

Enfoque Integral, Transversalidad e Integración del Currículo

Integral Approach, Transversality and Curriculum Integration

Catalina Bernaldo de Quirós*

Universidad Autónoma de Madrid
Madrid, Spain

Resumen

Este trabajo intenta resumir el llamado “Enfoque Integral”, sus antecedentes y conceptos clave, así como algunas de las aportaciones que ofrece su aplicación al ámbito educativo y, concretamente, a la evaluación de las competencias básicas a la integración de los elementos que conforman el currículo.

Palabras clave: educación integral, enfoque integral, competencias, formación del profesorado, dinámica espiral

Abstract

In this article the Integral Approach will be explained including its background and key concepts. This will be followed by a selection of contributions by Integral Approach to education with specific attention to the assessment of basic skills that integrate elements of the curriculum.

Keywords: integral education, integral approach, skills, teacher training, spiral dynamics

Recibido: 14 de febrero 2013

Aceptado: 1 de junio, 2013

Una Aproximación a la Integración Curricular de las Competencias Básicas en España

Las sociedades han cambiado mucho y muy rápido en las últimas décadas, ahora el conocimiento se gestiona en red centrifugando el pasado a toda velocidad, mientras que las escuelas continúan, en su mayor parte, obedeciendo a estructuras anquilosadas en el tiempo. Este panorama actual ha llevado a hablar de herramientas formativas y auto-formativas. Dentro del ámbito educativo en nuestro país y, concretamente, en lo relativo a la formación de profesores, generar herramientas para favorecer una práctica docente reflexiva, coherente e integrada se ha convertido en una necesidad, entre otros motivos, a raíz de la delimitación de una serie de competencias clave o transversales como necesarias para el aprendizaje. Esto ha ocurrido casi simultáneamente en el ámbito de la educación básica -recomendaciones sobre competencias básicas de la Comisión Europea de Educación-, como en el de la universitaria, con el Proceso de Bolonia.

Lo cierto es que durante las últimas décadas, se ha asistido a un hecho histórico sin precedentes: la posibilidad de acceder a las culturas de todo el mundo. Hoy en día, nadie se opondrá abiertamente a la afirmación de que la educación tiene que servir a las personas para operar en un mundo multicultural, conociéndolo, interpretándolo y transformándolo en una relación fértil y creativa entre sí y con el entorno (Braslavsky, 2004). Ello implica cierto conocimiento del mundo tal y como es hoy, así como cierta reflexión sobre cómo será en el futuro. Es decir, una reflexión sistemática que implica una toma de conciencia acerca de la responsabilidad que cada cual tiene, no sólo con el entorno más próximo, sino también con el global. Esto es una obviedad pero plantea grandes retos educativos. Uno de ellos, el de promover un conocimiento capaz de integrar los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos, capaz de abordar problemas globales y fundamentales para inscribir allí conocimientos parciales y locales, pues la supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide, a menudo, identificar el vínculo entre las partes y las totalidades (Morin, 1999).

El concepto de competencia, tan en boga en los últimos tiempos, también ha cambiado sustancialmente durante las últimas tres décadas: ha pasado de tener un enfoque psicológico, - “conjunto de conocimientos y habilidades que un individuo tiene en un entorno determinado”- a adquirir una perspectiva multidisciplinar y transversal -“manera en que las personas logran movilizar sus recursos personales (cognitivos, afectivos, sociales, etc) para resolver con éxito una tarea en un contexto definido”- (Moya y Luengo, 2010). Ya no hace referencia a un “conjunto de”, sino a una “manera de” o, dicho de otro modo, se centra ya no en el “qué” u “objeto” sino en el “cómo” o “proceso”. Definir los aprendizajes en términos de competencias clave exige, por lo tanto, de un análisis más profundo, complejo y elaborado, ofrece la ventaja de considerar conjuntamente la materia -*los contenidos*- y la forma -*las actividades*-, y la oportunidad de orientar la atención hacia las tareas escolares y los contextos en que se desarrollan (Bolívar y Luengo, 2010).

Pues bien, a consecuencia de la mencionada delimitación de la Comisión Europea de Educación, la Ley Orgánica de Educación de 2006 incluyó las competencias básicas como otro elemento más del currículo y expresó el compromiso por parte del Instituto de Evaluación y otros organismos correspondientes de las administraciones educativas, a realizar, dentro del marco de la evaluación general del sistema educativo que les compete, evaluaciones generales de diagnóstico, que permitan obtener datos representativos sobre las competencias clave. Concretamente, las competencias clave descritas¹, fueron:

- 1.- Competencia en comunicación lingüística
- 2.- Competencia matemática
- 3.- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
- 4.- Tratamiento de la información y competencia digital
- 5.- Competencia social y ciudadana

- 6.- Competencia cultural y artística
- 7.- Competencia para aprender a aprender
- 8.- Autonomía e iniciativa personal

En la Ley solamente se definieron las competencias que todos los alumnos deben haber desarrollado al terminar la obligatoria, sin entrar a establecer unas competencias secuenciadas para cada una de las etapas educativas. A ello hay que añadir que no existe una relación unívoca entre las competencias básicas y las áreas o materias de los planes de estudios, lo cual hace necesario hacer una adaptación curricular (Carabaña, 2011), tarea que, en la práctica, está correspondiendo a los maestros. El primer problema con el que se encuentran es que los criterios de evaluación no aparecen asociados a ningún objetivo de área ni a ningún objetivo de etapa y les resulta difícil saber a qué competencia o competencias está asociado cada criterio.

