

La evaluación del aprendizaje por competencias mediante el método de proyectos: un caso práctico

Valentín González Moro, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España
Pilar Ruiz de Gauna Bahillo, UPV/EHU, España
Txema Hornilla Sainz, UPV/EHU, España

Resumen: En la educación superior se está generalizando la práctica docente sustentada en el aprendizaje constructivista mediante competencias, que se desarrolla y tiene lugar en el contexto metodológico de casos, problemas y proyectos, estandarizados por diversas universidades. Aquí, exploramos su pertinencia a la luz de una experiencia desarrollada en el aula y avanzamos en la posible relación entre estas metodologías y la tradición cualitativa de las ciencias sociales y educativas. Finalmente, convenimos en manifestar su efecto positivo para la eficiencia del aprendizaje y para preservar una intencionalidad ética en el proceso educativo. Evidenciando, no obstante, ciertos excesos y limitaciones que es necesario abordar con seriedad.

Palabras clave: métodos activos, aprendizaje mediante competencias, ciencia social cualitativa, evaluación comprensiva, caso práctico

Abstract: In Higher Education is becoming widespread a teaching method founded on the constructivist and competency-based learning which is developed in the methodological context of cases, problems and projects that several universities have standardized. In this article, we study its relevance in the light of an experience in the lecture room and we also make progress as for the possible connection between those methodologies and qualitative tradition of the Social and Educational Sciences. To conclude, we contribute to its positive effect with regard to the learning efficiency and to preserve an ethical aim in the educational process. However, we make evident some excesses and limitations that it's earnestly essential to deal with.

Keywords: Active Methods, Competency-Based Learning, Qualitative Social Science, Comprehensive Evaluation, Case Study

Introducción

El propósito de este artículo es abordar la oportunidad de confeccionar programas educativos bajo el desempeño de la metodología de Proyectos y Problemas para el acceso, desarrollo y aprendizaje de competencias académicas conducentes a la cualificación profesional de tareas y situaciones. A tal efecto, reflexionamos en torno a cuatro ejes:

1. El epistemológico. En trazos gruesos, es necesario incidir en la necesidad de otorgar sentido a las metodologías didácticas que se emplean en el diseño y aplicación de cualquier programa educativo, porque en el acto pedagógico no es posible negar la intencionalidad ideológica intrínseca, ya sea de forma consciente o inconsciente. Nosotros entendemos que, si partimos de los ideales y fines de la teoría crítica y comprensiva, es muy adecuada la propuesta que ofrece el aprendizaje basado en competencias.
2. El metodológico. Interesa ofrecer nuestro punto de vista acerca del concepto de competencias educativas, su pertinencia y su vinculación con recursos didácticos relacionados con la acción para el aprendizaje autónomo, a través de los métodos activos estandarizados empleados en numerosos programas académicos de ámbito universitario.
3. El caso práctico que hemos desarrollado durante el curso 2010-2011 en una asignatura del plan de estudios del Grado de Educación Social en Bizkaia de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).
4. Las consecuencias de su aplicación y las conclusiones que nos ofrecen los datos de la experiencia, llevada a cabo bajo premisas “ideales” a fin de poder comprobar con más fidelidad la operatividad de esta metodología, sus aciertos y desaciertos para la mejora en el tiempo.



Las raíces epistemológicas

La praxis educativa puede entenderse asociada a la orientación funcionalista de los fines educativos: socializar y formar capital humano para el progreso económico de la sociedad sobre la base del beneficio individual que adquiere la persona que accede a la educación de *calidad*. No obstante, la educación también está detrás de la necesidad social de formar ciudadanos responsables que convivan, se respeten y se conmuevan entre sí, más allá de sus propios intereses particulares.

Esta tensión entre finalidades que representa la razón de ser de la ciencia pedagógica se traduce en orientaciones epistemológicas muy distintas, así como en roles y acciones a menudo contrapuestos.

En los últimos años, la corriente crítica y hermenéutica de la teoría educativa ha ido abriéndose paso con fuerza, compitiendo con la tradición positivista y funcionalista imperante en las décadas posteriores a la II Guerra Mundial. Este paradigma cualitativo¹, en cambio, se ha caracterizado básicamente por la orientación hacia fines relacionados con el desarrollo personal en todas sus dimensiones. Los ejes principales que lo caracterizan son el fenomenológico y el emancipatorio². Así, el aprendizaje autónomo va desplazando a la enseñanza tradicional de contenidos firmemente establecidos. Probablemente es un camino paralelo al que se observa en la ciencia en general, que pasa a tener más protagonismo como creación del mundo que como factor de observación y descubrimiento de la realidad. Podemos decir que el fin último que orienta el pensamiento/acción de estas corrientes críticas es el de contribuir, con la educación, a formar personas dignas y libres de toda subordinación consciente o inconsciente que condicione decisivamente su forma de pensar como persona en sociedad. Es una educación que no se desprende de lo moral en el modo de trabajar con la razón. Por ello, la educación es una disciplina científica cuya objetividad no depende de la ausencia de valores, sino todo lo contrario.

Reflexión, acción con sentido, ética, trabajo compartido, diálogo, consenso, respeto, ciudadanía... son señas de identidad de este paradigma comprensivo, frente al funcionalismo educativo relacionado con la adaptación social al mundo de la vida y del trabajo, de modo individual y en busca de la ventaja y el privilegio personal como la forma más expeditiva de avanzar evolutivamente en el crecimiento personal y social.

En consecuencia, a tales fines, tales medios. Por ello, la ontología comprensiva precisa de una praxis en el aula que permita a las personas que aprenden generar su propio conocimiento. De este modo, se desvanecen las dependencias respecto a *verdades* inmutables que se enseñan sin casi necesidad de discusión³.

Este es el contexto del trabajo de investigación/acción que docentes de todo el mundo hemos adoptado con mejor o peor suerte en las últimas décadas. Los estudios basados en el constructivismo filosófico y psicológico y en las diversas tendencias sociológicas cualitativas han contribuido a consolidar firmemente este paradigma educativo.

¹ Utilizamos el término genérico con el que se conoce a las ciencias sociales no positivistas a comienzos del siglo XX. Surge en el ámbito alemán, donde estalla una tendencia antipositivista vinculada a la hermenéutica y la fenomenología. Se va a caracterizar porque: a) Rechazan el monismo metodológico del positivismo insistiendo en la multiplicidad de métodos para comprender la realidad. b) Rehusan tomar el patrón establecido por las ciencias naturales exactas como ideal regulador, único y supremo, de la comprensión racional de la realidad, destacando la necesidad de apresar las características singulares de la acción humana en la sociedad y en la cultura. c) Impugnan el enfoque positivista de la explicación —*erklären*—, frente a comprensión, —*verstehen*— (González, 2002) Más tarde, estos enfoques toman cuerpo en otros planteamientos como son, el interaccionismo simbólico; la fenomenología; la etnografía; la investigación/acción etc.

