

Recurso 2.1: Principios Reguladores.
(Todo Proyecto Educativo debe tener en cuenta estos cuatro principios)

1. Principio de integración.

Las competencias clave tienen un gran valor educativo no sólo porque constituyen aprendizajes imprescindibles, sino porque ofrecen unas posibilidades de integración que pueden ayudar al profesorado y a las comunidades educativas a superar las limitaciones propias de un diseño curricular fragmentado.

La incorporación de competencias clave al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. (Anexo I, Real Decreto de Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Etapa Secundaria Obligatoria)

El enfoque “integrador” de las competencias se pone de manifiesto, no sólo en la definición y selección de las competencias clave, sino también en su posterior desarrollo, como queda evidenciado en la siguiente cita:

La inclusión de las competencias clave en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje. (Idem)

La mejora del currículo orientado a la consecución de las competencias clave requiere, no sólo que se defina una visión compartida del diseño curricular, sino que, ante todo, se defina una visión compartida del desarrollo. El aprendizaje de las competencias clave requiere un modelo de desarrollo del currículo que, además de la *adaptación* de los elementos didácticos prescritos (objetivos, contenidos y criterios de evaluación), facilite su *integración*. Un desarrollo integrado del currículo, sea cual sea el nivel que cada centro pueda alcanzar, sólo tiene un propósito: aumentar las oportunidades de aprendizaje y mejorar los resultados de todos y cada uno de los aprendices.

2. Principio de contextualización y participación.

La aparición de la escuela supone la creación de un medio diferenciado en el que los estudiantes son aislados de las condiciones sociales para protegerlos ya sea de su explotación económica o de su instrumentalización por los adultos. El aislamiento escolar crea un medio propio en el que la separación de las prácticas y situaciones reales se considera una garantía de que los aprendizajes adquiridos podrán ser válidos en cualquier contexto. Desde la teoría del aprendizaje situado se insiste en que este medio artificialmente creado por la escuela, dificulta el desarrollo humano, mejor aún dificulta la utilización del conocimiento adquirido en la construcción del desarrollo humano. Las personas no aprenden en su vida cotidiana del mismo modo que la escuela nos obliga a aprender, de aquí que el aprendizaje adquirido en la escuela pierda buena parte de su valor cuando hemos salido de ella.

La teoría del aprendizaje situado orienta la mirada de los educadores en la dirección de las situaciones educativas y les invita a crear situaciones que puedan contribuir a la consecución de aprendizaje auténticos, de aquí su utilidad para el desarrollo del currículo basado en competencias.

Dos son los conceptos esenciales para la práctica educativa que nos ofrece la teoría del aprendizaje situado: el concepto de autenticidad en las actividades y el concepto de situación. La autenticidad de las actividades viene dada por su relevancia para la vida ordinaria y por la oportunidad que ofrecen para lograr una mejor participación en las prácticas sociales y culturales del grupo social. En el marco de esta teoría, se define una situación educativa atendiendo a los siguientes componentes:

- El *sujeto* que aprende.
- Los *instrumentos* utilizados en la actividad, privilegiadamente los de tipo semiótico.
- El *objeto* a apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos).
- Una *comunidad* de referencia en que la actividad y el sujeto se insertan.
- *Normas o reglas de comportamiento* que regulan las relaciones sociales de esa comunidad.
- *Reglas* que establecen la división de tareas en la misma actividad.

Dicho de otro modo, la enseñanza en cuanto mediación necesaria para los procesos de aprendizaje consiste en la construcción de ambientes en los que los estudiantes puedan adquirir las competencias más que en lograr que estas se adquieran a través de la transmisión del conocimiento.

Pero la identificación de las situaciones educativas y su conexión con las prácticas sociales y culturales de la comunidad requieren, a nuestro juicio, que esta teoría pueda ser complementada con la teoría del desarrollo humano propuesta por Urie Bronfenbrenner y, especialmente, su conceptualización de los distintos ambientes de aprendizaje. Bronfenbrenner comparte con los seguidores de la teoría del aprendizaje situado su rechazo al aislamiento que produce la escuela en el desarrollo de los alumnos y reclama la atención sobre las formas que ese desarrollo adopta más allá de la escuela. De hecho, este autor pretendió diferenciarse claramente de la psicología educativa tradicional a la que acusa de ocuparse de "*la ciencia de la conducta extraña de niños en situaciones extrañas con adultos extraños durante los periodos de tiempo más breves posibles*". La teoría del desarrollo que propone Bronfenbrenner es una teoría ecológica en la que es posible distinguir cuatro grandes ambientes de aprendizajes:

El ambiente ecológico se concibe como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas. En el nivel más interno está el entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo. Puede ser

su casa, la clase o, como suele suceder cuando se investiga, el laboratorio o la sala de test. Aparentemente, hasta ahora nos hallamos en terreno conocido (aunque hay más para ver que lo que hasta ahora ha encontrado el ojo del investigador). Sin embargo, el paso siguiente ya nos conduce fuera del camino conocido, porque nos hace mirar más allá de cada entorno por separado, a las relaciones que existen entre ellos. Estas interconexiones pueden ser tan decisivas para el desarrollo como lo que sucede dentro de un entorno determinado. Es posible que la capacidad del niño para aprender a leer en los primeros cursos no dependa menos de cómo se le enseña que de la existencia y la naturaleza de los lazos que unen la escuela y el hogar. El tercer nivel del ambiente ecológico nos lleva aún más lejos, y evoca la hipótesis de que el desarrollo de la persona se ve afectado profundamente por hechos que ocurren en entornos en los que la persona ni siquiera está presente. (Bronfenbrenner, 1987: 23)

Los sistemas que identifica Bronfenbrenner pueden ser considerados, a nuestro juicio, otros tantos contextos de aprendizaje y como tales pueden servir de referencia para identificar las “prácticas sociales” que son propias de cada uno de estos sistemas y servir de base para definir y seleccionar las tareas que contribuirán al desarrollo de las competencias básicas, estos ambientes nos permiten identificar distintos contextos de aprendizajes y desarrollar situaciones y tareas asociados a ella:

1. Contexto primario: personal y familiar
2. Contexto secundario: comunitario y escolar
3. Contexto terciario: institucional y local
4. Contexto cuaternario: social, económico y cultural

La integración de estos cuatro contextos de experiencia puede constituir una de las estrategias más eficaces de reforzamiento de las competencias básicas así como de la contextualización de las tareas.

3. Principio de pluralismo metodológico y reflexividad.

El aprendizaje de las competencias clave no reclama del profesorado un nuevo esfuerzo de sustitución de un método de enseñanza por otro como si fuera un proceso de “conversión”. La enseñanza de las competencias clave requiere sustituir el principio

de oposición entre métodos por el principio de complementariedad entre métodos, como ya anunció John Dewey. La razón esencial de este cambio salta a la vista si tenemos en cuenta lo expuesto en los anteriores apartados: el aprendizaje de las competencias clave requiere tanta amplitud y variedad en las tareas de aprendizaje que resultaría difícil, por no decir imposible, que una sola teoría de aprendizaje, o un solo modelo de enseñanza pueda dotarnos de las herramientas tanto conceptuales, como teóricas o técnicas que podemos necesitar.

Hace más de setenta años, John Dewey, una de las autoridades más importantes que ha tenido y tiene el pensamiento educativo, nos recordaba que la vieja filosofía de “lo uno o lo otro”, es decir, que la oposición entre enseñanza tradicional o enseñanza progresista, enseñanza directa o aprendizaje por descubrimiento, modelo tradicional o modelo constructivo...etc., había dejado de resultar útil.

A la imposición desde arriba se opone la expresión y cultivo de la individualidad; a la disciplina externa se opone la actividad libre; al aprender de textos y maestros, el aprendizaje mediante la experiencia; a la adquisición de destrezas y técnicas aisladas de adiestramiento se opone la adquisición de aquéllas como medio de alcanzar fines que interesan directa y vitalmente; a la preparación para un futuro más o menos remoto se opone la máxima utilización de las oportunidades de la vida presente; a los fines y materiales estáticos se opone el conocimiento de un mundo sometido a cambio” Dewey, 2004: 67)

En definitiva, esta forma de plantear los problemas educativos entrañaba notables dificultades porque situaba la decisión los modos de enseñar en el marco de una racionalidad doctrinaria, es decir, en el marco de una disputa entre doctrinas filosóficas ajena, en muchos casos a las necesidades, características y condiciones de los sujetos educados.

Frente a este *principio de oposición*, Dewey, reclamaba un nuevo *principio de complementariedad*, un principio que permitiera determinar el valor educativo de las distintas formas o modelos de enseñanza y que permitiera, en base a ese valor, construir la práctica educativa más adecuada. Pues bien, en la actualidad, cuando se ha producido una reformulación de los aprendizajes imprescindibles en

términos de competencias básicas y se pretende lograr que estos nuevos aprendizajes actúen como factor integrador, la búsqueda de un principio que ayude a determinar el valor educativo de los distintos modos de enseñar vuelve a ser indispensable.