Urge, por lo tanto, proporcionar ayuda al colectivo docente en forma de herramientas de apoyo para concretar y operativizar curricularmente las competencias básicas. Desde diversos campos de las Humanidades se apunta hacia una progresiva introspección y su conjugación con la práctica profesional y los más cotidianos hábitos. Importa reconocer un sentido e ir más allá, no sólo asimilar la creciente diversidad sobre la que se construye el mundo hoy, sino también comprenderla y hacerla propia en la forma y medida que cada cual considere. Psicólogos, mediadores, pedagogos y coaches, entre otros profesionales, trabajan en esta dirección y coinciden en la necesidad de contar con herramientas que sirven de hoja de ruta en el camino que cada cual recorre hacia su interior para abrirse al exterior.

El Enfoque Integral

El Enfoque o Visión Integral no aporta contenidos nuevos, no es una teoría, ni propone axiomas o postulados. Lo que hace el Enfoque Integral es poner de manifiesto las regiones menos comprensivas o tradicionalmente menos tomadas en consideración proporcionando una guía para reorganizar las distintas disciplinas. Consolida así un marco para entender, reconocer y entretejer diferentes perspectivas y visiones de la realidad.

El principal representante del Enfoque Integral es Kenneth Wilber, aunque hay muchos otros pioneros integrales filosóficos: desde Hegel, que observó que la conciencia se desarrolla a través de estadios y explicó el proceso dialéctico a través del cual los conflictos se “niegan y preservan”; Bergson que describió la evolución como un proceso creativo y dio la primera interpretación espiritual a los descubrimientos de la ciencia y la evolución; Alfred North Whitehead que sostuvo que todos los exteriores tienen un interior y que ambos evolucionan juntos, él veía a la evolución guiada por una “persuasión a través del amor”; también, sin lugar a dudas, Teilhard de Chardin, para quien la complejidad de la conciencia emergía simultáneamente como la expresión exterior e interior de la evolución. Sri Aurobindo (1999), por su parte, sintetizó los descubrimientos de la ciencia moderna de la evolución con la revelación atemporal de la iluminación y elaboró una fenomenología de las estructuras más altas de la conciencia; y Jean Gebser (2011), quien describió una serie de visiones del mundo jerárquicamente integradas desde la edad de piedra hasta la emergente visión del mundo integral. Además, hay algunos contemporáneos, como Andrew Cohen, Michael Down, Robert Wright o John Stewar, quienes, con ciertos tintes panteístas, enfatizan que el universo tiene una dirección y propósito, y privilegian la importancia del papel de la humanidad como co-creadora del proceso evolutivo (Wilber, 1997).

En síntesis, el Enfoque Integral se centra en lo relacional, se trata de un mapa que se sirve de numerosos y diversos sistemas y modelos conocidos sobre el desarrollo –desde los esbozados por los sabios de la antigüedad hasta los recientes descubrimientos de la ciencia cognitiva – y agrupa sus

descubrimientos en seis grandes factores a modo de elementos clave (Wilber, 2001). Estos factores son los *Cuadrantes*, los *Niveles*, las *Líneas*, los *Estados* y los *Tipos*. Dentro de las *Líneas*, la de las “Visiones del Mundo” interesa especialmente a la hora de concretar las competencias básicas en el currículo. Esta *Línea* hace referencia a las creencias fundamentales que tiene una persona, esto es, a la manera en que categoriza, representa y organiza la realidad (Wilber K., Patten T., Leonard A. y Morelli M., 2010), y representa el desarrollo de la conciencia a través de una serie de “visiones” o “niveles de cosmovisión” [denominación personal] construidos en torno a unos atractores o factores motivacionales primeros, y descritos por Don E. Beck y Christopher Cowan (2006) a través de la Dinámica Espiral Integral.

El Enfoque Integral Aplicado a la Integración Curricular

Iré por partes, explicando cada uno de los elementos que definen el Enfoque Integral y relacionándolos con el proceso de integración curricular.

Los cuadrantes.

El mapa integral aborda la complejidad de cualquier fenómeno desde cuatro perspectivas construidas en torno al interior y al exterior del individuo y de la colectividad. Los cuadrantes son:

1. El *Cuadrante Superior Izquierdo, intencional o del Yo individual interior*, que abarca pensamientos, sensaciones, creencias y sentimientos.
2. El *Cuadrante Superior Derecho o conductual* que representa el exterior individual, es decir, la conducta observable y cuantificable, las leyes de la ciencia vividas como propias y la materia corporal.
3. El *Cuadrante Inferior Izquierdo, cultural o del nosotros interior*, que hace referencia a la cultura y al grupo desde la vivencia individual.
4. El *Cuadrante Inferior Derecho, social o del nosotros exterior*, que se refiere a la conducta de una población palpable a través de su estructura institucional, normativa y política, observable objetivamente desde fuera.

Tabla 1. Los cuatro cuadrantes

	INTERIOR	EXTERIOR
INDIVIDUAL	-Cuadrante de LO SUBJETIVO. - Sentimientos y pensamientos en todos los niveles de percepción. -Dominio de lo INTENCIONAL --Freud, Jung, Piaget, Aurobindo - Psicoanálisis, Hermenéutica, Misticismo	- Cuadrante de LO OBJETIVO. -Manifestación en todos los niveles de organización. La Materia, todo lo que puede verse, medirse, tocarse. -Skinner, Watson, Locke -Física, Biología, Neurología, etc.
COLECTIVO	- Cuadrante CULTURAL. - Lo inter-subjetivo en todos los niveles. -Psicología Social, Antropología - Kuhn, Weber, Gadamer	- Cuadrante SISTEMICO/SOCIAL. - Lo inter-objetivo en todos los niveles de relación. -Sociología - Comte, Marx, Teoría de Sistemas