² En el sentido kantiano y librepensador, al igual que Dewey se esforzara insistentemente en vincular la educación con la existencia de una masa crítica de ciudadanos que pudieran conservar la democracia política y el espíritu democrático. Ideales históricos en la Pedagogía y en las ciencias sociales. Es especialmente significativo el caso de J. Habermas con su teoría crítica comunicativa y Stenhouse inspirador de la investigación/acción. Véase W. Carr, 1996.

³ El modelo del proceso práctico del *Humanities Curriculum Project* descansa sobre el trabajo para dilucidar cuestiones controvertidas de interés humano. Con ello, el propósito es, “un deseo de que la educación socialice o emancipe, una convicción de que el acceso al conocimiento resulta vital para la educación, una creencia en que la educación aporta ciertos valores, una preferencia por la racionalidad sobre la irracionalidad, por la sensibilidad sobre la insensibilidad, por la integridad de sentimientos sobre el sentimentalismo etc”. (Stenhouse, 1987, p. 129)

El significado de las competencias en educación

Ahora bien, en la actualidad el proceso de cambio en las políticas universitarias europeas que culminan con el Proyecto Tuning y los informes de la Convergencia Europea, sitúan las bases teórico-metodológicas de los programas educativos alrededor del concepto de competencias. Esta denominación se presta a confusión, dado que no es nada nueva. Tiene su origen en una orientación educativa plenamente relacionada con las prácticas profesionales en las empresas que necesitan capacitación adecuada y formada *ex profeso*, más en la línea de la tradición de la teoría sociológica funcionalista del *capital humano*. Bajo esta perspectiva, las competencias educativas son concebidas como instrumento de evaluación de resultados de aprendizaje que pueden observarse y medirse para establecer comparaciones de la importancia de un proceso y para estandarizar los indicadores de “calidad” de la educación para todos los países de Europa, y de este modo poder demostrar los niveles de eficacia académica previos a los económicos. Con este origen y finalidad de las competencias, la educación queda atrapada en modelos puramente funcionales en contradicción con las potencialidades de aprendizaje más completo que encierra una definición de competencias distinta que proponemos más adelante.

En la actualidad, en Europa, los enfoques teóricos educativos referidos a competencias relacionadas con la tradición conductista pierden valor y cobra importancia definitiva el concepto de competencias educativas asociadas al empuje del socioconstructivismo, que considera inviable por limitado un verdadero aprendizaje desvinculado del contexto personal y social.

Por consiguiente, el esquema de pensamiento generalizado hoy en día se instala en esta propuesta que va a sustentar el marco referencial definitivo a la hora de abordar la problemática curricular. Se expresa perfectamente en la definición de DeSeCo que postula la OCDE a partir de 2003 y que a nuestro entender se vincula con la vocación de evaluación cualitativa que se intuye en los informes PISA. El profesor Ángel Pérez nos recuerda que en la interpretación conductista de las competencias éstas se confunden con habilidades y tienen carácter individual y libre de valores y de los contextos. Son comportamientos observables y se pueden aislar y entrenar de manera independiente. Estamos, dice, ante la típica pedagogía por objetivos. Sin embargo:

La OCDE en el documento DeSeCo propone un concepto de competencias radicalmente distinto. El concepto se presenta dentro de una interpretación comprensiva, constructivista y holística (...) DeSeCo define la competencia como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales del comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (Pérez, 2008, p. 77).

Es una definición que puede ser perfectamente asimilada al movimiento teórico del conocimiento práctico-crítico donde el aprendizaje se da en las condiciones de un contexto real en el ámbito profesional; existe la motivación personal para interiorizar un conocimiento significativo; el aprendizaje tiene un carácter reflexivo y un componente ético además de una perspectiva evolutiva vinculada al perfeccionamiento personal y profesional y, sobre todo, el fin, que es la persona en toda su integridad que vive y se relaciona en un medio muy complejo y extraordinariamente cambiante.

La línea argumental más consecuente con la orientación que señala esta definición es la de la escuela francófona (Xavier Roegiers —Lovaina—, Philippe Jonnaert —Quebec— y Philippe Perrenoud —Ginebra—). Estos autores están detrás del giro que toma esta cuestión educativa hasta asumir la OCDE la citada definición refrendada por el Parlamento Europeo a finales del 2006⁴.

Estamos, pues, ante un concepto de competencias que implica aprendizaje situado y dimensiones cognitivas y no cognitivas que de forma integrada se movilizan para resolver problemas prácticos, lo cual nos recuerda a Schön y a Stenhouse y nos retrotrae a los planteamientos clásicos de las teorías hermenéuticas de las ciencias de la educación⁵. Se trata de un aprendizaje activo fruto de la iniciativa del sujeto que

⁴ Sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, ver en, Diario Oficial de la Unión Europea (2006/962/CE)

⁵ Dice Carr, “La práctica no es un mero hacer, una mera actividad, no es una acción técnica e instrumental, tiene unos sentidos y unas significaciones que no pueden comprenderse sólo mediante la observación de nuestras acciones.” El sentido y la significa-

construye sus saberes contrastando y adaptando sus conocimientos y experiencias previas con las nuevas en relación colaborativa con los demás, con el ambiente, con la sociedad y con el mundo.

Una competencia es el resultado (la demostración, la evaluación) de un aprendizaje holístico. Para que haya aprendizaje integrado el estudiante debe afrontar situaciones complejas que tengan sentido para el alumno. Mientras las resuelve aprende y cuando lo ha conseguido puede decirse que ha tenido un desempeño competente. Una competencia no es un objetivo, a pesar de que deben existir objetivos generales educativos, que llamamos fines o competencias clave, y objetivos generales de aprendizaje final disciplinar o competencias de módulo académico, pero pensar en términos de objetivos concretos nos deslizaría por la senda de la pedagogía por objetivos (PPO). De ahí que Jonnaert insista profundamente en la necesidad de elaborar un *banco de situaciones*, porque la situación empuja a todo lo demás. No es a la inversa (primero las competencias y después las situaciones) ya que caeríamos fácilmente en la PPO y en los aprendizajes desconectados entre sí. Por ello, a los efectos, competencias y situaciones son lo mismo, puesto que la competencia es un conocimiento situado. Pensando en clave de situaciones huimos del peligro de confundir competencias con objetivos. (...) *En este sentido, ser competente no es simplemente aplicar un conjunto de conocimientos a una situación, es poder organizar su actividad para adaptarse a las características de la situación.* (Jonnaert, 2008, p. 13).

En consecuencia, los currículos deberían diseñarse, en primer lugar, a partir de una situación que nos permite deducir qué tipo de competencias pone en juego y, posteriormente, pensar en qué materias y contenidos son necesarios conocer y aprender para abordar competentemente tal situación. Para el etnometodólogo Paul Atlewell, una verdadera competencia se halla en esas conductas rutinarias que se hacen invisibles e inconscientes difícilmente observables y evaluables, porque uno domina una tarea compleja cuando la somatiza, por ejemplo, conducir un automóvil o andar en bicicleta (Attewell, 2009, p. 29). Por ello, evaluar lo consciente es una pequeña parte del problema; lo cual hace que sea imprescindible apoyarnos en las situaciones a las que se refiere Jonnaert y establecer criterios adecuados para comprobar la calidad de su afrontamiento y resolución.

