como capacidades generales, y los contenidos, como conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes, que posibilitan desarrollarlas.

Sin embargo, si bien permiten una visión integrada de la educación, como señala Díaz Barriga (2006: 29), en contrapartida, “su grado de generalidad dificulta su carácter orientador para la toma de decisiones puntuales en diversos tramos de los planes de estudio”. Además, es una tarea muy limitada dado que puede quedar en un asunto burocrático de relaciones formales expresadas en la planificación cuando lo que importa es la operatividad en la práctica. Se pueden hacer cuadros en los que aparezca cómo todas las asignaturas contribuyen a cada una de las competencias; pero esto es sólo un primer nivel formal. En segundo lugar, no todos los contenidos tienen que contribuir a cada una de las competencias, a riesgo de forzar en exceso las relaciones. Por último, el desarrollo de las competencias se juega, no a nivel de contenidos curriculares sino de metodología didáctica de trabajo. Al fin y al cabo los contenidos son sólo un medio o recurso para ser competente.



*Nivel 2: Integración metodológica: modelos de enseñanza, tareas didácticas y criterios e instrumentos de evaluación.*

Superar el déficit anterior sólo puede hacerse planificando, de modo coordinado, el conjunto de *tareas o situaciones-problema* que se van a trabajar en clase para provocar la adquisición de contenidos o destrezas en unos casos, o su movilización en otros, que den como resultado la adquisición de competencias Roegiers, (2003). Las tareas mediatizan los contenidos planificados y los resultados conseguidos. Estas tareas, a su vez, se inscriben en un modelo metodológico que condicionan los criterios e instrumentos para valorar el aprendizaje de las competencias básicas.

Ponerse de acuerdo, pues, en el modo como se va a trabajar el currículum para promover el desarrollo de las competencias del alumnado es un segundo nivel de integración. Éstas configuran las situaciones-problemas que los alumnos han de resolver haciendo uso de los contenidos y recursos aprendidos y, como tales, pueden trabajarse inmersas en ellos o –como sugiere Roegiers, (2008)– dedicando unos días o módulo específico.

Igualmente resulta muy relevante determinar los criterios de evaluación que se consideran indicadores válidos de cada una de las competencias, es decir aquellas capacidades o destrezas que los alumnos han de mostrar al realizar determinadas tareas o resolver problemas. Determinar y consensuar estándares o indicadores permiten reconocer el nivel alcanzado en el desarrollo de una competencia.

*Nivel 3: La integración de las distintas formas del currículo: formal, no formal e informal.*

Un nivel superior de integración sería la conjunción de modo coherente mediante los correspondientes pactos, acuerdos o alianzas de los tres niveles del currículum: el currículum formal del centro

escolar, el currículum no-formal vivido en la escuela, y el currículum informal de la vida cotidiana (familia, grupos sociales y medios de comunicación). El aprendizaje de las competencias, como la educación, es corresponsabilidad de las diferentes instancias sociales.

El aprendizaje de las competencias básicas para la vida, desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida acontece también fuera de las instituciones escolares, al poder desarrollarse en diferentes tiempos y contextos. Las competencias básicas para la vida ni comienzan con la escuela ni termina su desarrollo con ella.

En la escuela, entonces, tampoco tiene toda la responsabilidad en su desarrollo; dado que acontece en otros múltiples escenarios lo que debe conducir a conjuntar líneas de acción comunes con esas otras instancias sociales y familiares con la escuela. Por eso, abogar por el desarrollo de competencias básicas supone también entrar en cómo se coordina el trabajo entre la escuela y la sociedad.

En la sociedad de la información el espacio educativo se extiende a todos los ámbitos de la vida. Lo que importa para hacerlo “educativo” verdaderamente es lograr una línea común y coherente de acción. De lo contrario, lo que pretende la escuela, puede ser deshecho por otros agentes formativos. Justo por eso se debe recuperar la comunidad educativa, en un proyecto educativo ampliado, estableciendo redes, compromisos o alianzas entre centros escolares, familias y municipios en una nueva articulación de la escuela y sociedad para potenciar la educación de nuestros jóvenes.

