

En este artículo se exponen argumentos y ejemplos que muestran como el logro de las competencias básicas necesita de un currículum integrado y un enfoque cooperativo que le dé forma práctica en el aula. Sólo la coherencia entre estos referentes permite un aprendizaje relevante, útil para su manejo en contextos y situaciones variados.

PALABRAS CLAVE: *Competencias básicas; Currículum integrado; Educación democrática; Aprendizaje cooperativo.*

Competencias básicas: currículum integrado y aprendizaje cooperativo

pp. 29-42

Amador Guarro Pallás*

Universidad de La Laguna

En este artículo analizaremos brevemente la nueva propuesta curricular en torno a las competencias básicas y señalaremos sus puntos fuertes y débiles. Partiendo de la premisa de que para lograr buenos aprendizajes se necesita crear las mejores condiciones posibles, hemos establecido un principio básico: el de la coherencia curricular. Es preciso que todos los procesos mediante los cuales se desarrolla y se construye el currículum se conciben y decidan de la forma más coherente posible. La coherencia de las decisiones curriculares depende tanto de nuestras concepciones acerca de la educación, la escuela y el currículum, como de las alternativas que vayamos adoptando en torno a cada proceso curricular. En este artículo se defiende la idea de que desde una educación democrática es coherente decidir una organización integrada del currículum y una metodología basada en el principio de la cooperación. Y esa decisión no solo es coherente con esa concepción de la educación, sino que es la más adecuada para la enseñanza de las competencias básicas porque esa forma de desarrollar el currículum ofrece las

situaciones y los contextos adecuados para ese tipo de aprendizajes.

La LOE y las competencias básicas como expresión de un currículum democrático

El currículum obligatorio que prescribe la LOE vuelve a insistir, como no podía ser de otra manera, en la necesidad de repensar los procesos de enseñanza y de aprendizaje del alumnado para mejorar los resultados de aprendizaje tanto cualitativa como cuantitativamente. Por un lado, es imprescindible reducir las tasas de fracaso escolar, especialmente en el período de escolarización obligatoria (y, más especialmente aún si cabe, entre el alumnado más vulnerable), si realmente queremos profundizar en la calidad democrática de nuestro sistema educativo; por otro, se reconoce la demanda social, nacional, europea e internacional, de que los aprendizajes del alumnado trasciendan los niveles

* Es profesor de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de La Laguna. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Centro Superior de Formación del Profesorado. 38204 La Laguna – TENERIFE. aguarro@ull.es

✉ Artículo recibido el 19 de agosto de 2007 y aceptado el 12 de octubre de 2007.

memorísticos y la mera utilidad escolar para alcanzar niveles de comprensión y utilización del conocimiento tanto en contextos formales (escolares) como no formales (situaciones propias de la vida cotidiana en sus diferentes manifestaciones: laboral, social, interpersonal, política, cultural, etc.). Ambas pretensiones ya formaron parte de los motivos y de las metas que perseguía la LOGSE, después se diluyeron con la LOCE y se vuelven a retomar con la LOE. Por lo tanto, nos encontramos con un viejo problema aún sin resolver. Confiamos en que el ruido con el que los obispos y los conservadores de nuestro país han recibido la nueva Ley, no oculte sus potencialidades en términos de equidad y de profundización en una cultura más democrática y más integrada en la Unión Europea.

La fórmula que ha elegido la LOE, en consonancia con las recomendaciones de la Comisión Europea, para seleccionar esa cultura ha sido bastante ambigua, al menos por dos motivos: uno, por la identificación y enunciación de las competencias básicas; dos, por la yuxtaposición con las áreas tradicionales del currículo.

Nos parece un acierto el haber elegido la idea de competencia, superadas las reticencias iniciales por su vinculación con aprendizajes más operativos y operativizables y aceptando el énfasis que se pone en el carácter instrumental del aprendizaje en el sentido de «entender el conocimiento disciplinar o interdisciplinar que se trabaja en la escuela no como un fin en sí mismo sino como un instrumento, el instrumento privilegiado, al servicio de las competencias fundamentales que requieren los ciudadanos en el mundo contemporáneo» (Pérez Gómez, 2007: 66). Sin embargo, la selección (identificación y enunciación) que se prescribe finalmente nos parece inadecuada porque ha perdido gran parte de su poder innovador al asimilarse de nuevo excesivamente a la cultura académica vigente. Quizás se podían haber adoptado otras propuestas más adecuadas a los retos y demandas de la sociedad actual como

la del proyecto DeSeCo: competencias para utilizar interactivamente y de forma eficaz las herramientas e instrumentos que requiere la sociedad de la información; competencia para funcionar en grupos sociales heterogéneos; y, competencia para actuar de forma autónoma. O las del proyecto de alfabetización «Engauge: 21st Century Skills»: alfabetismo en la era digital; pensamiento creativo; comunicación efectiva; y, alta productividad. O los ya conocidos pilares de la UNESCO: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a ser; aprender a convivir con los demás. O la propuesta más antigua aún, pero no por ello menos innovadora, de Skilbeck (1982): iniciar a los estudiantes en el acceso a los modos y formas de conocimiento y experiencia humanos; aprendizajes básicos para la participación en una sociedad democrática; aprendizajes básicos para definir y controlar su propia vida; aprendizajes básicos que faciliten la elección y la libertad en el trabajo y en el ocio; y, aprendizajes que capaciten al alumnado para aprender por sí mismo.