Por tanto, un currículo diseñado sobre la base de situaciones que provocan poner en juego competencias deberá utilizar los recursos didácticos más apropiados a tales fines teóricos, de ahí la pertinencia de los métodos activos como son los denominados aprendizaje por proyectos y por problemas, muy extendidos en la universidad.

El aprendizaje basado en problemas y proyectos

Sus orígenes como técnica didáctica explícita se pueden situar en la década de los sesenta cuando comienza a aplicarse en la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster (Canadá). Por aquel entonces, se trataba de replantear la forma de enseñar la medicina orientándola hacia un planteamiento más práctico y centrado en el aprendizaje de los alumnos para de este modo responder más eficazmente a las demandas de la práctica profesional. Alguien como Anette Kolmos, testigo especial de estas fórmulas didácticas, manifiesta que *durante los años 70 se fundaron muchas universidades que practicaban nuevas formas de enseñanza centrada en los estudiantes, por ejemplo la Universidad de Maastricht (Holanda), la Universidad de Linköping (Suecia), el Centro Universitario de Roskilde (Dinamarca) y la Universidad de Aalborg (Dinamarca).* (Kolmos, 2004, p. 78)

Estos recursos didácticos tienen unas características metodológicas definidas: énfasis en el aprendizaje del alumno frente a la enseñanza del profesor, el cual se convierte en tutor y en facilitador; existencia de contextos de colaboración; saberes más allá de los contenidos conceptuales, etc., y, especialmente, todo el entramado se sustenta en los “problemas” como motor de la estrategia de aprendizaje.

Por su propia dinámica de trabajo estos procedimientos generan un ambiente propicio para que se den aprendizajes muy diversos, tanto el aprendizaje de conocimientos propios de las disciplinas académicas como la integración de habilidades, actitudes y valores que se verán estimulados en los alumnos por el reto de la resolución de un problema trabajando en forma colaborativa.

ción de la práctica se constituye sobre cuatro planos: intenciones del profesional; lo social; lo histórico y lo político. El pensamiento positivista niega esta relación y sólo reconoce en el pensamiento la dependencia de la razón. (Carr, 1996, p. 23)

Facilitan aprendizajes diversos y no buscan la solución estricta del problema sino incentivar estas experiencias, porque el objetivo fundamental son estos aprendizajes que permitan facilitar el paso a un estudiante flexible, adaptativo y dúctil a nuevos aprendizajes. La naturaleza del conocimiento puede ser de carácter parcial y descontextualizado y no necesariamente se relaciona con la *verdad* sino con la utilidad coyuntural en el control de las situaciones por parte de los estudiantes. Estos no necesitan aprender nada más. Es superflua la reflexión sobre las causas y consecuencias de los hechos sociales y de aquello que se aprende. Por tanto, estos métodos en sí mismos son un buen ejemplo del interés positivista, que está asociado al manejo de las situaciones y no con la comprensión profunda de los fenómenos que aparecen en cualquier proceso de aprendizaje porque indagar en la verdad es poco eficaz para los propósitos de una educación estrictamente pragmática al servicio de la adaptación social y la rentabilidad económica.⁶

En cambio, nosotros entendemos que el método es sólo método y debe ser puesto al servicio de los fines. Lo que ocurre con el insistente recurso a estos procedimientos es que, con frecuencia, se confunde medio con fin, y el seguimiento de fases, tiempos, normas y rutinas termina siendo, en muchos casos, la única manera de pensar y hacer en educación. En el caso que presentamos más adelante, procuramos no caer en esta perversión académica y moral por lo que las competencias que necesitan de métodos activos son los fines educativos y éstos están fuertemente anclados en la teoría educativa comprensiva y crítica, para la que la educación es un medio para un fin existencialista donde la reflexión ética está presente en toda acción pedagógica.

En suma, ¿cómo se conciben las técnicas didácticas del modelo de aprendizaje por proyectos? A grandes rasgos el Tec de Monterrey⁷ nos expone lo siguiente:

- Un Proyecto es un esfuerzo que se lleva a cabo en un tiempo determinado, para lograr el objetivo específico de crear un servicio o producto único, mediante la realización de una serie de tareas y el uso efectivo de recursos
- El objetivo es que el proceso de aprendizaje se dé en la acción es decir que el alumno aprenda haciendo, adquiriendo una metodología adecuada para afrontar los problemas que se le presentarán en su futura práctica profesional. También se busca que el estudiante aprenda a aprender.
- Las fases: Análisis del problema (información, lecturas). Resolución del problema (formas de resolverlo). Elaboración del producto (solución posible). Informe (conclusiones).
- El rol del estudiante: Organizador, planificador, administrador de su tiempo y recursos, trabajo en equipo...
- El rol del profesor: Tutor, facilitador, consejero...
- Los aprendizajes que fomenta: valores, conocimientos, habilidades y capacidades (en otras palabras, competencias de aprender a aprender, responsabilidad, colaboración, respeto, análisis, aplicar conocimiento, toma de decisiones...).
- La evaluación: Informe escrito (15%). Presentación grupal (15%). Presentación individual (30%). Creatividad del Proyecto (30%). Es decir, un 60% de la nota es de carácter grupal y un 30% individual. Los criterios de valoración (incluido el 10% restante) se establecen al

⁶ Cesar Coll, nos aporta una opinión interesante acerca de los riesgos de asumir acríticamente el aprendizaje por competencias que se desarrolla mediante métodos activos. Nos alerta de que “pueden acabar generando la falsa ilusión de que la identificación y selección de los aprendizajes escolares es un proceso fácil que puede y debe ser abordado, además, desde la más estricta neutralidad ideológica”, porque, entiende que no hay que olvidar que “el proceso de toma de decisiones sobre los aprendizajes escolares tiene un componente ideológico importante, cuya visibilidad puede quedar seriamente comprometida en algunas variantes de los enfoques basados en competencias” (Coll, 2007, p. 38). A. Kolmos, también, cae en la cuenta de que “la confusión de las definiciones se debe al hecho de que el PBL jamás ha sido desarrollado sobre la base de una teoría o de unas teorías particulares, sino que se ha desarrollado desde el nivel pragmático, donde el ensayo y el error durante un período de tiempo ha sido predominante” (Kolmos, 2004, p. 79).

A. Kolmos, también, cae en la cuenta de que “la confusión de las definiciones se debe al hecho de que el PBL jamás ha sido desarrollado sobre la base de una teoría o de unas teorías particulares, sino que se ha desarrollado desde el nivel pragmático, donde el ensayo y el error durante un período de tiempo ha sido predominante” (Kolmos, 2004, p. 79).

Debemos decir que nuestra propia experiencia en los cursos de estos métodos utilizados recurrentemente en la capacitación de profesores en la universidad del País Vasco corrobora la tendencia de esta desviación.