Entre un enfoque transversal y uno integrado

Un currículum centrado en competencias puede tener distintos enfoques que prioricen determinados aspectos. Una primera vía de salida es inscribir las competencias conservando la actual *suma de asignaturas*, donde se privilegian las capacidades comunes propiamente transversales, de acuerdo con los niveles a adquirir en un ciclo o

curso. Desde un *enfoque transversal*, se incide en promover unos aprendizajes más activos, en competencias para la vida o en la interdisciplinariedad de conocimientos. En esta dirección, no altera los contenidos. De hecho plantea problemas en su evaluación, porque –por una parte– están los contenidos y criterios de evaluación de cada asignatura, por otra, en segundo lugar, las competencias. Se trata, en suma, de una visión más integral del aprendizaje, que conjuga conocimientos, destrezas, actitudes y valores. Una estrategia de competencias transversales funciona cuando, además de la planificación conjunta del profesorado, el alumnado no presenta problemas en la adquisición de los conocimientos básicos.

En su lugar, en el enfoque que la escuela belga llama una *pedagogía de la integración* Roegiers, (2007), las competencias se sitúan, no como aditamento al currículum, sino en el núcleo de la tarea educativa, lo que exige la integración de las distintas enseñanzas para resolver situaciones complejas que permitan utilizar lo aprendido. Desde la “pedagogía de la integración” ni los saberes disciplinares ni las capacidades proporcionan, por sí solos, una base adecuada para la integración. Son las *tareas o situaciones*, que unida a contenidos y capacidades configuran la competencia, la base en que se ha de buscar la integración. Al final, la integración se juega no en el diseño, sino en su implementación en escuelas y aulas.

Roegiers, (2007) ha hablado de una “pedagogía de la integración”, que hace que se vuelvan interdependientes elementos que estaban disociados inicialmente, para articularlos de una determinada forma en función de lo que se quiere conseguir, por ejemplo, en función de resolver una situación dada, movilizar integrando varios conocimientos. Igualmente en función de un proyecto o centro de interés, de enfoques o de disciplinas. Se trata, por tanto, de articula los diferentes conocimientos y los moviliza en función de la situación, por lo que es el educando el actor de la integración de conocimientos. Roegiers, (2007) estudia,

Cómo el sistema puede garantizar, no solamente la articulación de los diferentes saberes entre sí, sino, sobre todo, la articulación de estos saberes en las situaciones en que deben ser movilizados, ya sea en el campo de la concepción de un currículo de enseñanza, en el de las prácticas de la clase misma o también en el de las modalidades de evaluación (p. 29).

En su propuesta ni los saberes disciplinares ni las capacidades proporcionan por sí solos, una base adecuada para la integración. Son las *tareas o situaciones*, que unida a contenidos y capacidades configuran la competencia, la base en que se ha de buscar la integración. Las tareas sitúan el aprendizaje exigiendo un conjunto de recursos para su resolución y articulan los conocimientos necesarios, procedentes de distintos ámbitos. Aportan, además, significado a lo que aprende el estudiante. La adquisición de competencias está vinculada a la realización de determinadas tareas en una situación determinada, que sólo se adquieren en el proceso de resolución de la tarea, aun cuando para ello hagan falta como prerequisites determinados conocimientos o capacidades. De este modo, la incorporación efectiva al currículo de las competencias tiene que significar entre otros, una selección y resolución de tareas en el aula. Es pues, en la selección de tareas donde hay que concentrar parte de los esfuerzos.

Se puede combinar una pedagogía de la integración con las enseñanzas de las áreas y disciplinas. El trabajo en éstas va dirigido a proporcionar los aprendizajes puntuales y recursos requeridos para la resolución de las distintas situaciones problemas, que manifiestan una competencia, necesaria para adquirir un objetivo terminal de integración. Metodológicamente el asunto está en que, además de la enseñanza-aprendizaje de recursos, será preciso dedicar sesiones de trabajo a resolver situaciones complejas, que deben resolver aplicando (movilizando) los recursos aprendidos. Roegiers, (2007), defiende la necesidad de establecer puentes entre las disciplinas, por las repercusiones que tiene a nivel de los alumnos en términos de integración de los conocimientos.