Pero seguramente el mayor error no haya sido la selección de competencias básicas sino su yuxtaposición con el currículo tradicional. Es cierto que las competencias necesitan asociarse a determinados saberes (Coll, 2006) para lograr la necesaria movilización (Perrenoud, 2002) y que se puedan aplicar en diferentes contextos formales y no formales: «Vista desde fuera, una competencia puede ser definida como la habilidad que permite superar las demandas sociales o individuales, desarrollar una actividad, o una tarea» y «Vista desde dentro, cada competencia es construida como una combinación de habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes conductuales y sociales que hacen posible la realización de una determinada acción» (OCDE, 2002: 8). El problema de la LOE es la elección que ha hecho de esos saberes, pues los ha vuelto a identificar con las áreas tradicionales¹ con lo que no ha resuelto el problema de

¹ Para 1º, 2º y 3º de la ESO: Ciencias de la naturaleza (en 3º: Biología, Geología, Física y Química); Educación física; Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Lengua castellana y literatura y, si la hubiere; Lengua cooficial y literatura; Lengua extranjera; Matemáticas; Educación plástica y visual; Música; Tecnologías; Educación para la ciudadanía y los derechos humanos; y la Optatividad (segunda lengua extranjera y cultura clásica).

la acumulación permanente de conocimientos, que viene arrastrando el currículo tradicional ilustrado desde que se instauró en el siglo XIX, convirtiéndolo en inabarcable. Ni ha resuelto el problema de su organización para presentárselo al alumnado de forma más integrada. Por si fuera poco, al establecer por un lado las competencias básicas y por otro las áreas (con sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación²), lo que ha hecho es crear las condiciones para que en la práctica convivan dos currículos: uno, el de las competencias para el alumnado más desfavorecido, seguramente el que ahora está sometido a medidas de atención a la diversidad; otro, el de las áreas, para el resto del alumnado. De modo, que el principio básico de un currículo democrático (que sea común) queda en entredicho, por no decir eliminado por la puerta falsa.

Existían muchas otras posibilidades para seleccionar esos saberes que ya están en práctica desde hace tiempo en muchos países o como propuestas ampliamente debatidas y conocidas en las que se han inspirado algunas administraciones para realizar esa selección de conocimientos. A título de ejemplo, recordaremos los «territorios» de Skilbeck (1982): artes y oficios; medio ambiente; razonamiento matemático; estudios sociales, cívicos y culturales; educación para la salud; conocimiento científico y tecnológico; comunicación verbal y no verbal; razonamiento moral; mundo del trabajo y del ocio. O el currículum básico del municipio de Trondheim (Noruega), que cuida muy bien la inclusión de la cultura manual y académica, si no se quiere ser tan radical: ámbito académico (Lengua y literatura; Matemáticas; Ciencias Sociales; Ciencias Naturales; Idioma extranjero); ámbito cultural (Música y Educación física); ámbito manual (Taller de cocina; Taller de ma-

dera; Taller de metal; y un Taller opcional de entre los de tejido, fotografía y modelado). O la propuesta de Ashenden, Blackburn, Hannan y White (1988) de «Grandes Áreas»: Lengua y Humanidades; Ciencias y Matemáticas; Actividades culturales³; y Práctica institucional⁴.

Este análisis crítico de la propuesta curricular de la LOE solo pretende señalar la oportunidad perdida de ofrecer al profesorado y a las escuelas un currículo con el que se pudieran sentir más cómodos a la hora de ponerlo en práctica desde la perspectiva sugerida y reconocida por el propio MEC (2006) cuando afirma que el desarrollo de las competencias básicas debe permitir a los estudiantes: integrar sus aprendizajes, poniéndolos en relación con distintos tipos de contenidos; utilizar esos contenidos de manera efectiva cuando resulten necesarios; y, aplicarlos en diferentes situaciones y contextos.

Coherencia entre todos los procesos curriculares

Partimos de la idea de que la principal tarea del profesorado consiste en construir propuestas curriculares lo más coherentes posibles, para facilitar el aprendizaje del alumnado o, al menos, para evitar dificultades añadidas a las que objetivamente conlleva el proceso de aprendizaje.

Cuando hablamos de «coherencia curricular» (Beltrán y San Martín, 2000; Guarro, 2005) queremos decir que todas las decisiones que deben adoptarse en torno a cada uno de los procesos curriculares básicos⁵ (la selección de la cultura, la organización de esa cultura para presentársela al alumnado; la metodología y

² Al menos, se podía haber obviado en el desarrollo del currículo de las áreas los objetivos y los criterios de evaluación, remitiendo para ambas cuestiones a las competencias básicas.

³ El arte, las manualidades, el aprendizaje de oficios, deportes, ocio y conocimientos útiles (salud, destrezas domésticas y la construcción y reparación de útiles cotidianos).

⁴ La evaluación; los procesos de toma de decisiones en el centro; y, la relación profesorado-alumnado, que en nuestro país queda encomendada a la acción tutorial pero no son aprendizajes ni saberes que cuenten en el currículo del alumnado a mismo nivel que las demás áreas.

⁵ Así como con el resto de dimensiones de la cultura escolar (los valores institucionales; el profesorado y su desarrollo profesional; las condiciones organizativas, la participación y el liderazgo; las relaciones con las familias y con el entorno), de las que aquí no nos podemos ocupar.

la evaluación), para construir unas condiciones lo más adecuadas posible que faciliten el desarrollo de los aprendizajes previstos para el alumnado, necesitan mantener una importante relación y lógica entre sí.

Es decir, de entre las distintas posibilidades que existen con respecto a esos procesos, el profesorado deberá elegir las que, de acuerdo con sus concepciones y condiciones de trabajo (pero también con la calidad de los aprendizajes que se persiguen y con el conocimiento disponible), sean más armónicas entre sí. Cualquier incoherencia se convierte en una dificultad añadida a las que objetivamente presenta el desarrollo de los aprendizajes. Y esas dificultades pueden resultar insalvables para gran parte del alumnado, especialmente el más desfavorecido y vulnerable.

