

Enfoque metodológico para la formación de competencias desde el ámbito educativo: cómo concretar una alternativa para la relevancia educativa

Magalys Ruiz Iglesias*

RESUMEN

Este artículo propone relacionar aspectos clave para la formación de competencias, lo cual supone entretener de manera coherente determinantes de orden contextual, conceptual y metodológico.

PALABRAS CLAVE

Competencias, formación de competencias, escuelas en la formación de competencias, clasificación de competencias.

ABSTRACT

This article analyzes the relationship between aspects situated in the contextual, conceptual and methodological domains, in order to a major comprehension of the developing of competences.

KEY WORDS

Competences, formation of competences, schools of thought about competences, classification of competences.



RECIBIDO: MARZO 15 DE 2005

ACEPTADO: MAYO 30 DE 2005

* Doctora en ciencias pedagógicas (Cuba)
mmagaliss@hotmail.com

Introducción

Para abordar de manera eficaz el enfoque metodológico para la formación de competencias, se impone entretener de manera coherente los aspectos clave que permiten ubicar en forma contextual, conceptual y metodológica esta temática, pues abundan las producciones y los cursos sobre metodologías para el desarrollo de competencias en el ámbito educativo, pero con escasas aportaciones de fondo, en unos casos, por una sobrecarga informativa y, en otros, porque se aborda esta temática como caída en forma intempestiva en medio de un discurso pedagógico, sin que pueda precisarse con qué se relaciona, de dónde viene y hacia dónde va. Para lograr claridad conceptual se requiere, entre otros aspectos, ubicarse en relación con lo que venía sucediendo, una lógica de los argumentos explícitos, unas premisas más o menos claras y un orden de inferencias y deducciones.

Esos elementos contextuales, conceptuales y metodológicos transitan por lo siguiente: polémica en torno de la alternativa de competencias en el sistema educativo, la relación entre esta polémica y los distintos enfoques o escuelas mediante los cuales se ha asumido la alternativa de formar competencias, las consideraciones en torno de definiciones y conceptos y, sobre todo, la esencia de los conceptos y de la clasificación tipológica de competencia, con las particularidades que exige tal clasificación en el plano educativo para el cual estén dirigiéndose las orientaciones metodológicas. Por último, y aquí está la médula de las consideraciones anteriores, tenemos el punto de vista metodológico para formar competencias, es decir, cómo tiene que proceder el maestro para la organización de un trabajo docente, en el cual diseñará secuencias didácticas encaminadas a favorecer la adquisición y el desarrollo de competencias en los alumnos.

El desglose de cada uno de estos aspectos da continuidad al proceso de argumentación de este artículo.

La polémica en torno de la formación de competencias

La gran polémica en torno de la formación de competencias en el sistema educativo se centra en dos puntos de vista divergentes sobre lo que se espera de la formación del ciudadano

para el mundo laboral. En este sentido, están quienes ven el valor de la preparación del individuo en lo que pueda aportar a la economía global, y están quienes conciben la preparación del ciudadano tanto para insertarse a la economía global como para el desarrollo personal, social, económico y demandante de una nueva visión ciudadana.

Por supuesto, quienes asumen la primera posición centran mucho el interés en la competencia tecnológica, en detrimento de las competencias intelectuales y actitudinales; pero debido a que las tecnologías envejecen sin haber madurado, entonces un profesional formado desde esta óptica sólo estará hipotecado para el futuro, por tanto es probable que sea muy competitivo de manera concreta, pero contextualmente inoperante cuando varían las condiciones.

Cuando se concibe un enfoque integral para la formación de competencias, incluso teniendo en cuenta que es diferente un modelo curricular basado en competencias o educación basada en normas de competencia, que formar un individuo competente, es cuando percibimos que la alternativa de formación se convierte en una alternativa que propicia que el sujeto pueda usar el conocimiento en función del desarrollo sostenible, hecho que tributa al desarrollo de su inteligencia contextual.