⁷ Las Técnicas Didácticas en el Modelo Educativo del Tec de Monterrey (Septiembre, 2000). Sitio web: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/tecnicas-modelo.html>

principio y se dan a conocer a los estudiantes. Y algo importante, para considerar que el curso se basó en la estrategia de aprendizaje orientado a proyectos se deberá otorgar un buen peso al proyecto en la ponderación final del curso (30-40%) o cursos involucrados en el mismo.

La implementación de un proyecto en el programa de una asignatura. Un caso práctico

Es el momento de observar sobre el terreno la oportunidad de aplicar rigurosamente esta metodología. Describimos y analizamos brevemente los pasos más significativos que hemos seguido para el desarrollo del método incluido en el conjunto de acciones de la materia:

1. Pregunta motriz del Proyecto: *¿El Código de los Derechos Humanos es un invento occidental para dominar el mundo?*

2. Contexto de la implementación: el Proyecto se pone en marcha en enero de 2011, fecha de comienzo de la docencia del Módulo 2 (integración de cinco asignaturas) de primer curso del Grado de Educación Social en el campus de Bizkaia de la universidad del País Vasco (UPV/EHU) en la asignatura de *derechos humanos, políticas sociales y educativas*.

El Proyecto, en esencia, consiste en dar solución al problema que representa la pregunta, a través de seguir una serie de pasos:

- Búsqueda y acopio de documentación
- Análisis de la información y esquemas preliminares para la generación de un blog digital y recursos subsiguientes.
- Diseño y elaboración del blog, donde el alumno expresa de manera comunicativa las conclusiones a las que llega en relación con la pregunta formulada.

El significado de la respuesta tiene que ver con la comprensión del fenómeno de los DD. HH. y particularmente con la razón de su existencia en nuestras sociedades como precepto de conducta moral y como norma legal concreta tipificada en el código de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

A partir de esta comprensión basada en el análisis de la información documental y la reflexión y el debate grupal, el alumno debe estar en condiciones de dar cuenta del encargo que se le solicita, esto es, debe ser capaz de razonar la existencia independiente y universal de los dd. hh. o por el contrario su origen espúrio e interesado.

Las conclusiones a las que llegan los alumnos deben quedar reflejadas en un instrumento con vocación, a su vez, de documento de reflexión y debate público a disposición de cualquier usuario de la web.

De este modo, la intención del profesor se concreta en posibilitar un aprendizaje por competencias a través del recurso educativo del método de Proyectos.

Sin ánimo de ser exhaustivos, queremos aclarar que con el aprendizaje por competencias hemos pretendido significar el hecho de que el alumno pueda poner en juego múltiples recursos personales para lograr aprendizajes holísticos. El objetivo principal no es adquirir competencias, esto es a nuestro juicio un error conceptual (González, Ruiz de Gauna y Hornilla, 2010), lo esencial es desarrollar las competencias que todo alumno trae como bagaje personal para movilizarlas⁸ en la resolución de un problema secuenciado en un proyecto y con vocación de aprendizaje profesional. La movilización provoca el aprendizaje en general y la optimización de cada competencia puesta en obra.

Por tanto, perseguimos que utilicen y mejoren su comprensión conceptual; sus habilidades digitales; sus potencialidades comunicativas; su expresividad intra e intergrupos; sus capacidades analíticas y reflexivas; sus relaciones personales; la introspección en la observación de los problemas; el vínculo con la realidad y el contraste con los ideales, etc. En suma, hacer plausible el fin educativo

⁸ A este respecto, Coll, afirma que la funcionalidad no es algo original pues ya era básico en las teorías constructivistas, lo que ocurre es que en los enfoques basados en competencias esto es lo esencial. Entonces, surge un riesgo, porque “el énfasis —justificado y oportunista, a mi juicio— en la movilización o aplicación de unos saberes puede llevarnos a hacer olvidar la necesidad de esos saberes” (Coll, 2007, p. 73). Peligro que comparto plenamente a la luz de la experiencia.

de toda teoría crítica de tipo hermenéutico que no es otro que la máxima kantiana de la libertad de pensamiento y autonomía del sujeto para el ámbito de la interacción social, profesional y personal.

En consecuencia, gestionamos múltiples recursos ambientales que lo posibiliten: la búsqueda autónoma de la información; la organización en grupos; el contacto con las herramientas digitales y comunicativas; la reflexión y análisis personal de textos; el debate y contraste de ideas... todo ello con el impulso de la realización de un Proyecto realista que se asemeje a su realidad profesional; esto es, educación y social⁹.

3. Puesta en marcha del Proyecto:

Antes que nada, es preciso recordar que la intención del profesor ha sido seguir una cierta ortodoxia del aprendizaje por competencias utilizando un Proyecto como recurso metodológico, lo cual quiere decir que siguiendo esta lógica teórica no es bueno deslizarse en exceso por la senda del aprendizaje conceptual, dado que este hecho podría arruinar la coherencia del desarrollo de competencias por parte de los alumnos en el sentido más holístico o gestáltico del término.

Por consiguiente, desde el primer momento, en la práctica docente diaria hemos querido dar la sensación de que el objetivo no es adquirir ciertos conocimientos sobre el problema de los DD.HH. y, de forma secundaria o como una suerte de novedad proveniente del cambio universitario, procurar otros saberes y recursos metodológicos como son el uso de grupos, la insistencia en el debate, la escasez de clases magistrales, etc.

Por el contrario, hemos intentado huir de ese peligro de fragmentar saberes a modo de taxonomías que sucede cuando prima el conocimiento y el alumno lo capta instintivamente desde el principio.

Los 70 alumnos quedan encuadrados en 12 grupos que adoptan su propia denominación. A los efectos, aquí les denominaremos: G1 (...) G12.

4. Plan de trabajo del Proyecto en el contexto de la asignatura. El cronograma de las actividades se da a conocer desde el principio y las modalidades de trabajo son:

- Seminarios: actividad grupal de análisis y reflexión en pequeño grupo. El papel del profesor es de intervención en los análisis mediante explicaciones y también de tutor de las discusiones.
- AIM: se trata de una práctica en pequeños grupos destinada al análisis, discusión y resolución de un problema profesional (ABP) a partir de competencias interdisciplinares. Aquí, el profesor procura tener un mínimo protagonismo para facilitar la creación autónoma de pensamientos y praxis profesional.
- Tiempo Magistral: durante este tiempo los alumnos necesitan buscar y discriminar la información, analizarla e implementarla en un blog digital y en un informe escrito. El profesor, la mayor parte del tiempo, cede el espacio y el tiempo para que los grupos trabajen autónomamente en el diseño del Proyecto. Su rol procura ser de facilitador y *coach* del proceso.
- Tipos de actividades:

Los alumnos deben realizar diversas actividades distribuidas en cinco grandes bloques, que corresponden casi exclusivamente al Proyecto que llevan a cabo.

Bloque 1: Tratamiento de la información documental

Ante la necesidad de hallar solución a la pregunta formulada, los alumnos se reúnen en grupos de seis personas y cada grupo por separado aborda las siguientes tareas:

- Búsqueda de información escrita, audiovisual y digital. En el aula o en otros espacios.
- Análisis personal y en pequeños grupos de los documentos seleccionados.
- Debate en cada grupo y reconstrucción de unas notas etnográficas para la discusión general.