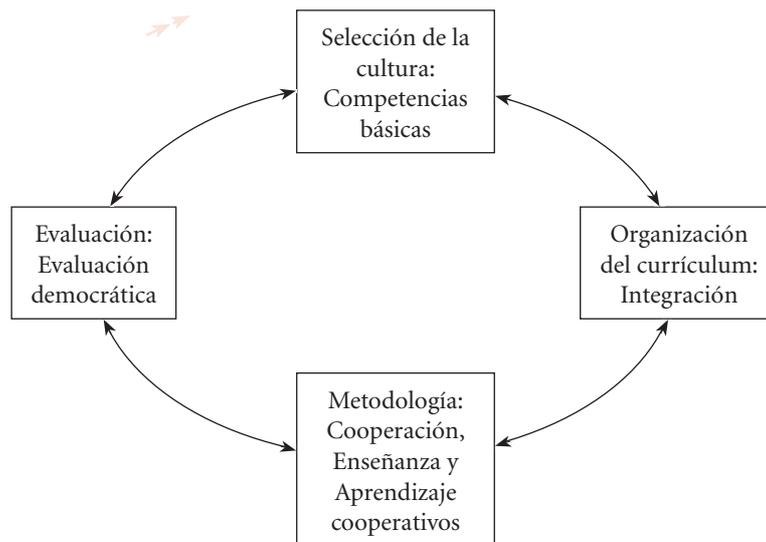
La coherencia de las propuestas curriculares se puede establecer en dos dimensiones: una, vertical, que afectaría al proyecto curricular de toda una etapa (conectado con el proyecto educativo del centro) y que afectaría a todo el profesorado de esa etapa; y, otra, horizontal, que tiene que ver con el desarrollo del currículo que lleve a cabo cada profesor en su aula.

La coherencia vertical hace referencia a los valores que se pretenden desarrollar, a las

concepciones acerca de la educación y a los principios curriculares que deberían orientar la práctica, y siempre vinculados a los valores y concepciones anteriores. Y ese es un proceso deliberativo que debe producirse en el contexto de los centros educativos. Es, por otra parte, lo que debería reconocerse como la identidad de cada centro.

En otra dimensión, se desarrollaría lo que hemos denominado la coherencia horizontal, es decir, la que cada profesor deberá construir en el proceso del desarrollo del currículo que correspondería a su aula. Esa es, quizás, la más compleja y la más complicada de construir y presenta dos referentes: uno, externo, asociado con las decisiones que se deriven de la coherencia vertical; otro, interno, que tiene que ver con los procesos curriculares concretos mediante los que se desarrollará el currículo del aula. Aunque ambos deben actuar dialécticamente y en el proceso de construcción del currículo del aula.

Si tomamos como referencia una propuesta de educación democrática y su correspondiente propuesta curricular, coherente con un sistema educativo democrático, se podría establecer la siguiente relación entre esos procesos curriculares:



Como decíamos más arriba, la principal responsabilidad del profesorado es la construcción de las mejores condiciones para el aprendizaje. Con ello queremos decir que si el profesorado consigue construir las mejores situaciones posibles para el aprendizaje de su alumnado, dentro del contexto en el que trabaja (y que se caracteriza, al menos, por el tipo de estudiante, la zona socioeconómica y cultural de la que proviene ese alumnado, las condiciones de trabajo de los docentes, la organización del Centro, la cultura profesional predominante, las relaciones con las familias y con el entorno, etc.), podemos afirmar que ha actuado con ética (Escudero, 2006), y no se le puede ni se le debe exigir más. Es injusto exigir al profesorado que compense con su trabajo las desigualdades socioeconómicas y culturales que genera la sociedad y compense las deficiencias de las políticas educativas que promueven las administraciones, así como las carencias estructurales.

Esas condiciones, regidas por el principio de coherencia, son más exigentes y más complejas cuanto más calidad tenga el aprendizaje que se pretende lograr con el alumnado. Las competencias básicas (las que propone la LOE, o las que propone el proyecto DeSeCo, o cualquier otro proyecto similar) representan el mayor nivel de calidad posible por la diversidad de aprendizajes que implican («habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes conductuales y sociales que hacen posible la realización de una determinada acción», OCDE, 2002: 8); porque exigen que el alumnado integre todos esos aprendizajes; y, porque esa integración debe permitirle utilizar la competencia en diversos contextos tanto formales como no formales.

En los apartados que siguen nos vamos a ocupar de analizar la coherencia entre los procesos de organización del currículo y de la metodología en relación con las competencias básicas y, sobre todo, con una educación y un currículum democráticos.

La organización del currículo y las competencias básicas

La organización del currículo se refiere a las decisiones que hemos de adoptar para combinar adecuadamente dos procesos curriculares de gran importancia: la secuencia y la estructura (Posner, 1974; Posner y Strike, 1976a y b; Guarro, 2002). Habitualmente el profesorado considera estos procesos por separado y, aunque tienen unas peculiaridades propias, deben abordarse de forma conjunta porque están tan interrelacionados que se condicionan mutuamente.

Es cierto que la administración ha contribuido a esta disociación al establecer que la secuenciación del currículo debe decidirse en los proyectos curriculares mientras que de la estructuración no dice nada, lo que hace suponer que queda a discreción de cada profesor al decidir sus programaciones de aula. Sin embargo, determinados modelos de estructuración del currículo, exigen, a su vez, los correspondientes modelos de secuenciación. Y si esa correspondencia no se produce, entonces es muy difícil construir una propuesta curricular coherente y se abre la puerta a la improvisación o a forzar las situaciones de tal forma que al final lo que le llega al alumnado es un currículo bastante incoherente.

Así, para organizar el currículo de cualquier etapa desde una perspectiva integradora se debería seguir un proceso parecido al que se sugiere a continuación⁶:

1. Decidir la estructura que se va a utilizar.
2. Decidir la «guía» de la secuencia.
3. Integración de la estructura y de la secuencia.
4. Integración de todo el currículo (o de la parte del currículo que se quiere integrar).