Muchos también rechazan la propuesta porque la perciben como una moda. Sin pretender extendernos, debemos señalar que numerosos estudios señalan que el término

La polémica entre seguidores y detractores de la alternativa de formación de competencias tiene mucho que ver con el enfoque que se asuma.

data de algunas implicaciones del movimiento cartesiano (siglo XVII) incluso; Chomsky, a quien se considera impulsor de la inclusión de las competencias en el sistema educativo, con sus aportes en torno de la competencia lingüística, aclara que él retomó esa concepción propuesta desde ese movimiento cartesiano (Bustamante, 2004).

Lo que hace sentir el concepto como una moda, en vez del término en sí, es la forma en que ha irrumpido en los programas de calidad

educativa, donde se le atribuye una visión mágica y de única opción posible para salvar a la enseñanza de su mala calidad. Ciertamente, es una alternativa útil y necesaria cuando el conocimiento crece tanto que hay que buscar vías que permitan operar con él, pero no quiere decir que es sólo a partir del término competencia que la sociedad educativa mundial empieza a encontrar "la punta de la madeja".

La polémica entre seguidores y detractores de la alternativa de formación de competencias tiene mucho que ver con el enfoque que se asuma para dicha formación.

Tres enfoques y escuelas para la formación de competencias

Para asumir el proceso de formación de competencias se registran tres enfoques básicos de los cuales se ha derivado una gran cantidad de modelos genéricos de formación. Tales enfoques básicos son: el *conductista*, el *funcional* y el *constructivista*. Cada uno de los cuales responde a una escuela con características determinadas, por lo cual describimos a continuación algunas de sus características.

Escuela conductista

Esta escuela incorpora modelos que basan su diseño en ensalzar los éxitos del pasado y ver en ellos la fuente de imitación requerida para la actuación. Dichos éxitos se centran de modo fundamental en el moldeamiento de una conducta técnica, estandarizada y poco apropiada para organizaciones que operan con base en cambios rápidos y permanentes.

Al definir las competencias o los perfiles que se requieren en función de las mismas, se hace con rasgos excesivamente amplios, lo cual trae consigo la dificultad para constatar qué se demanda para un desempeño eficaz, el cual se convierte en el elemento central de la competencia. Todo su accionar está enfocado hacia los resultados; de ahí que atienda a lo predecible y observable.

Escuela funcional

Esta escuela parte de un análisis profundo de las necesidades de la industria y las relaciones que existen en las empresas entre resultados, habilidades, conocimientos y aptitudes de los trabajadores, comparando unas con otras.

Se buscan los elementos de habilidades y conocimientos relevantes para la obtención de un resultado o la solución de un problema; se definen los productos en vez de los procesos, por tanto, lo más importante son los resultados, en vez de cómo se hacen las cosas. Todo el sistema de formación está encaminado a garantizar el rendimiento en el trabajo, por ello alude al término norma de competencia ocupacional. En esta escuela se han creado modificaciones, debido a la integración de los atributos de las personas con el desempeño.

El producto está dado por las llamadas competencias duras, calificadas así porque se aplican criterios de definición con base en resultados directos, en los cuales se verifica qué se ha logrado, en lugar de cómo lo hicieron, motivo por el cual este enfoque ha recibido serias críticas cuando se aplica de manera "pura" a los procesos formativos educacionales, pues en realidad el enfoque funcional debe integrarse de manera ecléctica con otros enfoques.

Escuela constructivista

El concepto de competencia resultó de interés para los psicólogos cognitivos y del desarrollo, tanto para referirse al conocimiento que subyace en ciertas situaciones, como al funcionamiento de la mente frente a determinadas tareas.

Este enfoque se afilia a una definición de competencia vista como la forma de actuación del individuo sobre su realidad al solucionar problemas, interactuar con otros y ejecutar situaciones, saber qué hacer con el conocimiento, siempre teniendo en cuenta que las competencias no son observables por sí mismas, sino por medio de las actuaciones o desempeños; desempeños o actuaciones en las cuales los valores y las actitudes se integran, pues no basta con saber hacer algo con lo que se conoce, sino que el estudiante ha de tener conciencia de las intenciones, los motivos, el fin, las operaciones y el método que son necesarios, así como el objeto que ha de transformar con su actividad para lograr lo deseado.