Cada uno de los cuadrantes se identifica con una disciplina y, por ende, con una serie de teóricos, filósofos y estudiosos. De ahí que el análisis integral, desde los cuatro cuadrantes, proporcione una visión transdisciplinar de un fenómeno o parcela de la realidad, frente a lo que, a lo largo de la historia, han venido haciendo los diferentes teóricos al enfocarse en uno sólo. Así, los cuadrantes exteriores tienden a ocuparse de aquello que puede ser percibido con los sentidos o sus extensiones. Los teóricos e investigadores del cuadrante superior derecho se centran en el exterior del individuo, como el conductismo, el empirismo, la física, la biología, las ciencias cognitivas, la neurología, la fisiología cerebral, etc. Los teóricos del cuadrante inferior derecho, se ocupan, por su parte, del aspecto exterior de lo colectivo, las ciencias sistémicas, la teoría ecológica, las teorías del caos y de la complejidad, las

estructuras tecno-económicas, las redes medioambientales y los sistemas sociales. Por otro lado, los teóricos y estudiosos del cuadrante superior izquierdo investigan la conciencia interior tal y como aparece en los individuos, lo cual ha dado origen al psicoanálisis, la fenomenología, la psicología introspectiva y los estados meditativos, desde Freud hasta Jung, Piaget, Vigotsky o Buda. Los teóricos del cuadrante inferior izquierdo profundizan sobre el interior de lo colectivo, los valores, las percepciones, las visiones del mundo y los contextos compartidos. Aquí entran los estudios culturales hermenéuticos, interpretativos y fenomenológicos –por ejemplo, T. Kuhn o G. Gebser- (Wilber, 2001).

Establecer paralelismos entre los cuadrantes y los elementos del currículo también es posible e incluso -y aquí reside otro de los principales atractivos del Enfoque Integral-, intuitivo y fácil. Si los elementos culturales, instituciones, patrones de producción y consumo, etc, de los cuadrantes expresan la intencionalidad materialmente, los sistemas de valores, visiones del universo y aspiraciones, definen la intencionalidad detrás de ese diseño materializado. La misma asociación puede ser aplicada al diseño curricular frente al currículo de un centro educativo.

El esquema de los cuatro cuadrantes puede contribuir a la integración de cada uno de los elementos del diseño curricular a través de una definición relacional de cada una de las competencias básicas. De acuerdo a las pautas que se proponen en el Proyecto Atlántida (Bolívar y Luengo, 2010), dicha operativización parte del análisis de la presencia de las competencias básicas en cada etapa y de la contribución de cada área o materia a ellas.ⁱⁱ

Cada profesor, según su materia, relaciona objetivos, contenidos y criterios de evaluación con las competencias básicas. Para ello toma, en primer lugar, los criterios y los relaciona con los contenidos y objetivos según las pautas indicadas, es decir, para cada criterio se buscan los contenidos más adecuados a trabajar y, a la vez, el objetivo que se pretende alcanzar. Los criterios, debido a su complejidad y amplitud, se desarrollan en indicadores -medibles y observables- para ser relacionados con las competencias básicas. A cada indicador se le atribuyen una serie de conductas, completando la relación con un total de cuarenta ó cincuenta indicadores por competencia.

Figura 1. Indicadores



Los objetivos, contenidos, actividades y ejercicios, pueden ser analizados a través del esquema de los cuatro cuadrantes en orden a dotar cada competencia básica de los elementos curriculares de cada área e identificar las tareas más apropiadas para que los alumnos adquieran las competencias.

A la hora de evaluar las competencias básicas, la atención se centra en la realización de tareas que hacen posible que el dominio del contenido se transforme en competencia. La realización de tareas y los productos que ellas proporcionan, son una de las fuentes de información más importantes en la evaluación de las competencias básicas (Bolívar y Luengo, 2010).

Identificando - de manera inclusiva, no excluyente- ejercicios, actividades y tareas con los cuadrantes, resulta más fácil establecer después una relación entre las conductas que definen cada uno de los criterios de evaluación de las competencias, y las tareas.

Los indicadores describen directa o indirectamente habilidades, conocimientos, actitudes, destrezas, hábitos, etc. Materializados en conductas observables, es decir, analizadas desde los cuadrantes exteriores -el Individual o Superior Derecho y el Colectivo o Inferior Derecho- ayudan a definir e

incorporan, además del dominio específico de cada cuadrante, otras variables que definen a los mismos: las Líneas, los Niveles, los Estados, los Tipos, un análisis desde aquella parcela de la ciencia que se ocupa de la dimensión del cuadrante, y un análisis desde la Dinámica Espiral, susceptible de ser desplegado desde cada cuadrante a través de los “niveles de existencia” que la conforman y sobre los que me detengo más adelante.

Así, atendiendo al esquema de los cuatro cuadrantes, es posible dibujar un análisis secuencial de las competencias básicas. Partiendo desde el cuadrante superior izquierdo, el de la subjetividad, vocación y deseos, se considerarían, en primer lugar, las capacidades, por ejemplo, la capacidad de comunicación del alumno. Avanzando en el análisis hacia el exterior individual, nos situaríamos en el cuadrante superior derecho, pudiendo hablar ya de las conductas asociadas a la capacidad en cuestión, esto es, por ejemplo, el acto de levantar la mano y pedir la palabra. Desde las dimensiones colectivas, cabría hablar, desde el cuadrante inferior izquierdo, dónde el quehacer individual se ajusta al contexto grupal, de habilidades, en este caso concreto, el hecho de ordenar las ideas antes de exponerlas. Por último, desde el cuadrante inferior derecho, se completaría el análisis hasta abarcar el nivel de competencia, incorporando ya los aspectos intersubjetivos y atendiendo a las dimensiones sociales: exponer oralmente las ideas en clase.