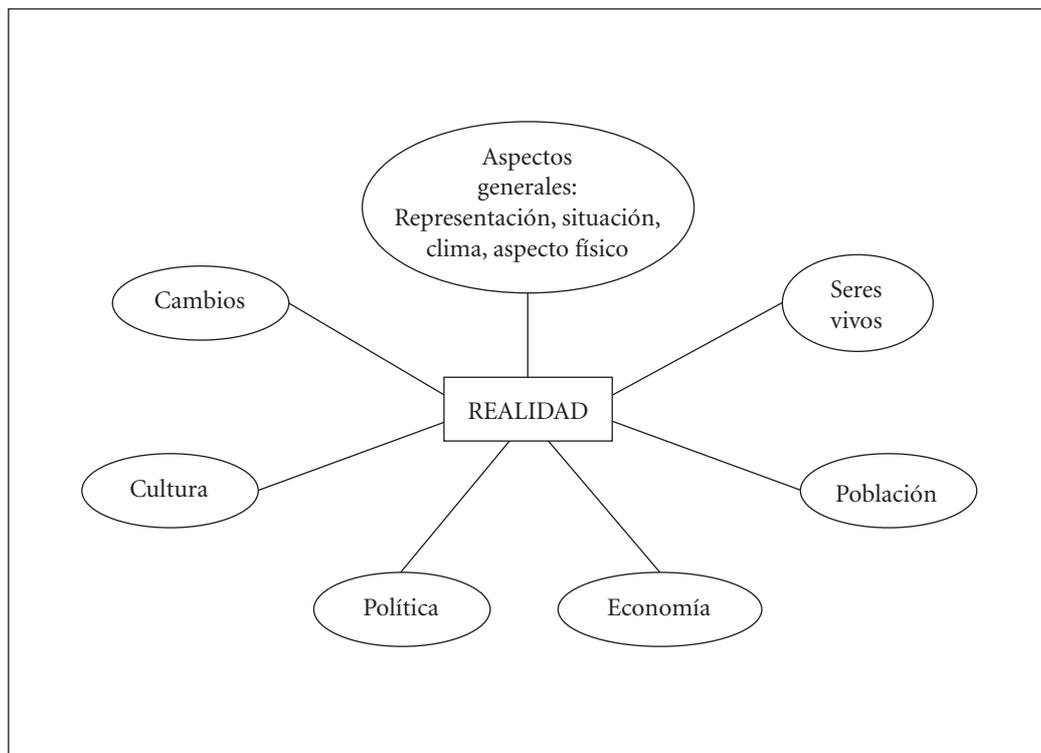
La primera tarea consiste en decidir una estructura significativa para el alumnado sobre la que construir la integración. En nuestra opinión, y de modo muy genérico, las estructuras pueden ser de carácter psicológico o basadas

⁶ No se pretende presentar con exhaustividad el modelo de integración que venimos trabajando, sino ilustrar la interrelación entre los procesos de secuenciación y de estructuración.

en la investigación. En el primer caso, representan modelos de «inteligencia» o de aprendizaje, en los que cada aspecto se refiere a una operación o capacidad mental; de modo, que el alumnado tiene que desarrollar ese conjunto de operaciones o capacidades sobre determinados saberes.⁷ En el segundo, entendemos por estructura un modelo general descriptivo y/o explicativo de la realidad, y los modelos parciales para describir y/o explicar cada aspecto

del modelo general. Por tanto, es una decisión muy relacionada con la experiencia y creencias de cada profesor.

En cualquier caso, es imprescindible adoptar algún tipo de estructura porque si no el alumnado carece de referentes claros para aprender y relacionar lo que aprende. Nosotros hemos trabajado con este segundo tipo de estructuras y a título ilustrativo, para aclarar mejor lo que queremos decir, presentamos la siguiente:



Conviene que el núcleo de la integración gire en torno a la realidad del alumnado para que le resulte significativo, pueda aplicarlo con éxito y para facilitar su implicación en su marco social. Por tanto, es necesario distribuir los bloques de contenido del área de Conoci-

miento del Medio, en Primaria, o de CCSS y CCNN en la ESO, en esa estructura para que el profesorado sea consciente de que está trabajando el currículo oficial. Si lo hiciéramos en primaria, la distribución quedaría como sigue:

⁷ Este tipo de estructuras tuvieron mucha relevancia en los años ochenta con la difusión de la denominada Pedagogía Operativa, basada en los trabajos de Piaget. También hay un proyecto curricular muy interesante, aunque desgraciadamente tuvo muy poca repercusión, que fue editado por la Editorial Santiago Rodríguez, y dirigido por Blanca de los Ríos.

MODELO	BLOQUES
Aspectos generales (representación, situación, aspectos físicos, clima, etc.)	Bloque 2: El medio natural Bloque 3: El medio físico Bloque 5: Los materiales y sus propiedades
Los seres vivos	Bloque 4: Los seres vivos
Población	Del bloque 6, lo referido a población
Economía	Del bloque 6, lo referido a actividades humanas Bloque 7: Tecnología en actividades humanas Del bloque 9, lo referido a medios de transporte
Política	Bloque 8: Organizaciones sociales
Cultura	Del bloque 9, lo referido a medios de comunicación También se puede considerar algunos aspectos del bloque 10 referidos a «Costumbres y manifestaciones culturales», en este caso actuales
Cambios	Bloque 10: Cambios y paisajes históricos

Para que esa estructura se desarrolle progresiva y adecuadamente a lo largo de la etapa, necesitamos de una «guía» que nos asegure los principios básicos de la secuenciación del currículo. En nuestro caso, hemos adoptado un modelo de secuencia en *espiral*, ya que la estructura siempre es la misma pero se va desarrollando poco a poco en función de la complejidad de la realidad que se quiere estudiar. A tal efecto, y centrándonos en la educación primaria, seleccionamos las siguientes realidades:

El cuerpo.

La (mi) casa.