Bloque 2: Fase de fijación, consolidación y construcción de tabla-esquema

El objetivo de esta actividad es construir una tabla de doble entrada donde queden reflejadas las razones éticas, sociológicas, etc., las contradicciones, los intereses ideológicos etc., y también, los concep-

⁹ El fin debe ser renunciar a una evaluación que certifique el éxito y el fracaso. Debe ser la búsqueda de aprendizaje asegurando contextos formativos para que se dé la comprensión crítica. "Para conseguir este propósito es imprescindible convertir el aula en espacio de encuentro donde se dan aprendizajes y no en locales donde el alumno acude a obtener información". En la medida en que el sujeto aprende simultáneamente evalúa: discrimina, valora, crítica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, argumenta, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. (Álvarez, 2008, p. 228).

tos y códigos que constituyen los preceptos normativos y recomendaciones de los DD. HH., teniendo en cuenta, siempre, las dos perspectivas más dispares: el punto de vista más favorable y el crítico.

Bloque 3: Creación de un blog digital

Esta actividad es necesaria para tener una visión de conjunto de todos los datos que han ido surgiendo en los dos bloques anteriores. Aquí, los estudiantes se van a enfrentar al desafío de elaborar un instrumento comunicativo que sistematice lo sustancial de las aportaciones y conclusiones sobre los Derechos Humanos.

Bloque 4: Creación del informe escrito

Se trata de familiarizarse con la redacción de un texto narrativo que reconstruya el proceso, incidiendo, especialmente, en los contenidos del blog.

Bloque 5: Creación de un recurso expositivo, sobre la base del blog confeccionado.

El objetivo es dirigirse al grupo-clase y mostrar competencias de comunicación oral y expresiva. Los medios pueden ser diversos, desde un power-point a una dramatización escénica de lo esencial de su trabajo.

Bloque 6: Trabajo individual

- Cada día, al terminar las actividades grupales del trabajo cooperativo, los alumnos elaborarán una breve y concisa reflexión del proceso de la actividad desarrollada en la jornada.
- Finalmente, cada alumno efectuará un análisis y opinión correspondiente acerca del contenido de un texto que trata un tema específico de derechos y deberes en el ámbito de la relación individuo y sociedad. Análisis de un artículo.

5. Actividades de Evaluación

Con el fin de obtener evidencias para la comprobación de los aprendizajes, el modelo docente por proyectos exige establecer un sistema de recursos encaminados a mostrar el trabajo desarrollado en los bloques de actividades que jalonan el proceso de diseño y puesta en obra del Proyecto. Los denominamos entregables.

Cabe establecer cuatro entregables generales de carácter grupal y uno más de tipo individual, además de los entregables personales diarios, todos ellos en relación con los bloques de actividades.

1. Primer entregable: al finalizar la actividad correspondiente a los bloques uno y dos. Carácter grupal.
2. Segundo entregable: para certificar la finalización del encargo de la realización del blog digital. Carácter grupal.
3. Tercer entregable: corresponde a la exposición oral, individualmente, dentro del plan global del grupo que efectuarán ante el conjunto de sus compañeros.
4. Cuarto entregable: Informe escrito donde se especifican los aspectos más significativos del proceso, incluyendo el contenido del blog. Carácter grupal.
5. Quinto entregable: Análisis personal de un texto. Carácter individual.
6. Entregables diarios individuales: Con ello pretendemos mantener al alumno en sana tensión de aprendizaje. Además, constituye un buen instrumento para comprobar las ausencias continuadas y, también, el clima y disfunciones del grupo. Nos interesa sobremedida como documentos de valoración formativa. Carácter individual.

Evaluación formativa y continua: el conjunto de asignatura debe guiarse por una actitud evaluadora en clave de aprendizaje, basada en el trabajo constante del alumno, contrastado con los juicios y opiniones de compañeros y tutor. Los entregables nos sirven, al efecto, porque permiten el análisis y los contrastes durante el proceso. En consecuencia, los entregables se constituyen en evidencias provisionales a la espera de ser sometidas al juicio del profesor, el cual es necesario para que los alumnos renueven sus aportaciones de cara a la nota definitiva.

Evaluación acreditativa: representa el aspecto discriminante del proceso de enseñanza/aprendizaje. Juega el papel de otorgar calificación escalar al trabajo de los alumnos. Se efectúa al final del proceso de revisión y análisis (evaluación formativa) realizada por el profesor en diálogo con los estudiantes.

Tendrá su base en los diferentes entregables, con esta ponderación:

Tabla 2: Evidencias y Ponderación

Evidencias a evaluar	Ponderación
1° entregable (información)	10 (%)
2° entregable (blog)	30 (%)
3° entregable (comunicación oral)	20 (%)
4° entregable (informe escrito)	20 (%)
5° entregable (análisis de un texto)	10 (%)
6° Entregables diarios	10 (%)

Fuente: elaboración propia, 2012.

La evaluación acreditativa, se llevará a cabo mediante indicadores de competencias a desarrollar, a modo de rúbricas diseñadas con criterios claros y conocidos de antemano por los alumnos. A saber:

6. Criterios para evaluar las competencias expresadas en los objetivos de la asignatura.

Tabla 3: Competencias e Indicadores

Competencias	Indicadores
A) Competencias de conocimientos. Saber (Conocer y comprender los fundamentos teóricos).	- Utiliza autores y corrientes básicas del pensamiento... - Recurre a antecedentes históricos contrastados (...)
B-1) Competencias del saber hacer. Informe escrito	- Observa coherencia y cohesión de ideas. - Presentación adecuada (...)
B-2) Competencias del saber hacer. Presentación oral	- Transmite lo verdaderamente significativo - Manifiesta expresividad, naturalidad, claridad... (...)
C) Competencias del saber estar (Trabajar y participar responsablemente en equipo)	- Aporta ideas, colabora, aconseja y ayuda - Tiene iniciativa y espíritu de trabajo. (...)
D-1) Competencias del saber ser (Uso de juicios y principios éticos ...)	- Analiza los problemas con un trasfondo moral - Sustenta sus juicios en los códigos éticos universales (...)
D-2) Competencias del saber ser Criterios de perfeccionamiento o de originalidad	- Genera, innova y da originalidad en su trabajo. - Manifiesta actitud permanente de mejora y actualización (...)

Fuente: elaboración propia, 2012.