En esta visión el contexto tiene una gran importancia. Así, por ejemplo, lo considera Vygotsky, quien atribuye a la actividad mental un condicionamiento dado por la situación, la mediación y el papel modelador que tienen las herramientas culturales (para Vygotsky las

herramientas no son algo secundario para realizar una actividad, sino que son parte constitutiva de la actividad, es decir, la actividad humana para transformar algo es un modo de mediación entre el sujeto y el entorno).

Vygotsky establece una nueva relación entre aprendizaje y desarrollo y crea un concepto clave para la enseñanza: el de *zona de desarrollo próximo*. Esta visión de desarrollo, en forma de síntesis, abarca lo siguiente:

- Interacción social;
- Internalización de las conductas;
- Mediación por medio de signos;
- Evolución del proceso.

En conclusión, la aplicación de estas concepciones a la práctica educativa puede derivarse de las generalizaciones siguientes.

Vygotsky señala:

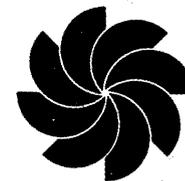
La zona de desarrollo potencial es la distancia entre el grado de desarrollo actual, determinado por la capacidad de resolver individualmente un problema, y el grado de desarrollo potencial, determinado por medio de la resolución del mismo problema, bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz (1979).

En la zona que se da entre estos dos grados de desarrollo es donde ha de intervenir el maestro, o sea, en aquello que el alumno todavía es incapaz de realizar por sí mismo. Esa intervención ha de realizarse a partir de haberse determinado cuál es el potencial de aprendizaje del alumno. El *potencial de aprendizaje* es la suma de las posibilidades de aprender que tiene el alumno y, por tanto, sus posibilidades de desarrollarse, o sea, la relación entre desarrollo real (aprendizaje real) y desarrollo potencial (aprendizaje potencial).

Ese potencial de aprendizaje, según Feuerstein (1974), está dado por la capacidad del individuo para ser modificado significativamente por el aprendizaje.

Para profundizar en ese potencial, el docente ha de partir de dos preguntas clave: ¿Qué posibilidades de aprendizaje tiene el alumno en un momento concreto? ¿Cómo desarrollar esas posibilidades?

Esta visión se inserta en una de las tres ideas básicas planteadas por Coll en torno de la visión constructivista, específicamente la idea que caracteriza al profesor como mediador del aprendizaje y como mediador de la cultura social. Al respecto, Coll plantea:



La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo organizado culturalmente. La función del docente, en vez de limitarse a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, debe orientar y guiar de manera deliberada y explícita esa actividad (Coll, 1990).

Por supuesto, para ello tiene que partir de un diagnóstico integral que le permita ubicar a los alumnos según sus grados de desarrollo. Ese carácter integral abarca tanto la obtención de información en la esfera cognitiva como en la esfera afectiva.

Con estos puntos de vista podemos dirigir la concepción del aprendizaje con un enfoque sociocultural, inspirado en ideas vygotskianas a partir de elementos clave, como:

- El docente debe realizar un diagnóstico inicial que le permita profundizar en factores o elementos que afectan el potencial de aprendizaje.
- La intervención del docente ha de profundizar en el desarrollo de las funciones superiores (lenguaje e inteligencia).
- La intervención del docente ha de atender a la relación entre lo individual y lo social, para lo cual ha de servirle de apoyo la concepción de un verdadero aprendizaje cooperativo, que vaya más allá de la simple concepción de trabajo en equipo, donde aparentemente se persiga lo colectivo pero en realidad primen la visión individualista y competitiva.
- Ha de potenciarse la memoria comprensiva sobre la memoria mecánica.

El escenario y el contexto ocupan papeles de protagonistas en esta concepción de aprendizaje socializado. Debe potenciarse un aprendizaje estratégico que parta de crear condiciones para que el alumno perciba la utilidad de lo que va a aprender, atienda la determinación de con qué cuenta el alumno (sus conocimientos y sus esquemas previos); determine a partir de ahí qué le falta (y es aquí

donde se requiere la intervención educativa); a partir de la realización de la tarea viene la esfera metacognitiva, mediante la cual el sujeto que aprende determina qué hizo mal y por qué; para ir de nuevo a lo que le falta, de manera que pueda obtener la ayuda requerida, ayuda que podría incluir la reenseñanza, en caso de que los datos obtenidos así lo determinaran.