La calle donde vivo.

El (mi) aula.

El (mi) colegio.

El (mi) barrio.

La (mi) localidad.

El (mi) municipio.

La (mi) comarca. Mi isla.

Las islas de mi archipiélago.

Mi Comunidad Autónoma.

Las realidades son arbitrarias. Cada profesor debe elegir las que le parezcan más oportu-

nas. En nuestro caso seleccionamos la realidad «el cuerpo», que nos permite trabajar todos los aspectos fisiológicos, de hábitos de salud e higiene así como el desarrollo psicosocial del alumnado; y un conjunto de referencias que representan a la sociedad en la que viven los escolares. Estas últimas secuenciadas desde lo más próximo y concreto a lo más lejano y abstracto, para facilitar los procesos de aprendizaje.

A continuación corresponde distribuir las realidades a lo largo de la etapa. Este proceso también es bastante arbitrario. Nosotros hemos tenido en cuenta dos criterios: uno, que algunas de las realidades más próximas se estudien en todos los cursos de la etapa para facilitar la utilización de todos los procedimientos de recogida de información; dos, que en el primer ciclo, y dadas las características del alumnado, se estudien más realidades, pero con menos profundidad, y progresivamente se aborden menos realidades pero cada vez con mayor profundidad. A título de ejemplo, y centrados en la educación primaria, sugerimos una posible distribución:

	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Mi cuerpo	X	X	X	X	X	X
Mi casa	X	X				
La calle donde vivo	X	X				
Mi aula	X	X				
Mi colegio	X	X				
Mi barrio	X	X				
Mi localidad	X	X	X	X	X	X
Mi municipio			X	X		
Mi comarca			X	X		
Mi isla			X	X		
Las islas de mi archipiélago					X	X
Mi Comunidad Autónoma					X	X
.....						

Una vez que hemos decidido qué realidades se trabajarán en cada periodo, procederemos a seleccionar los contenidos correspondientes a cada realidad, según los distintos ciclos y niveles, teniendo en cuenta el modelo general y los modelos parciales.

La siguiente tarea consiste en diseñar las unidades didácticas que estimemos oportunas en el contexto de cada realidad para ciclo y nivel. Esta es una tarea que correspondería a los diferentes equipos docentes. Cada unidad didáctica debería concebirse como un centro de interés o un proyecto de trabajo o de investigación, sensible a la situación concreta de la época del curso y de las necesidades de cada clase. Por ejemplo, si estamos trabajando la realidad «Mi barrio» y estamos en carnavales, adaptaremos el proyecto a esa circunstancia; si ha ocurrido algún acontecimiento significativo en el barrio, nos deberá servir para orientar el proyecto correspondiente. De tal forma, que, si bien la organización del currículo se mantiene, la forma que adopta cuando se concreta en unidades didácticas, es decir, en centros de interés o proyectos, varía según las circunstancias.

Desde el punto de vista de la secuenciación, es un momento clave porque ahora corresponde desarrollar cada uno de los contenidos, de

cada uno de los aspectos de la estructura, con mucha mayor precisión, teniendo en cuenta al proceso madurativo del alumnado y poniendo especial atención en el nivel de abstracción de los conceptos y de complejidad de los procedimientos.

Por último, procederemos a la selección de los contenidos de las demás áreas del currículo que se quieran o puedan trabajar, en función de los conocimientos ya seleccionados en torno a las distintas realidades, y decidiremos cuáles se integran y cuáles no.

Esperamos que con este ejemplo haya quedado suficientemente clara la interrelación entre la estructura y la secuencia del currículo y la necesidad de disponer de una visión global del proceso para evitar improvisaciones, que mermen las posibilidades de la integración, por no prever con suficiente antelación cómo se va a organizar el currículo de la etapa. Además, este proceso pone de manifiesto, de nuevo, la necesidad de colaboración entre el profesorado y de compartir proyectos comunes, pues de lo contrario es muy difícil que se le puedan ofrecer al alumnado propuestas coherentes que faciliten el aprendizaje y no lo compliquen innecesariamente.

Los códigos que se utilizan para la estructuración del currículo (Gimeno, 1991; Berstein,

1980; Lundgren, 1983) son los de la especialización y los de la integración. El código de la especialización establece que el currículo debe dividirse en parcelas (áreas, asignaturas, disciplinas) y el de la integración que los conocimientos (y los procesos de aprendizaje que implican) deben presentarse al alumnado lo más indiferenciadamente posible. Desde mi punto de vista, y teniendo en cuenta que «los códigos provienen de opciones políticas y sociales, [...], de concepciones epistemológicas, [...], de principios psicológicos y pedagógicos, [...], de principios organizativos, y otros más» (Gimeno, 1991: 91), a lo que habría que añadir, la calidad del aprendizaje que se persigue, el problema se sitúa en decidir, según todos esos criterios y principios, el grado de especialización o de integración que debería tener el currículo en cada etapa educativa, especialmente en el período de escolarización obligatorio por su relevancia social y las consecuencias que puede tener para el alumnado de cara a su futuro.

No voy a entrar a discutir aquí los principios y criterios que apunta Gimeno a favor de la integración porque ya han sido suficientemente analizados (Torres, 1994; Mason, 1996; Kain, 1996; Kysilka, 1998; y, recientemente, el excelente trabajo de Beane, 2005), y porque forman parte de la ideología y las creencias de cada profesor y profesora. Además, es un debate muy antiguo y, en ese terreno, bastante estéril porque el profesorado se mueve más en el plano de la práctica que en el de los principios. Lo quiero plantear en el terreno más práctico de la coherencia.