7. Resultados y análisis

La nota media alcanzada es de 7,44 y además no existe suspenso alguno. Este hecho tiene que ver con varios factores:

1. Téngase en cuenta que en esta indagación que efectuamos con implementación de un proyecto docente, hemos probado utilizar una evaluación acreditativa sustentada básicamente en el trabajo grupal (un 80% de la calificación es grupal y sólo un 20% es del tipo discriminante individual). Lo cual aboca a la aparición de una clara tendencia hacia la homogeneización de las valoraciones. Es más difícil suspender aunque, también, es casi imposible obtener una puntuación de 10.
2. Por otro lado, hemos de considerar un hecho capital: trabajar por medio de grupos no es un capricho ni una moda, sino una necesidad derivada de la asunción del currículo basado en

competencias (a lo que se suma el recurso metodológico de los métodos técnicos activos como puede ser el Proyecto en nuestro caso). Esto implica que el programa docente no tiene como objetivo principal la enseñanza/aprendizaje de competencias sino su desarrollo, ejecución y puesta en práctica¹⁰. Significa que, salvo problemas muy profundos, todos los alumnos deben comprometerse con la tarea de hacer y construir un encargo. Unos más y otros menos, pero en general el trabajo surge inevitablemente en el transcurso del tiempo, o, si se quiere, el proceso exige la existencia inevitable de esfuerzo común y constante, aunque, al final del mismo exista un producto objetivable. Si, además, a lo largo del año incorporamos —como así debe ser— mecanismos compensatorios tipo tutorías, evaluaciones formativas y cualquier suerte de *feed-back*, el resultado es que es muy difícil determinar que la tarea que desarrollan los alumnos deba merecer la calificación de suspenso.

3. Asimismo, no es igual programar pocas evidencias evaluables que muchas. En nuestro caso son seis, de las cuales, varias se subdividen a su vez en cuatro o cinco. Lo que significa que hemos tenido al alumno trabajando intensamente durante todo el curso. Como es de suponer, es muy difícil que la cantidad de trabajo no reporte un mínimo suficiente de calidad para superar oficialmente la asignatura.

La tabla 1 sirve para comparar los rendimientos de los grupos por entregables. Nos indica con precisión la capacidad de trabajo de cada grupo, observándose un fenómeno para la reflexión.

Tabla 1: Resultados por tipo de entregable y grupos. Comparación

G.	1-E	G.	2-E	G.	3-E	G.	B1.	G.	In.	G.	Or.
G1	8,6	G5	8,5	G1	6,8	G1	10	G1	9,5	G5	9,5
G2	7,9	G7	8,2	G7	6,2	G8	9,5	G4	8,5	G1	9,0
G3	7,8	G1	8,0	G2	6,0	G10	9,0	G5	8,0	G4	9,0
G4	7,5	G2	7,0	G10	5,6	G6	8,5	G2	8,0	G10	8,0
G5	7,4	G9	6,0	G5	5,5	G3	8,5	G7	8,0	G9	8,0
G6	7,2	G4	6,0	G8	4,5	G4	8,5	G6	7,5	G12	8,0
G7	7,0	G10	5,0	G9	4,3	G7	8,2	G11	7,5	G7	7,9
G8	7,0	G8	5,0	G3	4,2	G5	8,0	G8	7,5	G2	7,5
G9	6,2	G12	4,0	G4	4,0	G2	7,0	G10	6,0	G6	7,5
G10	6,2	G11	4,0	G6	3,2	G9	6,0	G9	6,0	G11	7,5
G11	5,9	G3	4,0	G12	3,2	G12	6,0	G3	4,0	G3	7,5
G12	4,9	G8	1,0	G11	2,8	G11	5,5	G12	3,0	G8	7,0

Fuente: elaboración propia, 2012.

Si nos fijamos en los colores veremos los mismos tonos en las casillas superiores e, igualmente, en las inferiores, solo que en este último caso la coloración es distinta, es decir, casi podríamos deducir la existencia de una correlación, lo que nos sitúa en la antesala del *labeling* sociológico o etiquetaje e incluso estigma que afecta a grupos y a individuos que los componen. No debemos

¹⁰ Debido a que en la cuestión sobre competencias son fundamentales el aspecto de la movilización y el de situación a la que enfrentarse, Bolívar, entiende que, “además de enseñar recursos necesarios (conocimientos, habilidades) para ser competente, la capacidad misma para movilizarlos no es, estrictamente, enseñable; sino objeto de entrenamiento reflexivo al resolver problemas, tomar decisiones o llevar a cabo proyectos.” (Bolívar, 2008, p. 6). Esta alusión es muy importante porque refuerza la idea de la necesidad del aprendizaje autónomo expresado en el término entrenamiento, al modo como los deportistas trabajan bajo la supervisión de un *coach* que con su experiencia y saber ayuda, facilita y asesora en el trabajo y esfuerzo personal.

perder de vista esta posible perversión de nuestro método si persistimos en la misma composición de los grupos para los cursos venideros. Los alumnos, sin embargo, no son del mismo parecer.

Es ilustrativo, también, lo que se desprende de la coevaluación que planteamos al grupo-clase a propósito de la observación de los trabajos grupales en la elaboración de los blogs digitales, pues la comparación de sus apreciaciones con las nuestras no fue bien acogida. Se puede interpretar como la manifestación de un cierto *miedo a la libertad* a la hora de asumir responsabilidades comprometidas que delegan en el profesor. La realidad es tozuda e impide consolidar innovaciones.

Otra cuestión a comentar es la que se manifiesta en la diferencia entre la nota provisional del profesor, antes de las explicaciones en el tiempo de la evaluación formativa y la final de todo el proceso a últimos de mayo en que volvimos a visionar los blogs para la calificación definitiva. Hubo escasos cambios y sólo algunos grupos cualificaron sustancialmente su trabajo inicial, es decir, pocos aprenden de los errores o se interesan escasamente por las explicaciones del profesor en los tiempos de evaluación formativa. Sin embargo, al mismo tiempo, es la evidencia de la existencia de alumnos permanentemente implicados en la mejora del aprendizaje y demuestra que no es preciso enfocar el proceso de enseñanza/aprendizaje únicamente hacia el lado del conocimiento sino que es necesario explorar el conjunto de competencias que desarrollan a la persona y al profesional.

Hay otros resultados que conviene resaltar provenientes de las contestaciones que efectúan al ser cuestionados por escrito en un par de ocasiones, a saber:

Es mayoritario el interés por continuar con esta metodología en el futuro, a diferencia de la tendencia crítica hacia gran parte de las preguntas relacionadas con el método seguido, lo cual nos llevaría a interpretar que intuyen su pertinencia pero no están satisfechos con la forma como se ha desarrollado en clase. Ciertamente, y a juzgar por la lectura de otras contestaciones, debemos concluir que, en general, estos alumnos de primer curso no están acostumbrados a los procesos con ortodoxia constructivista y demandan más orientación, tutelaje y aportaciones teóricas por parte del profesor, no siendo demasiado conscientes del valor que supone haber podido ser los artífices de su propio conocimiento al tiempo que han puesto en juego múltiples formas de saber muy permanentes y significativas. No obstante, es necesario advertir la existencia de una gran brecha entre ellos: estudiantes muy autónomos, estudiosos y responsables y otros que se limitan a estar y, en ocasiones a no estar. La percepción del programa seguido va a estar muy condicionada por esta circunstancia.