Tabla 2. Cuadrantes y niveles

	INTERIOR	EXTERIOR
INDIVIDUAL	<p><u>Nivel del alumno</u>: subjetividad del alumno, vocación, deseos y aspiraciones. Conflictos, dificultades de aprendizaje. APTITUDES.</p> <p><u>Ejemplo</u>: capacidad de abstracción.</p> <p><u>Nivel del maestro</u>: orientar al alumno en su proceso de autoconocimiento y desarrollo.</p>	<p><u>Nivel del alumno</u>: transición del ser al hacer.</p> <p>CONDUCTAS - Nivel de EJERCICIO.</p> <p><u>Ejemplo</u>: realizar un mapa conceptual sobre un tema.</p> <p><u>Nivel del maestro</u>: actualiza permanentemente los contenidos en colaboración con otros docentes.</p> <p>Microsistema en Bronfenbrenner. Contexto primario.</p>
COLECTIVO	<p><u>Nivel del alumnos</u>: dónde el hacer individual se alinea con el grupal. Campo de ajuste funcional al contexto.</p> <p>HABILIDADES - Nivel de ACTIVIDAD</p> <p><u>Ejemplo</u>: relacionar y ordenar las ideas.</p> <p><u>Nivel del maestro</u>: genera espacios y actividades de aplicación.</p> <p>Mesosistema en Bronfenbrenner. Contexto secundario.</p>	<p><u>Nivel del alumno</u>: incorporación de aspectos intersubjetivos que otorgan valor. Dimensión axiológica. Compromiso con todos. Nivel mundicéntrico.</p> <p>COMPETENCIAS - Nivel de TAREA.</p> <p><u>Ejemplo</u>: integrar claramente los nuevos conceptos en la práctica cotidiana.</p> <p><u>Nivel del maestro</u>: facilita trabajo en equipo, fomenta responsabilidad social y compromiso.</p> <p>Exosistema y Macrosistema en Bronfenbrenner. Contexto terciario y social.</p>

Líneas, niveles, estados y tipos.

Los cuadrantes son el elemento clave del Enfoque Integral pero no el único. Pueden ser combinados con otros cuatro elementos básicos para posibilitar una visión integral: *las Líneas, los Niveles, los Estados y los Tipos*. No se trata de conceptos teóricos, sino de aspectos de la experiencia relativamente fáciles de identificar. La relación entre los cuadrantes y estos otros elementos se establece porque cada cuadrante se puede desarrollar a través de ellos.

En primer lugar, los *Niveles de conciencia*. Los habitualmente considerados son el corporal, el emocional, el mental y/o el espiritual. Para que esto se pueda entender mejor, hay que señalar que cada nivel constituye una categoría evolutiva concreta que determina el paradigma fundamental del individuo en un momento concreto de su proceso vital. Cada nivel representa una manera de entender el mundo, un sistema motivacional específico, así como una serie de conductas, pensamientos y sentimientos

característicos. Desde el Enfoque Integral se distinguen una serie de niveles *pre-rationales*, seguidos de los *rationales* y, posteriormente, de los *trans-rationales*.

En segundo lugar, las *Líneas de desarrollo*. El Enfoque Integral las agrupa en cuatro grandes grupos: la *línea cognitiva*, las *líneas relacionadas con el Yo* (identidad, necesidades, moral, valores), las *líneas relacionadas con el talento* (por ejemplo, las identificadas por Howard Gardner (2001), lingüística, espacial, matemática, musical, o kinestésica), y *otras Líneas* importantes que son esenciales para el desarrollo de los talentos (desarrollo estético, emocional, interpersonal, espiritual, psicosexual, etc.) (Wilber, Patten, Leonard y Morelli, 2010). El mencionado Atlántida, por ejemplo, se centra en la línea cognitiva, diferenciando una serie de procesos referidos a “lo que hace el estudiante con los contenidos” y tipificados en formas de pensamiento: reflexivo, analítico, lógico, crítico, analógico, sistémico, creativo, deliberativo y práctico.

En tercer lugar, los distintos *Estados de conciencia*. Vigilia, sueño y sueño profundo son los habitualmente tenidos en cuenta.

En último lugar, los *Tipos*. No todas las diferencias han de ser evolutivas. A ese otro tipo de distinciones es a lo que se denomina *tipos*. Los más frecuentes son el masculino y el femenino. Las investigaciones de L. Kohlberg (1992) y C. Gilligan (1985), entre otras, han demostrado que ambos evolucionan a través de la misma secuencia, pero con énfasis diferente: lo masculino subrayando la importancia de los derechos y de la justicia y lo femenino privilegiando la responsabilidad y el cuidado. La personalidad es otro criterio para establecer un tipo. Por ejemplo el eneagrama o el modelo de Myers Briggs basado en la teoría de los tipos psicológicos de Carl Jung (1971), se utilizan para establecer distintos tipos de personalidad. Entre estos, el individuo reconoce una serie de rasgos pertenecientes a todos, aunque siempre habrá uno que prevalezca frente a los demás, al menos durante un determinado periodo de su vida.

Dinámica espiral integral.

La Dinámica Espiral Integral –Integral, por estar coordinada con el Enfoque Integral wilberiano (Patten, T., Wilber, K. & Leonard, A., 2010)- es interesante para la integración curricular de las competencias básicas, en tanto que traza un patrón de la diversidad humana dirigido al “porqué” de las perspectivas únicas y al “cómo” pueden variar las percepciones de lo que para cada cual es representa su contexto más próximo. Se trata de un marco para entender el estilo cognitivo de un individuo desde la *línea* de los valores, que informa acerca de cómo piensa una persona y no sobre lo que piensa. En este sentido, se sitúa al nivel del concepto de competencia multidisciplinar y transversal que se ha impuesto en los últimos años. Concretamente, la Dinámica Espiral representa distintos niveles de valores de la inteligencia adaptativa, los relaciona con diferentes condiciones de vida y los combina de modos diversos. El resultado no es una tipología sino una representación del flujo emergente del pensamiento y de los sistemas de valores que emergen y fluyen tanto a nivel personal como grupal, teniendo en cuenta variables individuales, políticas, económicas, culturales y sociales. Cada nivel se construye sobre todos los anteriores, que no desaparecen, sino que quedan soterrados bajo capas más complejas y pueden resurgir si el contexto lo demanda.