Para enseñar esas competencias, el profesorado debe de organizar el currículo de la forma más integrada posible porque es la decisión más consecuente con la naturaleza del aprendizaje asociado a las competencias. Si optamos por un código especializado no lograremos construir situaciones en las que el alumnado tenga que integrar y utilizar toda esa gama de destrezas que hemos mencionado. Esa diversidad de aprendizajes no tiene nada que ver con las divi-

siones que suponen las áreas, ni con las asignaturas, ni con las materias científicas, sino más bien con situaciones que las trascienden y las atraviesan y que rompen con cualquier lógica disciplinar. El aprendizaje de las competencias exige espacios contruidos en torno a contextos significativos más próximos a la vida cotidiana del alumnado, a experiencias relacionadas con los problemas que genera la sociedad en la que se encuentran los escolares: la participación activa en una sociedad democrática y, cada vez, más compleja; la conservación ambiental; la convivencia entre culturas y entre personas; la construcción sociopersonal de identidades múltiples; la salud; el mundo del ocio y el mundo del trabajo al que se tendrá que incorporar tarde o temprano; los dilemas morales que constantemente tiene y tendrá que afrontar; la igualdad de géneros; la comunicación mediante diferentes lenguajes; etc.

La metodología (y la organización integrada del currículo) y las competencias básicas

Un currículo integrado es la condición para una adecuada enseñanza de las competencias básicas, pero no es suficiente. Las potencialidades de la integración curricular sólo se desarrollarán adecuadamente si decidimos una metodología apropiada. Desde nuestro punto de vista, que se sitúa como concepción educativa en la perspectiva de una educación y una escuela democráticas, la decisión metodológica más coherente giraría en torno a la cooperación o a una metodología que desarrolle procesos de enseñanza y aprendizaje cooperativos.⁸ Además, también sería la decisión más adecuada para desarrollar las competencias básicas en nuestros alumnos.

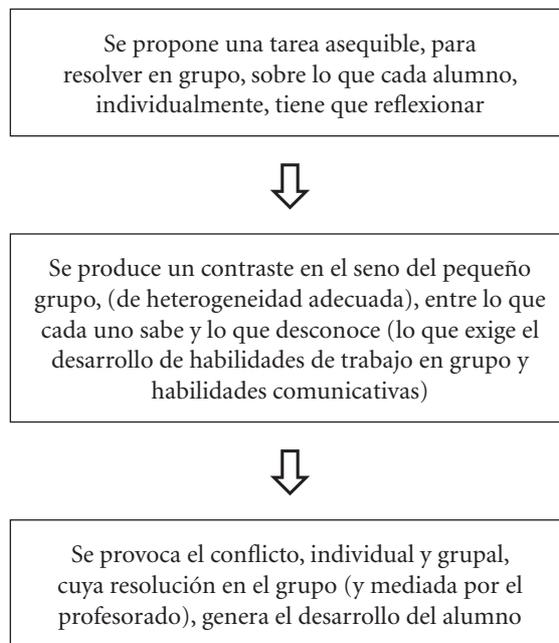
Esta coherencia entre una metodología basada en el principio «compromiso con la

⁸ Quiero ser deliberadamente impreciso en la denominación porque cualquier método organizado en torno al principio «Compromiso con la construcción de una cultura cooperativa en el aula (y en el centro)» (Guarro, 2002), cumpliría las exigencias que aquí se plantean.

construcción de una cultura de cooperación en el aula», una educación democrática, y las competencias básicas viene dada porque la cooperación representa la forma de convivencia democrática en el aula más genuina; ya que exige que el alumnado viva la democracia diariamente, lo que supone el aprendizaje cotidiano de la «competencia social y ciudadana». Para ello, el profesorado deberá reconocer el aula como el espacio óptimo para la interacción social entre iguales y, en consecuencia, organizarla para influir en la construcción de las relaciones interpersonales y de las habilidades, normas y hábitos de la convivencia democrática.

Pero también la cooperación supone un modelo de enseñanza y de aprendizaje basado en la interacción entre iguales mediada por el profesorado, ya que esa interacción permite una confrontación de puntos de vista que provoca conflicto sociocognitivo, que es lo que favorece un verdadero progreso del alumnado (Johnson, Roger y Holubec, 1999; Johnson, David y Roger, T., 1999; Caño, Elices y Palazuelo, 2003; Cohen, Brody y Sapon-Shevin, 2004; Fernández y Meller, 1995; Johnson y Johnson, 1991; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; León y otros, 2005; Mir, 1998; Monereo y Duran, 2002; Ovejero, 1991; Sharan, 1994; Slavin, 1995). Ese conflicto puede esquematizarse del siguiente modo:

98



En ese proceso se integran toda la gama de aprendizajes que exige el desarrollo de las competencias, porque además de las ya señaladas (trabajo en grupo y las habilidades sociales y comunicacionales que ello implica), habría que añadir las propias de la competencia «aprender a aprender», ya que el alumnado reflexiona constantemente sobre su propio proceso de aprendizaje, así como las propias de los centros

de interés o proyectos de trabajo o de investigación que se aborden. Para concretar mejor los que decimos, vamos a presentar con mayor profundidad nuestra idea de metodología, ya que es un proceso curricular sometido a muy diversas interpretaciones. Cuando hablamos de metodología, u organización de la enseñanza, nos referimos a un constructo complejo que debería integrar, al menos, los siguientes elementos:



El elemento «estrategias de enseñanza» responde genéricamente a una secuencia de tareas que pretende reconstruir un determinado modelo de aprendizaje. Si lo comparamos con el concepto de «actividad» o «tarea académica», tiene la innegable ventaja de que una estrategia ofrece una secuencia de actividades, ordenada según el modelo de aprendizaje que pretende reconstruir, y un criterio para seleccionar el tipo de actividades. En su versión más ortodoxa (Romiszowsky, 1981), se identificaba con las «estrategias de enseñanza expositivas» y las «estrategias de enseñanza por descubrimiento». Sin embargo, creemos que

es necesario organizar modelos más complejos tanto desde el punto de vista del proceso de enseñanza y de aprendizaje, como de la construcción del currículo para lograr propuestas más coherentes. De tal modo que, por un lado, adoptaríamos un modelo de enseñanza y de aprendizaje basado en la construcción del conocimiento o en la investigación (relacionado con las estrategias de aprendizaje cooperativo⁹) y por otro, un modelo de construcción del currículo coherente con los principios que suscribimos (Guarro, 2002). El resultado de dicha integración podría ser un «modelo de trabajo en el aula» similar al siguiente:

88

<ul style="list-style-type: none"> • Situaciones motivacionales • Presentación del currículum (competencias, contenidos, habilidades, actitudes, etc.) • Selección definitiva del currículum, (en función de los objetivos y problemas formulados y de lo que el alumnado ya sabe) • Decidir qué contenidos se van a explicar y cuáles se van a investigar • Planificar la explicación • Planificar la investigación • Planificar la evaluación (criterios, técnicas e instrumentos) de los aprendizajes y del proceso • Integrar en un único proceso de trabajo los planes anteriores 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar un tema y plantear qué queremos saber (objetivos y problemas) • Averiguar los conocimientos e ideas previas del alumnado
--	---

Puesta en práctica y seguimiento del proceso de trabajo
¿Qué hemos aprendido de esta experiencia?

⁹ Por ejemplo, con el «grupo de investigación» de Sharan y Sharan, 2004; o el «rompecabezas o mosaico "jigsaw"» de Aronson, 1978.

La *planificación de la explicación* debería ajustarse a las estrategias expositivas (Romiszowsky, 1981):

1. Presentación de la información.
2. Comprobar su recepción, recuerdo y comprensión.
3. Ofrecer oportunidades prácticas de aplicación a ejemplos.
4. Ofrecer nuevas prácticas de aplicación a nuevos ejemplos o situaciones reales.

Y la *planificación de la investigación* a las estrategias de aprendizaje cooperativo (por ejemplo, el grupo de investigación de Sharan y Sharan, (2004):

- I. La clase determina los subtemas y se organiza en grupos de investigación.
- II. Los grupos planifican sus investigaciones (lo que estudiarán y cómo se enfrentarán a ello).
- III. Los grupos llevan a cabo la investigación.
- IV. Los grupos planifican sus presentaciones.
- V. Los grupos hacen sus presentaciones.
- VI. El profesor y los alumnos evalúan la investigación (individualmente, en grupos y toda la clase).

Los otros dos elementos («estructura social de participación» y «recursos y materiales») se van decidiendo para cada una de las tareas que se vayan a desarrollar desde las estrategias expositivas como las de investigación. Así, por ejemplo, si la tarea que nos proponemos desarrollar es la de «Identificar (elegir) un tema y plantear qué queremos saber acerca de él», el proceso podría ser el siguiente:

¿Qué *acciones, actividades o técnicas* podemos utilizar para elegir el tema? Podríamos elegir entre las siguientes: la asamblea de aula, la “bola de nieve”, el “grupo nominal”, la “tormenta de ideas”, etc.

Si eligiésemos el «grupo nominal» el proceso sería:

Dividimos la clase en cinco grupos de cinco o seis alumnos cada uno.

El profesor escribe en la pizarra una lista con cinco posibles temas.

Cada alumno elige de la lista los tres que más le gusten.

En el seno de cada pequeño grupo, se procede a la puesta en común de lo que cada alumno ha pensado, para ello, se puede seguir este procedimiento:

Se elige a dos alumnos para desempeñar las funciones de coordinación y secretaria.

Comienza leyendo su lista quién desempeñe la secretaria. Los demás señalan en la suya las coincidencias.

A continuación lee su lista quién esté a la derecha del secretario o secretaria, y así sucesivamente hasta que todos han leído la suya. En cada caso, los demás señalan las coincidencias en su lista.

Cuando todos han concluido la lectura de su lista, se procede a contabilizar las coincidencias que se han producido en cada tema. Se obtiene una lista en la que cada tema aparecerá con el número de coincidencias que ha obtenido en cada pequeño grupo.

Finalmente, se realiza una puesta en común de las listas de cada pequeño grupo siguiendo el mismo procedimiento. Al final se obtiene un listado en el que cada tema refleja el número de coincidencias que le ha otorgado toda la clase.

En función de la acción o técnica seleccionada, decidimos los demás elementos:

¿Qué recursos *materiales* necesitamos? En este caso, todas las técnicas necesitan del mismo material: papel, rotuladores, cartulinas y la pizarra.

¿Cómo *agruparemos* al alumnado? En el proceso que proponemos se contempla el trabajo individual, en pequeño grupo y en gran grupo.

¿Cuánto *tiempo* necesitaremos? Unos 40 minutos aproximadamente.

¿Cómo organizaremos el *espacio*? La técnica se realiza en la clase. Los pupitres deberán estar agrupados para permitir que el alumnado forme los grupos previstos.

¿Cómo será *la relación educativa*? Las interacciones alumno-alumno se rigen según el procedimiento. El propio alumnado autorregula sus interacciones. El papel del profesorado es el de un dinamizador de grupos. Su intervención depende de la experiencia que tenga el alumnado en el manejo de la técnica.