No olvidemos, tampoco, que la nota de corte para acceder a este Grado en la UPV/EHU no llega al seis. Probablemente, sea un dato que explique que muchos de los estudiantes tengan cierta aversión al estudio concienzudo de textos significativos para construir un conocimiento adecuado.

Es significativo el hecho de que es el primer curso del primer Grado, lo que supone que de repente se encuentren con un ambiente académico renovado donde surge la sensación implícita o explícita de transferir toda la autoridad académica al alumno sin la necesidad de escuchar y atender a la figura del *maestro* experimentado, con lo cual algunos de ellos actúan con una autosuficiencia ingenua y muy negativa para el cambio educativo.

Asimismo, conviene recordar que un principio clave en el constructivismo es partir de los conocimientos próximos de los alumnos y que el docente debe advertir para atender las posibles debilidades formativas. Lo que sucede es que muchos de ellos, únicamente utilizan la opinión y no argumentan con razones contundentes extraídas de un espectro amplio y diverso de fuentes documentales variadas. Sólo parece existir una única dirección que no admite crítica por muy autorizada (la del profesor) que pudiera ser. Para muchos, el profesor es el primer objeto de cuestionamiento cuando se muestra como experto y autoridad académica en los contextos dialógicos —no ocurre en las clases magistrales—, aflorando un nocivo relativismo con respecto al conocimiento.

Conclusiones e implicaciones para el futuro

A lo largo de estas páginas ya se han podido ver algunas de las consideraciones que deberían ocupar este espacio, sin embargo, cabe aún fijar nuestra atención en algunos aspectos relevantes.

En primer lugar, la necesidad de atender a la realidad del conjunto de los alumnos que están en primer curso y provienen de muy diversos ambientes sociales, intelectuales y personales. Esto im-

plica asegurar más contundentemente la autoridad académica del profesor a la hora de proporcionar conceptos clave, análisis, argumentaciones y planteamientos firmemente asentados en la literatura científica de la materia.

También, considerar que si el fin es la mejora y desarrollo de una personalidad adaptativa, autónoma, comprometida con el fortalecimiento y avance de competencias personales y profesionales, no podemos debilitar este ideal educativo cayendo en el relativismo que supone el sometimiento a ciertas opiniones banales de alumnos poco interesados en el rigor y en el estudio. Es preciso recuperar el aula como ágora de estudio, reflexión y diálogo riguroso, lejos de los espacios de intercambio de charlas informales en las que a veces se convierten las salas de docencia universitaria.

Creemos imprescindible publicitar mucho más la utilidad de las tutorías personales y de las ayudas informales, así como de todo tipo de mecanismos de evaluación formativa que mantenga en tensión a los alumnos en la tarea que realizan y que haga efectivo el rol del profesor facilitador.

Debemos explicarnos más y mejor. Alcanzar a la mayoría para que comprendan bien nuestros propósitos. En este Proyecto hemos recurrido deliberadamente al exceso de ser prudentes en la intervención directa del profesor y, en consecuencia, hemos hurtado a los alumnos menos experimentados explicaciones oportunas que hubieran favorecido su seguridad y con ello el compromiso personal y la implicación al hallar utilidad y sentido a aquello que deben hacer por su cuenta.

Con este Proyecto, entendemos, que los alumnos han realizado muchas acciones de buen aprendizaje. Sin embargo, no hemos tenido ni el tiempo ni el sosiego suficiente para reflexionar y meditar conjuntamente. Debido, en parte, a que hay muchos alumnos en clase y, también, sin duda, a que hemos propuesto demasiadas cosas sin el tiempo suficiente para madurarlas entre todos.

Otra cuestión que precisa un cambio es la graduación de los pesos en la evaluación que reciben el trabajo grupal y el individual. Parece razonable una relación del 50% para ambos.

No olvidamos repensar la conformación de los grupos que impida el encasillamiento permanente y la reproducción de resultados a lo largo de toda la carrera.

En líneas generales, la indagación ha tenido resultados satisfactorios, especialmente, del lado del profesorado porque ha supuesto comprobar en la práctica el alcance y límites de este modo de entender y de obrar en los procesos de enseñanza/aprendizaje. No obstante, al forzar algunos aspectos del diseño para observar más fielmente su repercusión y ganar en el grado de experimentación somos conscientes de los inconvenientes derivados para el alumnado de esta materia en este curso.

Prospectiva y últimas consideraciones

La pregunta que nos debemos hacer es, ¿qué supone un proceso de enseñanza/aprendizaje basado en competencias?, o si se quiere, cabe hacerla de otro modo, poniendo el acento en la metodología de problemas y proyectos que se apoyan en un saber holístico y funcional propio de las competencias. Indagando sobre su respuesta es posible encontrar algunos aspectos clave para actuar en el futuro.

1) En primer lugar, revisar el modo como efectuamos la evaluación. Si consideramos un concepto de competencias basado en el modelo francófono y, no olvidemos, asumido por las instituciones europeas, deberíamos pensar y actuar en consecuencia y conforme a esta conceptualización centrarnos en comprobar si las tareas conducen adecuadamente a la resolución positiva de situaciones. Éstas, por tanto, son el objeto de la evaluación de los programas educativos de las materias y, por consiguiente, también, la principal preocupación curricular a la hora de diseñar la acción docente: asignaturas, métodos, roles implicados, actividades y, en fin, el entramado epistemológico tanto referido al aprendizaje como a la discusión teórica en el ámbito de las ciencias educativas. Además, centrándonos en las situaciones, diluimos el peligro de confundir competencias con objetivos y lo que ello conlleva de tecnicismo reduccionista en los procesos educativos.

Las situaciones, son directamente evaluables mediante criterios previos que garanticen la calidad del proceso y del producto que lo refleja —por ejemplo, un informe escrito—, mientras que, las competencias, se comprueban indirectamente porque una situación mal resuelta supone la manifestación de un deficiente nivel de saberes necesarios para alcanzar con éxito la *solución* del problema —depende, claro está, de la definición operacional de éxito que se haga en un determinado caso—.

Si bien, esta cuestión es tratada en los trabajos de Jonnaert y Roegiers, también Coll llega a una conclusión similar: *sin embargo, las competencias, como las capacidades, no son directamente evaluables. Hay que elegir los contenidos más adecuados para trabajarlas y desarrollarlas, definir la secuencia y el grado propio de los distintos niveles y cursos, establecer indicadores precisos de logro, y acertar en las tareas que finalmente se le pide al alumno que realice* (Coll, 2007, p. 38).

Llegados a este punto, hay otro elemento fundamental definidor de las competencias que conviene poner de manifiesto, es el referente a su funcionalidad a partir de su movilización para la acción. Tal como manifiesta el profesor Bolívar, la competencia tiene una doble dimensión: *a) posesión de un conjunto de recursos o capacidades (cognitivos, de procedimientos y de actitudes), y b) capacidad para movilizarlos en una situación de acción* (Bolívar, 2008, p. 5).