Como puede apreciarse, todo este aparato teórico tiene una gran importancia para abordar el tema de las competencias, sobre todo por su proyección genético-dialéctica, que ha facilitado el sustento de las llamadas competencias contextuales, abordadas desde un enfoque constructivista.

A diferencia de las escuelas anteriores, la escuela constructivista, para identificar las competencias, comienza por señalar cuáles son las disfunciones propias de cada organización, o sea, las competencias se señalan a partir de lo que aún tiene dificultades pero que resulta indispensable que funcione bien para lograr los efectos deseados en un contexto concreto.

La evaluación formativa y progresiva de los aprendizajes que van adquiriéndose resulta esencial dentro de esta escuela.

Una de las críticas que se hacen a este enfoque es que si se producen competencias exclusivamente contextuales, imprimiría un carácter reduccionista al accionar formativo, lo cual implicaría atomización, dificultades de relación y validación de las competencias; de ahí la necesidad de que esas competencias contextuales tengan presente dar cabida a otras escuelas y enfoques, cuando el caso lo requiera, en una idea de *continuum* entre las concepciones de dichas escuelas, lo cual también dará cabida a los puntos críticos que se presentan en torno de los sistemas de competencias y cómo éstas han de institucionalizarse.

Esta escuela es la que permite aseverar que los nuevos procesos formativos basados en competencias transmiten saberes y destrezas manuales, y toman en cuenta otras dimensiones y contemplan los aspectos culturales, sociales y actitudinales que tienen relación con las capacidades de las personas.

Si bien existen diferencias de fondo entre las bases teóricas de esas tres escuelas y sus resultados, se observa una tendencia ecléctica creciente, en particular por parte de los actores sociales vinculados a los procesos de cons-

trucción, los cuales aluden que al combinar los elementos positivos de cada escuela se logran mejores resultados.

Marco conceptual en torno de las competencias. Sobre el concepto de competencia y sus clasificaciones fundamentales

Las definiciones de competencias que se han ofrecido son muy variadas, así como sus clasificaciones, por lo cual resulta poco operacional intentar reseñar todos esos conceptos y clasificaciones. Lo importante es poder identificar la esencia de todo concepto de competencia. Esa esencia está en el ser capaz de solucionar problemas con el conocimiento; teniendo en cuenta que los problemas son tanto económicos como de índole muy diversa, y a veces no es el problema, sino la realización de una tarea: desde esta visión de esencia, y a pesar de las variadas críticas, nos afiliamos a la definición que describe la competencia como un *saber hacer en contexto* (Icfes, Colombia, 2001), asociando ese saber a conocimiento, el cual se da en tres direcciones: el primero se refiere a qué son las cosas, lo cual nos permite comprenderlas y relacionarlas entre sí (conocimiento declarativo); el segundo tipo de conocimiento hace referencia a cómo se realizan las cosas y tiene que ver con el saber hacer (conocimiento procedimental); y el tercer tipo de conocimientos, es el condicional, referido a cuándo, dónde y por qué una estrategia es eficaz y cómo evaluar su eficacia.

El contenido de la enseñanza en una concepción encaminada a formar alumnos competentes debe conjugar *conocimientos y modos de actividad*. Éste es el aspecto fundamental, determinante en el proceso de enseñanza, es decir, se modifica de modo sustancial el desarrollo del estudiante si se atiende a la "complejización" de los conocimientos (en el saber conocer: observar, explicar, comprender y analizar), saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias) y saber ser (automotivación, iniciativa, trabajo en colaboración con otros, etc.) (Tobón, 2005: 47).

Cuando se alude a hacer (saber hacer en contexto), el hacer va ligado de modo indisoluble al desempeño; desempeño dado en los recursos que pone en juego un individuo para actuar, recursos que pueden ser intelectuales, afectivos y operativos; mientras que el contexto

se asocia a la flexibilidad, la adaptación al cambio y la idoneidad, sin perder de vista que la idoneidad no puede analizarse con criterios reduccionistas, centrados en lo cuantitativo, sino que la idoneidad hay que verla desde una perspectiva integral, que abarca calidad, empleo de recursos (intelectuales, afectivos y procedimentales), oportunidades, contexto, tiempo, etc. (Tobón, 2005).