La Dinámica Espiral ha sido desarrollada por Christopher Cowan y Don E. Beck (2006) a partir de la obra de Clare W. Graves (1970). El modelo gravesiano se fundamenta en una investigación realizada con estudiantes de la Universidad de Nueva York durante la década de los setenta. Luego, Cowan y Beck (2006) han continuado perfeccionando dicha perspectiva, ambos han aplicado el modelo en el ámbito empresarial y político, destacando especialmente su participación en los diálogos que contribuyeron a acabar con el *Appartheid* en Sudáfrica.

Respecto a sus fundamentos y antecedentes, son muy numerosos los filósofos e investigadores del crecimiento y desarrollo de la mente; Jean Piaget (2001), Kohlberg (1992), Jürgen Habermas (2008), James Mark Baldwin (1939), Sri Aurobindo (1999), Jean Gebser (2011), Erik Erikson (1980), Carroll

Guilligan (1985), Abraham Maslow (1982), Teilhard de Chardin (De la Herrán, 1993), Jan Sinnott (1998), Jane Loevinger (1976), Robert Kegan (1982), Howard Gardner (2001) o Ken Wilber (2000), entre otros, - que sostienen que la secuencia de estadios que cada uno define, atraviesa un espacio evolutivo común. Ello sugiere la posible reconciliación de todas estas teorías, cosa que contempla la Dinámica Espiral.

Puesto que la Dinámica Espiral Integral representa el pensamiento desde una perspectiva integral, se expresa a través de una serie de *niveles o modalidades de cosmovisión*, que son entendidos como la “manifestación de las visiones del mundo y los sistemas de valores implicados en cada una de ellas”. A día de hoy, suelen identificarse ocho niveles que oscilan entre el yo individual y el nosotros colectivo y se componen en torno a una serie de *atractores o factores motivacionales primeros*: 1) Supervivencia; 2) Seguridad; 3) Poder; 4) Sentido y orden; 5) Éxito y logro personales; 6) Colaboración; 7) Integración de procesos; y 8) Holismo. No existe una relación directa entre los distintos atributos de una persona o un grupo –la inteligencia, el sexo, la edad, la etnia, etc- y la cosmovisión o atractor.

La tendencia general de la Dinámica Espiral Integral es ascendente ya que operar desde sistemas complejos ofrece más grados de libertad para actuar adecuadamente ante una situación determinada, disponiendo así de un conjunto mayor de capacidades mentales. Esto significa que el modelo es jerárquico en términos de espacio conceptual (la inclusión progresiva de más factores y formas de entender), pero no en términos de inteligencia en el sentido convencional.

Para que se entienda mejor la idea de los niveles de cosmovisión, cabe señalar que estos también son denominados “vMemes” o “Memes de valor”. Beck y Cowan (2006) introdujeron este término frente al inicialmente propuesto por Graves (1970), quien se refería a los niveles como a “sistemas bio-psico-sociales”. Descritos en un principio dentro de un limitado contexto neo-Darwiniano por Richard Dawkins (2006) en 1976, Csikszentmihalyi (1993) utilizó la palabra “Meme” más tarde (del griego mimesis, imitación) para designar una unidad de información cultural, de actitudes o maneras de pensar que se replican a través de la tradición cultural y la imitación. Así, los vMEMEs son patrones que determinan porque, qué y cómo piensan y actúan los individuos, es decir, definen su idiosincrasia y el tipo de relaciones que establecen con el entorno. Beck y Cowan (2006) explican en *Spiral Dynamics*, que “un vMEME se transpone a sí mismo en una visión del universo, un sistema de valores, un nivel de existencia psicológica, una estructura de creencias, un principio organizador, un modo de pensar y una manera de vivir y que las personas, las organizaciones y las sociedades, responden positivamente sólo a aquellos principios motivacionales, fórmulas educativas y códigos éticos que guardan coherencia con su actual nivel de existencia o vMeme” (Wahl y Baxter, 2008).

Una Explicación Más Detallada de Cada Una de Las Modalidades o Niveles de Existencia y de su Caracterización a Través de Los Cuadrantes

Las diferentes modalidades de cosmovisión pueden ser desplegadas a través de los cuatro cuadrantes en orden a facilitar un análisis profundo de una determinada parcela de la realidad.

Concretamente, el despliegue de los atractores a través de los cuadrantes da lugar a los siguientes rasgos definitorios de cada nivel de existencia:

1. Primer Nivel: Atractor: **Supervivencia**. Estilo de pensamiento: instintivo, automático, procesos de supervivencia. Descripción a través de los cuadrantes: *Plano individual (cuadrantes superiores)*: percepciones básicas orientadas a satisfacer necesidades biogenéticas e impulsos instintivos; conductas reflejas. *Plano cultural (cuadrante inferior izquierdo)*: los sentidos físicos determinan la expresión cultural del grupo, las interacciones son impulsivas y no hay pensamiento reflexivo. *Plano social*: predominan las organizaciones simples y basadas en la satisfacción de necesidades