Además de enseñar recursos necesarios (conocimientos, habilidades) para ser competente, la *capacidad misma para movilizarlos* no es, estrictamente, enseñable; sino objeto de entrenamiento reflexivo al resolver problemas, tomar decisiones o llevar a cabo proyectos. Justamente, las tareas complejas pueden favorecer dicha preparación mediante la movilización de recursos adquiridos previamente, por medio de una regulación reflexiva basada en la experiencia. No obstante, sería una estrategia didáctica insuficiente enseñar primero los recursos y posteriormente, buscar su aplicación o movilización. El aprendizaje por problemas o el propio enfoque constructivista apoyan que parte de estos recursos se construyen a partir de las situaciones. No obstante, nada quita que se pueda combinar, dependiendo de las competencias y del ámbito disciplinar, una y otra en unos casos: primero los recursos, luego su ejercicio e integración en situaciones complejas, pertenecientes a la misma familia; en otros, a partir de las tareas complejas, inducir los recursos y su propia combinación para resolverlas. Situar al alumno ante tareas y situaciones numerosas y variadas de manera que pueda movilizar y ejercitar su competencia.

En la práctica, el aprendizaje de recursos (contenidos, procedimientos), que continúa siendo una tarea fundamental de la escuela, no puede quedarse en algo puntual o en una tarea con sentido en sí misma. Se requiere, además, enseñar a movilizar estos recursos en situaciones complejas adecuadas; el debate sobre “como aprender competencias en el aula” se cifra, pues, en cómo articular recursos y situaciones. Las tareas o situaciones-problema pueden ser explotadas de dos formas: punto de partida o de llegada, engendrando *dos modelos didácticos complementarios* Roegiers, (2007, 2008):

1. Presentar *primero las tareas o situaciones complejas*, para desarrollar a partir de ellas los recursos, en un sentido constructivista. Por ejemplo, la estrategia “aprendizaje basado

- en problemas” se situaría en este modelo. Estas situaciones problemáticas iniciales ejercen un papel de desestabilización constructiva que ayude a los estudiantes a progresar. Estos distribuidos en grupos, son invitados a tratar de resolver tareas complejas, presentadas en forma de problemas. También el trabajo por proyectos o, en otro nivel, el enfoque comunicativo en la enseñanza de un idioma en que se parte de una situación. En este caso, podemos hablar de “situaciones previas” porque los estudiantes adquieren conocimientos principalmente partiendo de situaciones Díaz-Barriga y Hernández, (2010).
2. Presentar las tareas complejas *posteriormente a los aprendizajes de contenidos*, como medio para movilizar los recursos adquiridos, dependiendo de las competencias que debe adquirir el alumno. Este tipo de situación se llama “situaciones de integración” o “situaciones posteriores al aprendizaje de recursos”, como dice Roegiers, (2008), expresando dichas tareas el perfil esperado del alumnado al final de curso. Los recursos son aprendidos y estructurados para ser, luego, en un “módulo de integración”, utilizados en situaciones complejas. Implican situaciones complejas en que se pide a los alumnos que la resuelvan. Por esta propuesta opta la llamada “pedagogía de la integración”, que se aplica en una veintena de países.

Así, durante unas semanas se enseñan contenidos y procedimientos, eso sí, priorizando los que se refieren a las competencias que queremos conseguir. Durante el “módulo de integración”; normalmente de una semana de duración se hacen tareas que plantean “situaciones de integración” que posibiliten movilizar los recursos aprendidos en la resolución de dichas tareas.

En la propuesta de la llamada “pedagogía de la integración” del grupo de Roegiers, para trabajar las competencias de base por medio de tareas complejas, concretas y significativas propone la siguiente

*metodología alterna de trabajo*. Durante períodos de alrededor de cinco semanas, los docentes aportan a los alumnos conocimientos de recursos puntuales (saber, saber-hacer, técnicas de cálculo, reglas de la gramática, conjugación, etcétera) necesarios para la resolución de situaciones complejas; posteriormente, en períodos de una semana (llamada “módulo de integración”). Los alumnos se ven confrontados en situaciones complejas en todas las disciplinas, donde tienen que poner en juego los recursos aprendidos en las semanas precedentes. Las primeras situaciones se proponen al alumno con el objetivo de que haga frente a la complejidad, las tareas siguientes son propuestas en el marco de una evaluación formativa, donde se detectan sus dificultades. Del mismo modo a lo largo de curso, a continuación se volvería durante cinco semanas al aprendizaje de recursos, seguida de la semana de integración.