Siendo la movilización su valor, puede ser, también, la causa de su principal defecto, como manifiesta acertadamente Coll. *El énfasis —justificado y oportuno a mi juicio— en la movilización o aplicación de unos saberes puede llevarnos a hacer olvidar la necesidad de esos saberes (...). En suma, para adquirir o desarrollar una competencia —al igual que para adquirir o desarrollar una capacidad—, hay que asimilarla y apropiarse siempre de una serie de saberes asociados a ella; y, además —no en lugar de— aprender a movilizarlos y aplicarlos* (Coll, 2007, p. 37). De hecho, es frecuente ver deslizarse por la senda del relativismo cognitivo la educación formal que ha tomado acriticamente el aprendizaje constructivista por competencias y basado en problemas y proyectos de trabajo autónomo de los estudiantes que interiorizan la idea de que únicamente están en la universidad para apropiarse de una suerte de formación para la capacitación profesional donde basta conseguir perfeccionar el gesto técnico que posibilite construir un producto homologable para la evaluación y suficiente para la acreditación profesional. Lo que advierte Coll es el peligro de reducir la enseñanza y el aprendizaje a estos sistemas funcionales que no necesitan de la comprensión de los fines y consecuencias, a diferencia de una buena formación conceptual dirigida a proporcionar sentido a la acción.

2) Un currículum organizado sobre situaciones precisa de las teorías del aprendizaje constructivista para promover la iniciativa y la creatividad de los estudiantes. A su vez, hace coherente la existencia de una teoría educativa de tipo cualitativo: hermenéutica, fenomenológica, comunicativa y crítica, basada en el axioma de que la *verdad* es un viaje muy largo y no se encuentra en los finales artificiales que muestran productos elaborados para la apariencia de la calidad de su ejecución y ejecutantes y, además, porque todo ello tiene sentido en el marco de un paradigma educativo orientado al pensamiento emancipado de dependencias espúrias.

3) Sin embargo, este modo de proceder es muy improbable si no se dan los roles adecuados a esta lógica: el rol del docente guiado por una actitud de facilitación¹¹ y ayuda con su experiencia en los saberes implicados puestos al servicio de las demandas de formación de los alumnos y, estos, asumiendo papeles de responsabilidad e implicación en el trabajo de construir su propio aprendizaje cuyo valor supone la ejecución de una tarea práctica de utilidad real y manifiesta.

Sin duda, estas situaciones problemáticas son de difícil solución si se abordan individualmente, por ello, presuponen un trabajo colaborativo, con toda su carga de competencias éticas necesarias a tal fin.

4) Consecuentemente, esta relación entre competencias y situaciones obliga a diseñar los programas educativos sobre la base de metodologías activas que propendan al desarrollo de acciones fuertemente enraizadas en los grupos para comprender el problema que hay en las situaciones y el anticipo de soluciones provisionales mediante fases y pasos que van proporcionando el conocimiento y dominio de las competencias necesarias. Por tanto, los métodos didácticos basados en problemas y proyectos bien estandarizados se hacen imprescindibles para los programas educativos por competencias.

5) Otra cuestión relevante en toda esta lógica es el vínculo con la equidad que no dejan de lado ni Rogiers ni Bolívar al referirse al peligro de exclusión social que surge al permitir la ausencia de

¹¹ Luis Branda es el experto que recurrentemente es demandado para impartir los cursos sobre métodos activos en la UPV/EHU: “Trato de resistir la tentación de ‘decírselo todo’, pero ¡peccavi, mea culpa! No pude resistir el explicarles mucho más allá del punto concreto que me pidieron que les aclarara en mi área de conocimiento. (...) fui a la pizarra y mi explicación se convirtió en una clase expositiva ¿Por qué lo hice? (...) ¿Sucumbí a mis dudas de que los estudiantes sean capaces de aprender lo que se espera y me permití decidir que la mejor manera de hacerlo es que yo lo enseñe?” (Branda, 2011, p. 154).

ciertas competencias básicas que deben aparecer en todos los programas educativos lastrados por el peso de la tradición en la formación de saberes lógico racionales haciendo vulnerable el logro de la socialización y movilidad social justa de todas las capas sociales, y contribuyendo paradójicamente a hacer más profunda la brecha de la diferenciación y la integración social. De todo ello ha dado buena cuenta la sociología de la educación crítica al desvelar el hecho de la reproducción social sostenida y provocada por la educación formal cuya existencia tiene sentido en razón de su funcionalidad al sistema —proporciona capital humano selectivo y acomoda la estratificación social— pero, sus consecuencias, también, tienen que ver con el fenómeno perverso de la injusticia y la insolidaridad que sufren, especialmente, las capas sociales más desfavorecidas.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias. En J. Gimeno (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 206-235). Madrid: Morata.
- Attewell, P. (2009). ¿Qué es una competencia? *Revista interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, pp. 21-44.
- Bolívar, A. (2008). Pedagogía de la integración. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>
- Branda, L. A. (2011). El aprendizaje basado en problemas y la genuina realidad. *Diario de un tutor. Educación Médica*, 14(3), pp. 151-161.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, pp. 34-39.
- González, V. (2002). La investigación en la escuela: bases conceptuales. En M. Rodríguez (coord.), *Didáctica General. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- González, V., Ruiz de Gauna, P. y Hornilla, J. M. (2010, noviembre). *¿Son compatibles las lógicas del aprendizaje por competencias y del aprendizaje basado en problemas (ABP)?* Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Reinventar la profesión docente, Málaga, España. Recuperado de: <http://www.innova311.org/profe10/>
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM, México). Sitio web: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/documentos/documentos.htm>
- Jonnaert, Ph. et al. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>
- Kolmos, A. (2004). Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos. *Educación*, 33, pp. 77-96.
- OCDE. Sitio web: <http://www.OECD.org/publications>
- Parlamento Europeo y del Consejo (2006). Sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario oficial de la Unión Europea*.
- Pérez, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? En J. Gimeno (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid: Morata.
- Perrenoud, Ph. (2008). ¿Construir competencias es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, II. Recuperado de: http://issuu.com/universidaddavinci/docs/philippe_perrenoud
- Roegiers, X. (2008). *Pedagogía de la Integración*. Costa Rica: CECC.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata

SOBRE LOS AUTORES

Valentín González Moro: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Especialista en sociología de la educación. Profesor visitante de universidades Iberoamericanas. En el campo profesional ha sido director de Ikergintza, equipo de investigación de estudios sociales. En ámbito académico, ha pertenecido al instituto de ciencias de la educación. Actualmente es profesor de Educación Social y Vicedecano de Ordenación Académica.

Pilar Ruiz de Gauna Bahillo: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Profesora visitante de universidades Iberoamericanas. Asesora de profesorado y centros de Educación Superior. Fundadora y actual miembro de la junta directiva de la Sociedad de Educación Médica de Euskadi (SEMDE). Principales líneas de investigación: educación médica; investigación-acción crítica y desarrollo profesional e institucional; pedagogía e innovación curricular.

Txema Hornilla Sainz: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Asesor de profesorado y centros de Educación Superior en el instituto de ciencias de la educación. Especialista en teoría e historia de la educación. Actualmente es profesor de Historia de la Educación y Vicedecano de Practicum.