A nuestro juicio, las competencias clave, dada la amplitud y variedad de las tareas que requieren para su consecución (dado que son un tipo diferenciado de aprendizaje) requieren la integración consciente y razonada de distintos modelos de enseñanza. Dicho de otro modo, las competencias básicas reclaman el desarrollo de una nueva cultura profesional basada en la voluntad de entendimiento de todos los agentes educativos para crear las condiciones más favorables al aprendizaje.

4. Principio de transparencia en la evaluación de los aprendizajes.

La evaluación en cualquiera de sus formas y sea cual sea su objeto, plantea al profesorado múltiples interrogantes, no en vano la decisión de promocionar o no a un estudiante constituye una de las decisiones más críticas que se ven obligados a adoptar. La evaluación de las competencias básicas presenta dificultades y características similares a otras formas de evaluación de los aprendizajes, ya sea la evaluación de comportamientos, o la evaluación de capacidades o incluso la evaluación del dominio del contenido, pero con algunas diferencias que trataremos de ir presentando.

En una de las definiciones más citadas, De Ketele ha expresado el significado operativo de la evaluación en los siguientes términos:

“...recoger un conjunto de informaciones suficientemente pertinentes, válidas y fiables y examinar el grado de adecuación entre dicho conjunto de informaciones y un conjunto de criterios adecuados a los objetivos inicialmente establecidos o gestados sobre la marcha, con vistas a la toma de una decisión”(De Ketele y Roegiers, 1995: 83)

La claridad de esta definición, respecto a las acciones que debe realizar quien evalúa es, probablemente, una de las razones de su aceptación. Merced a esta definición podemos identificar fácilmente las tres condiciones que requiere toda evaluación: informaciones, criterios y decisión. No obstante en la definición de De Ketele y

Roegiers falta el elemento unificador de todos ellos: el juicio. Evaluar es sinónimo de enjuiciar, es decir, de emitir un juicio de valor sobre un determinado objeto para adoptar alguna decisión sobre él. Tomando como referencia y como punto de partida esta decisión vamos a tratar de extraer todas sus consecuencias.

El sentido último de la evaluación, tal y como la hemos definido anteriormente, no es otro que el perfeccionamiento de la actividad a la que se aplica, en nuestro caso, la educación. Ahora bien, el perfeccionamiento de la educación no es sólo corregir sus errores y fracasos, sino que es ante todo mejorar su calidad, su eficacia, es decir lograr que cada vez en mayor medida pueda satisfacer las necesidades y demandas formativas de las personas que accedan a ella. Como afirma Eisner, la evaluación educativa es una exigencia de cualquier práctica: necesitamos valorar si lo que estamos haciendo es “educativo” o, por el contrario, carece de tal valor:

La evaluación educativa es un proceso que, en parte nos ayuda a determinar si lo que hacemos en las escuelas contribuye a conseguir fines valiosos o si es antitético con estos fines. Que hay diversidad de versiones de valor es indudablemente verdad. Este es uno de los factores que hace a la educación más compleja que la medicina...Esto hace de la evaluación educativa una tarea difícil y compleja, sin embargo a fin de cuentas algunos valores han de buscarse, algunos juicios deben ser formulados acerca de lo que se hace o lo que ocurre. No tenemos otro modo de conocer si estamos educando o deseducando. (Eisner, 1985)

Esta reconceptualización de la evaluación orientándola hacia la mejora, en todos los sentidos, ha supuesto una ampliación considerable del concepto incorporando los elementos e ideas que antes eran ignorados. Según Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1983), esta apertura ha desplazado el significado anterior en cuatro direcciones:

1. Una apertura conceptual, para incluir no sólo los resultados esperados, sino también los que sin ser esperados han ocurrido.
2. Una apertura de enfoque, que oriente el interés y la mirada más allá del producto para acercarse al modo en que fue producido, es decir al proceso.

3. Una apertura metodológica, que libera la búsqueda de información de las limitaciones de lo mensurable, y que se interesa tanto por los hechos como por las razones de los participantes.

4. Una apertura ético-política, que incorpora a la valoración diferentes criterios y valores, siendo conscientes de las consecuencias de todo proceso evaluador.

En cualquier caso, dados los retos, las dificultades y los múltiples interrogantes que plantea la evaluación de los aprendizajes, bueno será dotarnos de algunos recursos conceptuales, técnicos y prácticos que aumenten nuestra capacidad de respuesta como educadores.