- básicas. En la actualidad este nivel se da en escasas regiones y, dentro del mundo desarrollado, emerge solamente en situaciones de catástrofe o crisis.
2. Segundo Nivel: Atractor: **Seguridad**. Estilo de pensamiento: mágico-animista. *Plano individual*: Búsqueda de seguridad, maniqueísmo. Puede parecer un nivel holístico pero es atomístico. *Plano cultural*: el entorno es percibido como un lugar amenazante; preponderan los lazos de parentesco. *Plano social*: Organizaciones tribales.
 3. Tercer Nivel: Atractor: **Poder**. Estilo de pensamiento: **Egocéntrico**. Estructuras dogmáticas, procesos de explotación. *Plano individual*: poder, control, acción, imponerse para dominar a otros. *Plano cultural*: entorno percibido como un lugar donde los más fuertes se imponen sometiendo a los débiles; la naturaleza es una adversaria a conquistar. *Plano social*: predominan las organizaciones que persiguen la satisfacción inmediata a través de estructuras jerárquicas de autoridad; la falta de competencia es suplida por la fuerza o tapada.
 4. Cuarto Nivel: Atractor: **Sentido y orden**. Estilo de pensamiento: Absolutista, estructuras piramidales, procesos autoritarios. *Plano individual*: conformismo, orden y estabilidad; obediencia para obtener la recompensa; sentido; propósito; certidumbre, ausencia de sentido crítico y exacerbación de la culpa. *Plano cultural*: realidad controlada por una autoridad superior, que castiga el mal y recompensa las obras buenas y la vida recta. *Plano social*: predominan las estructuras jerárquicas y fuertemente burocratizadas que persiguen logros a largo plazo.
 5. Quinto Nivel: Atractor: **Éxito y logros personales**. Estilo de pensamiento: Positivista. Estructuras delegativas, proceso estratégico. *Plano individual*: éxito; influencia; autonomía. Búsqueda constante de oportunidades de éxito, alta competitividad. *Plano cultural*: mundo percibido como una fuente de recursos susceptibles de ser desarrollados y oportunidades para mejorar y prosperar. Control y transformación de recursos naturales. Cualificación y autonomía. *Plano social*: Organizaciones Emprendedoras, de estructura flexible según coyuntura. Pensamiento estratégico y riesgo calculado. Competitivas y orientadas hacia el logro de objetivos a corto plazo.
 6. Sexto Nivel: Atractor: **Unión para crecimiento mutuo**. Estilo de pensamiento: Relativismo pluralista. Estructuras de equidad, se busca el consenso. *Plano individual*: armonía; unión para crecimiento mutuo. Construcción de consensos y desarrollo de la conciencia. *Plano cultural*: entorno percibido como un hábitat donde la humanidad, en conjunto, puede convivir en paz alcanzando propósitos comunes a través de asociaciones y experiencias compartidas. *Plano social*: organizaciones de carácter Humanista, estructuras post-modernas en interacción con diversos y numerosos actores. En fuerte interdependencia con el tejido relacional y los medios de comunicación; prefieren la colaboración frente a la competitividad.
 7. Séptimo Nivel. Atractor: **Integración de procesos**. Estilo de pensamiento: Sistémico. Estructuras integradoras, procesos interactivos. *Plano individual*: integración de procesos; diversidad y pluralidad se integran naturalmente en corrientes interdependientes. Cambio e incertidumbre como pautas habituales y aceptables. Se siguen flujos naturales a través de tareas concretas. *Plano cultural*: mundo percibido como un organismo caótico donde el cambio es la pauta y la incertidumbre es la habitual y aceptable forma de existencia. *Plano social*: Organizaciones de tipo “integral”, de estructura altamente flexible, capaces de abarcar diversos contextos complejos. Procuran seguir los flujos naturales a través de la articulación de sus tareas concretas, por medio de procedimientos extremadamente flexibles que se van modificando para adaptarse a las diversas necesidades que constantemente se van detectando.
 8. Octavo Nivel. Atractor: **Holismo**. Estilo de pensamiento: Holístico, Intuitivo. Estructuras globales, proceso fluido y ecológico. Integra conocimiento y sentimiento. Utiliza todos los niveles

de la Dinámica Espiral y advierte la interacción existente entre ellos. Conciencia de comunidad global. no se basa en las reglas externas (cuarto nivel) ni en lazos grupales (sexto nivel). *Plano individual*: conciencia de comunidad global, hábitos de sostenibilidad arraigados. *Plano cultural*: El entorno es percibido como un sistema delicadamente equilibrado en manos de la humanidad. Se promueve la conciencia colectiva, la responsabilidad social y el desarrollo sostenible. *Plano social*: Organizaciones de carácter intuitivo, escasas. Su funcionamiento procura imitar a la naturaleza –biomimicry- de modo que sus objetivos generales se orientan hacia objetivos específicos que, en último término, tienen implicaciones de carácter mundicéntrico. Esta conexión o comprensión profunda con el objetivo actúa a modo de ADN cultural, permitiendo la emergencia de la acción intuitiva.

Conclusiones

El Enfoque Integral proporciona, por lo tanto, una perspectiva lo suficientemente transversal como para posibilitar una integración curricular, pero ¿qué más podemos decir para sintetizar las aportaciones de los elementos clave del trabajo de Wilber y Beck, entre otros autores integrales, al colectivo docente?

Pues bien, en primer lugar, cabe destacar que el Enfoque Integral actúa como una lente de aumento, es decir, ampliando el campo de visión y reduciendo la distancia entre la complejidad y la conciencia individual de la misma. De este modo, ayuda a enmarcar viejos patrones desde nuevas perspectivas más complejas, completas y acordes a los tiempos que corren. Sus herramientas y conceptos clave también son una herramienta para organizar el conocimiento de manera eficiente en orden a comprender los acontecimientos globales y el impacto de nuestro ecosistema en el presente y el futuro.

El segundo gran aporte del Enfoque Integral se concreta en que gracias a sus conceptos clave se construye un lenguaje que permite tratar cooperativamente y coordinadamente temas controvertidos. Este lenguaje común resulta especialmente aplicable, en pro de la transversalidad, por parte de un colectivo docente ávido de herramientas que facilitan la comprensión de la complejidad sin sesgarla.