Hacer de la escuela un proyecto conjunto de acción educativa

Como se ha señalado antes, las competencias se deben integrar primero; en la planificación, pero no pueden ser conseguidas como tarea individual de cada docente en su aula y asignatura. Exigen un *trabajo colegiado* entre los equipos docentes. Esto supone un cambio en la “cultura” (modos de hacer) de los centros educativos. La función del docente no se limita a enseñar “su” asignatura, sino que conjuntamente con el resto del profesorado es *corresponsable* para que los alumnos alcancen las competencias transversales (por ejemplo, aprender a aprender, aprender a vivir juntos, aprender a ser yo mismo) y aprendan aquellos contenidos sobre todo actitudinales y de procedimientos comunes.

Superar el individualismo dominante en la docencia, particularmente en secundaria, heredero de una larga tradición que entiende la profesionalidad como autonomía, para dar lugar a un trabajo conjunto, es una vía prometedora de mejora docente. En muchos países

esta necesidad de trabajo conjunto ha dado lugar a la exigencia de que los establecimientos elaboren *Proyectos educativos institucionales*, como expresión de la referida acción conjunta. Un trabajo docente más colegiado o *conjunto* se ve potenciado cuando los compañeros, como colegas, además de compartir espacios y ámbitos comunes de trabajo, intercambian experiencias y colaboran sobre los modos más adecuados de enseñar y promover el aprendizaje de los estudiantes. Se trata de hacer del establecimiento educativo un proyecto, como expresión de un *compromiso institucional por la mejora* de la educación, aún cuando tenga como referencia y apoyo las propuestas de la administración educativa.

No obstante, el mayor peligro que acosa a estos documentos, de acuerdo con las experiencias desarrolladas, es que queden como documentos burocráticos sin impacto relevante en la actividad diaria y en las prácticas docentes; la capacidad transformadora que pueda desempeñar la elaboración de los Proyectos educativos, de acuerdo con las experiencias a nivel internacional se agota cuando se burocratiza. Más que una solución a un problema; se convierten en un problema en otra tarea que viene a acumularse a las otras muchas existentes sin contribuir decisivamente a resolverlas. Por eso, en lugar de hacer del Proyecto un documento para la administración educativa siguiendo fielmente los requerimientos formales; es más productivo prácticamente aunque también más costoso, *hacer del centro educativo un proyecto conjunto de acción*.

Por eso, conviene priorizar los procesos que hagan del centro o establecimiento escolar un proyecto conjunto de acción educativa. En lugar de un *documento* o producto, debe entenderse como un *proceso* de “investigación-acción”, que va siendo revisando en función de la práctica. Los proyectos y programaciones en lugar de convertirse en un procedimiento para dar respuesta con un documento escrito, a un requerimiento administrativo pueden convertirse en una oportunidad institucional para hacer un diagnóstico de la situación



consensuar un “mapa” de logros y necesidades, y realizar un plan de acción. Normalmente, en primer lugar, se requiere partir de un *diagnóstico de la situación y capacidades del centro* escolar para iniciar un proceso de mejora.

En el marco del Proyecto educativo es preciso ponerse de acuerdo en el modo (*metodología común*) como se va a trabajar el currículum para promover el desarrollo de las competencias del alumnado. Las áreas deberán plantear, de modo sistemático, situaciones-problemas que los alumnos han de resolver haciendo uso de los contenidos y recursos aprendidos y como tales, pueden trabajarse inmersas en ellos o como sugiere Roegiers, (2008), dedicando unos días o módulo específico. La mejora de la enseñanza se ve potenciada cuando un equipo de profesores trabaja en torno a un *proyecto común*, máxime cuando dicho proyecto tiene su foco de incidencia en lo que se hace en el aula. El centro escolar se ha de tomar como una tarea colectiva, convirtiéndolo –por un lado– en el lugar donde se analiza, intercambian experiencias y se reflexiona, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr.