Por último, el elemento «estructura social de participación», que en planteamientos metodológicos más tradicionales y centrados en el aprendizaje de conocimientos aparecía como un aspecto periférico, aquí desempeña un papel primordial porque nos permite integrar de forma natural los aprendizajes sociales (actitudes, valores y normas) y relacionados con la convivencia democrática con los aprendizajes de carácter más cognitivo. Así, reclamábamos más arriba, que la cooperación exige reconocer el aula como el espacio ideal para la construcción de relaciones entre iguales, lo que a su vez exige que la organicemos para influir deliberadamente en ese proceso porque es esencial para la educación democrática de nuestro alumnado (y para el desarrollo de la competencia social y ciudadana), y no consideremos que la organización del aula es un elemento neutro, que no interviene en el aprendizaje de nuestros alumnos. Lo que ocurre si actuamos así, es que las aulas se convierten en espacios hostiles para la convivencia y para el aprendizaje, en los que alumnado y profesorado pasan la mayor parte de su tiempo, y van generando una violencia estructural que poco a poco deteriora la relación educativa hasta que resulta insoportable tanto la relación entre el alumnado como entre éste y el profesorado. Y en esas circunstancias es muy difícil aprender y enseñar. Sin embargo, si organizamos nuestras aulas con el mismo detalle y cuidado con el que planificamos nuestras clases hasta convertirlas en espacios amables, que nuestro alumnado se apropia porque se siente partícipe de esa organización, en el que resulta cómodo convivir y relacionarse con los demás. Si conseguimos construir unos entornos que faciliten la interacción entre iguales, el acceso libre a los materiales, la autonomía y la comunicación, entonces estaremos previniendo los inevitables problemas de convivencia y, al tiempo, haciendo que la aventura de aprender sea lo más agradable y productiva posible.

Deberíamos ocuparnos ahora de la coherencia entre una educación (y un currículo) democrática, las competencias básicas y los procesos analizados, pero esa tarea excede el alcance de este artículo.

REFERENCIAS

- ARONSON, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills: Sage.
- ASHENDEN, BLACKBURN, HANNAN y WHITE (1988). Manifiesto for a democratic curriculum. En KEMMIS, S. y STAKE, R., *Evaluating curriculum*. Victoria: Deakin University.
- BEANE, J. A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.
- BELTRÁN, F. y SAN MARTÍN, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.
- BERSTEIN, B. (1980). On the classification and framing of educational knowledge. En YOUNG, M. (ed.), *Knowledge and control* (pp. 47-69). Londres: Collier Macmillan.
- DEL CAÑO, M., ELICES, J. A., y PALAZUELO, M^a M. (2003). *Interacción entre iguales, desarrollo cognitivo y aprendizaje*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- COHEN, E., BRODY, C., y SAPON-SHEVIN, M. (2004). *Teaching Cooperative Learning*. Albany: State of University of New York.
- COLL, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8, 1. En: «<http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>» (Consultado el 14 de febrero de 2007).
- ESCUDERO, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En Escudero, J. M. y Gómez, A. L. (editores), *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- FERNÁNDEZ, P. y MELERO, M. A. (comp.) (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: S. XXI.
- GIMENO, J. (1991). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GUARRO, A. (2002). *Currículo y democracia*. Barcelona: Octaedro.
- GUARRO, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja*. Madrid: Pirámide.
- JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. T. (1991). *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. y JOHNSON HOLUBEC, E. (1999). *Los nuevos círculos del*

- aprendizaje: *La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. y JOHNSON HOLUBEC, E. (2000). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- KAIN, D. L. (1996). Recipes or dialogue? A middle school team conceptualizes "curricular integration". *Journal of Curriculum and Supervision*, winter, 11, 2, 63-187.
- KYSILKA, M. L. (1998). Understanding integrated currículo. *The Curriculum Journal*, 9, 2, 197-209.
- LEÓN, B. y OTROS (2005). *Técnicas de aprendizaje cooperativo en contextos educativos*. Badajoz: Abecedario.
- LUNDGREN, U. P. (1983). *Between hope and happening: Text and context in currículo*. Victoria: Deakin University Press.
- MASON, T. C. (1996). Integrated currículo. *Journal of Teacher Education*, September-October, 47, 4, 263-270.
- MIR, C. (COORD) (1998). *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó.
- MONEREO, C. y DURAN, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- OCDE (2002): Definition And Selection Of Competences (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations. Strategy Paper. En: «http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf» (Consultado el 1 de mayo de 2006).
- OVEJERO, A. (1991): *El aprendizaje cooperativo. Un análisis eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2007): Reinventar la escuela, cambiar la mirada. *Cuadernos de Pedagogía*, 368, 66-71.
- PERRENOUD, PH. (2002). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- POSNER, G. J. (1974). The extensiveness of curriculum structure: A conceptual scheme. *Review of Educational Research*, 44, 401-407.
- POSNER, G. J. y STRIKE, K. A. (1976a). A categorization Scheme for Principles of Sequencing Content. *Review of Research Educational*, 46(4), 665-690.
- POSNER, G. J. y STRIKE, K. A. (1976b). Epistemological Perspectives on Conceptions of Curriculum Organization and Learn. En SHULMAN, L. S. (Ed). *Review of Research in Education*. Illinois: Peacock Publishers.
- ROMISZOWSKY, A. J. (1981). *Designing Instructional Systems: Decision-Making in course planning and curriculum design*. Londres: Kogan Page.
- SHARAN, S. (1994). *Handbook of Cooperative Learning Methods*. London: Praeger.
- SHARAN, Y. y SHARAN, S. (2004). *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo*. Sevilla: MECCEP.
- SKILBECK, M. (1982). *A core curriculum for de common school*. Londres: University of London Institute of Education.

ABSTRACT

In this article we set out arguments and examples to show how to get basic competence need of the curriculum integrate and a cooperative approach to use in the classroom of a practice form. Only the coherence between these ideas allow a good learning for its use in different situations and contexts.

KEY WORDS: *Basics competences; Curriculum integrate; Democratic education; Cooperative learning.*

RÉSUMÉ

Dans cet article sont présentés les arguments et les exemples qui montrent en quoi il est nécessaire que la réussite des compétences basiques se reposent sur un currículum complet et une approche participative donnant un aspect de travail dirigé au cours. C'est la cohérence entre ces deux aspects qui garantit un apprentissage efficace, et utile suivant le contexte et diverses situations.

MOTS CLÉ: *Compétences fondamentales; Currículum complet; Education démocratique; Apprentissage coopératif.*