Las herramientas que proporciona el Enfoque Integral son también un apoyo para la metacognición y el análisis del rol de cada maestro dentro del centro. Al favorecer una comprensión más profunda de la propia práctica profesional, consolidan el compromiso del maestro para gestionar y desarrollar su propia cosmovisión transdisciplinar de la realidad. Concretando, se diría que estas herramientas ayudan a que se tengan en cuenta todos los factores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje trazando un mapa u hoja de ruta para quien lo aplica. En otras palabras, sirven para indizar cualquier actividad y, en el caso concreto de la integración curricular de las competencias básicas, para ordenar los diferentes elementos del diseño curricular e interconectarlos coherentemente entre sí.

Desde el enfoque de competencias, la metacognición se asume como un proceso de mejora continua con base en la reflexión, sin embargo, no es suficiente tener conciencia de los pensamientos, sentimientos o desempeños, es necesario que ello lleve a cambios en la actuación ante problemas y situaciones del contexto. Sólo cuando se verifica esto último, existe auténtica metacognición (Tobón, 2010). No basta con conocer la teoría, también hay que saber ponerla en práctica y, a este respecto, merece la pena mencionar lo que Wilber denomina “Práctica Vital Integral”. Esta hace referencia a un conjunto de módulos a través de los que se materializa aquello que se logra por medio del trabajo reflexivo con los Cuadrantes y los demás elementos del Enfoque Integral. La Práctica Vital Integral incluye ejercicios con el cuerpo, psicoterapia o trabajo emocional, un compromiso con alguna práctica espiritual, así como módulos auxiliares referidos, por ejemplo, a la ética, la sexualidad, la práctica profesional o las relaciones interpersonales.

Concretando aun más, en relación al aporte concreto de la Dinámica Espiral Integral a la integración curricular, conviene señalar que, además de proporcionar un lenguaje común para tratar la transdisciplinariedad, es susceptible de informar sobre el dominio, en grados de complejidad, de cada competencia y puede ser utilizada en su evaluación, para asignar una importancia o peso relativos a cada uno de los indicadores. Las conductas derivadas de los indicadores pueden ser determinadas de acuerdo a los niveles emergentes de la Dinámica Espiral y las tareas más apropiadas para desarrollar las competencias transversales estarán en consonancia con los niveles más complejos de la Espiral sin ser, por ello, más o menos deseables en términos generales. Por añadidura, el esquema transdisciplinar de los Cuadrantes simplifica el establecimiento de vínculos entre las competencias básicas y las áreas o materias. Tomando como referencia cada uno de los atractores es posible caracterizar diversos elementos de análisis haciendo posible que estos, a su vez, funcionen como nexos cognitivos que dotan de coherencia al proceso de integración curricular. Por ejemplo, los contenidos en sus diferentes vertientes (conceptos, hechos, procedimientos, actitudes, reglas, criterios, etc) pueden ser considerados tomando como referente cada uno de los atractores. También las metodologías y los modelos de enseñanza pueden ser identificados en tanto que guarden coherencia con el tipo de aprendizaje atribuido a cada factor motivacional o atractor.

Además, la secuencia de niveles de cosmovisión son identificables con construcciones sociales e históricas. El concepto de “vMeme” confluye con la idea expresada en los materiales de integración curricular del Proyecto Atlántida. De acuerdo a ésta, los modos de pensamiento los creamos, entre todos, a lo largo del transcurso de nuestra historia y de ahí que contextualizar el pensamiento lógico o sistémico, resulte menos complicado gracias a modelos estructuralistas como el descrito y a los factores motivacionales o atractores que responden al flujo emergente del pensamiento que se ha ido configurando a través de la experiencia y como consecuencia de las dificultades que históricamente se han ido superando y resolviendo. La estructura de tareas que podría constituir el soporte esencial para el desarrollo de las competencias básicas, estaría asociada a las operaciones intelectuales representadas por cada una de las formas de pensamiento -reflexivo, analítico, lógico, crítico, sistémico, analógico, creativo, deliberativo y práctico- que puede estar desarrollada e identificada a través de los niveles emergentes de pensamiento y ser relacionada con otros elementos que guarden coherencia con cada uno estos atractores.

Referencias

- Baldwin, J.M. (1939). A history of Psychology in autobiography Vol. I (pp. 1-30) Worcester, MA, US: Clark University Press New York, NY, US: Russell/Atheneum Publishers Murchison, Carl (Ed.), p.516.
- Bauwens, M. (2005). A critique of Wilber and Beck's SD-Integral. *Pluralities/Integration*, nº 61.
- Beck, D.E. & Cowan, C. (2006). *Spiral Dynamics, mastering values, leadership, and change*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Bohm, D. (1987). *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona: Kairós.
- Boyatzis, R. Goleman, D. & McKee, A. (2002). *El líder resonante*. Plaza y Janés.
- Carabaña, J. (2011). Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Bordón*, 63 (1), 15-31.
- Cowan, C. & Todorovic, N. (2005). *The Never Ending Quest: Clare Graves exploring human nature*. Eclat Publishing.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). *The evolving self: a psychology of the third millennium*. New York: HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Experiencia óptima: estudios psicológicos del flujo de la conciencia*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Dawkins, R. (2006). *The selfish gene*. Oxford University Press.
- De la Herran, A. (1993). *Teilhard de Chardin, vuelve el hombre*. Madrid: Editorial Ciencia 3.