Un proyecto de acción se construye cuando el profesorado toma poder de decisión sobre el currículum escolar a su cargo, apropiándose, para *generar procesos y formas de trabajo dirigidas a autorrevisar lo que se hace, repensar lo que se podría cambiar y consensuar planes pedagógicos de acción*. Aún cuando la práctica educativa tiene un ineludible carácter personal, los procedimientos de actuación no quedan al arbitrio de cada profesor, son por el contrario un tema de deliberación y construcción conjunta. Esta concepción del diseño y desarrollo curricular centrada en la escuela comporta una determinada concepción de los profesores como profesionales reflexivos que investigan y comparten conocimientos en sus contextos naturales de trabajo, y exige ir configurando el centro como comunidad de aprendizaje para los alumnos, los profesores y la propia escuela como institución. Se trata de ha-

cer del establecimiento una “comunidad profesional de aprendizaje” Bolívar Ruano, (2011).

Para que esto suceda conviene introducir cambios en la estructura organizativa de los centros educativos, en especial que la *dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico* Leithwood, (2009). Si la gestión se limita a mantener que las cosas funcionen bien, el liderazgo en sentido transformador supone involucrar a los demás en una meta de cambio y mejora de la organización. La dirección marca una visión y ejerce influencia para que todos trabajen en torno a ella. Entre otros, estimula y desarrolla un clima de trabajo en equipo entre el profesorado, un proyecto educativo compartido y comprometido entre todos para la mejora de los aprendizajes, cultiva la participación de los miembros de la comunidad.

Al final, los cambios curriculares no inciden debidamente en la mejora si, paralelamente, no afectan a la *organización del centro educativo*, de forma que sean posibles las acciones deseadas. Algunas de las líneas a que apuntan las experiencias y literatura internacionales son reforzar la *dirección de los centros*, sus funciones y condiciones profesionales, para que ejerzan el liderazgo pedagógico en el desarrollo de los proyectos y en la mejora de los resultados. Al tiempo, fortalecer la coordinación del profesorado –imprescindible para el trabajo en competencias básicas– apoyando desde la administración y desde la dirección del establecimiento la innovación educativa y el trabajo en equipo, y realizar la evaluación de los resultados y de los procesos González, (2011).

## Bibliografía

- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar Ruano, M. R. (2011). *La cultura de aprendizaje de las organizaciones educativas. Revisión de los instrumentos de*

- diagnóstico y evaluación*. Granada: Universidad de Granada. Trabajo Final de Doctorado.
- Coll, C. y Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. México: SEP. Cuadernos de la Reforma.
- Comisión Thélot para el Debate sobre el Futuro de la Escuela. (2007). *El aprendizaje de todos los estudiantes: principal compromiso de la escuela*. México: Secretaría de Educación Pública. Cuadernos de la Reforma. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/>
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 111, 7-36.
- (2009). Diseño curricular por competencias. Apertura de temas que significan un regreso a viejos problemas de la educación. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa* (Veracruz, 21-25 septiembre 2009). Disponible en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/index.htm>
- y Hernández, G. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. (3ª. ed.). México: McGraw-Hill.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de la igualdad de oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- González, M. T. (coord.) (2011). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes de la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Miranda, F. (2010). La reforma curricular de la educación básica. En Arnaut, A. y Giorguli, S. (coords.), *Educación*. Vol. VII de *Los grandes problemas de México*. México: El Colegio de México, 35-60.

- y Reynoso, R. (2006). La reforma de la Educación Secundaria en México: elementos para un debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 31, 1427-1450.
- Moya, J. y Luengo, F. (coords.). (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, Ph. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Chile, Providencia: Comunicaciones Noreste, 2ª ed.
- Rey, B. (1999). *Las competencias transversales en cuestión*. Santiago de Chile: Escuela de Filosofía de Arcis. Disponible en: <http://www.philosophia.cl/biblioteca/rey.htm>
- (2011). Pour comprendre comment on apprend. *Cahiers Pédagogiques*, 491, 22-23.
- Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis*. Bruselas: De Boeck.
- (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI).
- (2008): “Las reformas curriculares guían a las escuelas: pero, ¿hacia dónde?”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>
- Rychen, D. y Salganik, L. H. (eds.) (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: FCE.
- (eds.). (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Unión Europea. (2005). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas. Comisión de Comunidades Europeas.