- De la Herrán, A. (2008). Hacia una educación para la universalidad: más allá de los ismos. En *Seminario: de la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea*. Madrid: Fundación para la Libertad.
- Drouot, P. (2011). *La revolución del pensamiento integral*. Barcelona: Luciérnaga.
- Erikson, E.H. (1980). *Identidad: juventud y crisis*. España: Taurus Ediciones.
- Gadamer, H.G. (2000). *La Educación es Educarse*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gebser, J. (2011). *Origen y presente*. Vilahur: Ediciones Atlanta.
- Guilligan, C. (1985). *La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Graves, C. W. (1970). Levels of Human Existence: An Open System Theory of Values. *Journal of Humanistic Psychology*, November 1970.
- Graves, C. W. (1974). Human Nature prepares for a momentous leap. *The Futurist*, 72-87.
- Gould, S. J. (2002). *La estructura de la teoría de la evolución*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Habermas, J. (2007). *La lógica de las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial Tecnos.
- Habermas, J. (2008). *El discurso filosófico de la Modernidad*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Hatch, M.J., Koster, M. & Kozminsky, A.K. (2004). *The three faces of leadership: Manager, Artist, Priest*. Wiley-Blackwell.
- Jung, C. G. (1971). *Psychological Types* (Collected Works of C.G. Jung, Volume 6). Princeton University Press.
- Kegan, R. (1982). *The Evolving Self. Problem and Process in Human Development*. USA: Harvard College.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development: conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mayor Zaragoza, F. (2000). Educar para la Individualidad. Una Formación Permanente y de Calidad para el siglo XXI. *Acade* (28), 18-2.
- Maslow, A.H. (1982). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairos.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Novoa, N. (2004). *Introducción a Dinámica Espiral*. Artículo. Psicored.
- Patten, T., Wilber, K. & Leonard, A. (2010). *La práctica integral de vida. Programa orientado al desarrollo de la salud física, el equilibrio emocional, la lucidez mental y el despertar espiritual del ser humano del siglo XXI*. Barcelona: Kairós.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Ribeiro, L. (2007). *El poder de la complejidad*. Barcelona: Urano.
- Roegiers, X. (2010). *Una Pedagogía de la Integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Ediciones De Boeck Université.
- Sinnott, J.D. (1998). *The Development of Logic in Adulthood. Postformal Thought and Its Applications*. New York: Plenum Press.
- Sri Aurobindo. (1999). *The Ideal of Human Unity*. Ashram Trust, Pondicherry, India.
- Sidelski, D. (2009). *Estrés y coaching profundo. Integrando medicina, psicoterapia y coaching mediante el modelo de Ken Wilber*. Buenos Aires: Lúmen.
- Torrent, R. (Coord.) (2009). *Evolución Integral. Visiones sobre la realidad desde el paradigma emergente*. Barcelona: Kairós.
- Uranga, M. (1999). Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar. En Casamayor (Coord.) *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó, p. 143-159.
- Wahl D.C. & Baxter, S.(2008). *The designer's role in facilitating sustainable solutions*. Massachusetts Institute of Technology, Vol. 24, nº2.
- Wilber, K. (1987). *Un Dios sociable*. Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (1996). *Breve historia de todas las cosas*. Barcelona: Kairós.

- Wilber, K. (2000). *A theory of everything. An integral vision for business, politics, science and spirituality*. Boston: Shambala.
- Wilber, K. (2006). *Integral Spirituality: A startling new role for religion in the modern and postmodern world*. Boston & London: Shambala.

Notas

ⁱ Descripción de las competencias básicas en el Decreto LOE: *Competencia en comunicación lingüística*: utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. 2) *Competencia matemática*: habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida social y con el mundo laboral. 3) *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*: habilidad para interactuar con el mundo físico, en sus aspectos naturales y en los generados por la acción humana, posibilitando la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a su mejora y preservación. Comprende, así mismo, habilidades para actuar y comprender con autonomía e iniciativa en ámbitos muy diversos (En síntesis: salud actividad productiva, consumo, ciencia, procesos tecnológicos, etc.). 4) *Tratamiento de la información y competencia digital*: habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo a la utilización de las tecnologías de información y la comunicación como elemento para informarse, aprender y comunicarse. (En síntesis: Prensa, Internet, documentos, textos, e-mail, blog, redes, imagen y sonido...). 5) *competencia social y ciudadana*: comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. El ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás. 6) *Competencia cultural y artística*: conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. El conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de recursos y la expresión artística. 7) *Competencias para aprender a aprender*: habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera eficaz y autónoma de acuerdo con los propios objetivos y necesidades. Supone la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas) y del proceso y estrategias para conseguirlas. 8) *Autonomía e iniciativa personal*: adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales (responsabilidad, perseverancia, conocimiento de sí y autoestima, etc.); por otra parte, remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las propias opciones y planes, responsabilizan de ellos.

ⁱⁱ El Proyecto Atlántida, propone al docente una serie de pautas e instrumentos de ayuda para realizar una reestructuración curricular a través de cinco niveles de integración: 1) Integración de actividades y ejercicios a través de una estructuración de tareas compartidas; 2) Integración de cada uno de los elementos del diseño curricular a través de una definición relacional de cada una de las competencias básicas; 3) Integración de modelos/métodos de enseñanza; 4) Integración de criterios/instrumentos para valorar/evaluar el aprendizaje de las competencias básicas; 5) Integración de las distintas formas del currículum: formal, no formal, informal.

***Catalina Bernaldo de Quirós** es pedagoga por la Universidad Complutense de Madrid y mediadora en ejercicio. Actualmente compagina su labor docente en la Universidad Autónoma de Madrid (Facultades de Medicina y Educación) con actividades independientes de mediación y consultoría. Desde 2008, aplica como instrumentos integradores del currículum y facilitadores del diálogo, los desarrollados a partir del trabajo de los autores Kenneth Wilber y Don E. Beck. Web: www.co-mediacion.com Email: cb@co-mediacion.com