En materia de competencias los conocimientos pueden ser implícitos, o sea, que se revelen en la actuación, es innecesario estar teorizando de modo verbal sobre ese conocimiento. Así mismo, el hacer no es un hacer mecánico, basado sólo en recursos manuales, sino un *quehacer* en el desempeño, que implica recursos intelectuales, manuales y actitudinales, y lo flexible implica adaptación, actividad consciente, autorregulación y aplicación en contextos diferentes de aquellos en los cuales se produjo el aprendizaje, aspectos que explicaremos cuando abordemos la génesis de una competencia, en el epígrafe dedicado al punto de vista metodológico.

Con respecto a la clasificación, la esencia está en la que las clasifica en básicas, genéricas y específicas. Decimos que aquí está la esencia, pues existen muchas clasificaciones, pero cualquiera al final siempre tendrá que precisarse si cae en alguna de estas tres categorías.

Las competencias básicas son las que sirven de fundamento para que sobre ellas puedan erigirse otras competencias; esa determinación no es al azar, sino que las competencias se asocian a dos cualidades fundamentales, a saber: la capacidad de aprender y un saber utilizable. Con estos puntos de vista la preparación para lo básico no puede convertirse en un rosario de temas, pues el saber utilizable está comprometido con el desarrollo de competencias, y el término competencia implica la capacidad de utilizar el conocimiento para solucionar problemas.

Recordemos que competencia no es demostrar lo que conoces, o sea, en vez de sólo poseer el conocimiento, es ser capaz de hacer algo con él para que no sea un conocimiento inerte; de ahí que la preparación básica, en función de un saber utilizable, ha de realizarse desde el ángulo de formar competencias básicas en los alumnos. De igual modo, la capacidad de aprender implica el desarrollo de competencias cognitivas y comunicacionales.

Las competencias básicas cognitivas, relacionadas con la información que se procesa, requieren una reflexión detenida, por la importancia que han tenido para derivar de ellas los diferentes aspectos de evaluación de una competencia. Esos aspectos son el *interpretativo* (identificación, explicación, ejemplificación), el *argumentativo* (habilidades de interrelación: causa/efecto, circunstancias, razones, etc.) y el *propositivo* (solución de problemas, valoración, etc.).

Las **competencias genéricas** son las comunes a varias áreas y favorecen afrontar los cambios continuos del saber, el quehacer y el ser. Se caracterizan por lo siguiente: formación de habilidades generales y amplias, no están ligadas a una área particular, se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje, aumentan la posibilidad de adaptarse a los cambios constantes del conocimiento, por lo cual facilitan la adaptación, su adquisición y su desempeño.

Las **competencias específicas** son las propias de una área determinada, tienen un elevado grado de especialización, así como procesos educativos específicos, por lo general llevados a cabo desde tendencias técnicas.

Recordemos que el tratamiento metodológico desde la competencia técnica atiende lo siguiente:

- Estar regulada por los conocimientos generales y específicos;
- Los conocimientos operacionales;
- La capacidad de aprendizaje;
- La capacidad de organización e interpretación, de análisis y de producción.

Marco metodológico: el punto de vista pedagógico-didáctico para formar competencias

Este aspecto es el que más se resiente en la práctica. Nuestra propuesta vota a favor de ofrecer un núcleo básico que se erija en orientación de hacia dónde ha de focalizarse el accionar cuando se pretende concretar el enfoque de competencia en la labor del aula. Ese núcleo básico abarca los aspectos siguientes:

- Establecer relaciones adecuadas entre propósitos globales y principios metodológicos.

- Adentrarse en la génesis que determina la formación de una competencia desde una acción mediada.
- Atender a los caracteres de un proceso instructivo-educativo para la formación de competencias.
- Precisar el carácter que debe asumir la evaluación en un enfoque de competencias.

Sobre la relación entre propósitos, principios pedagógicos y principios metodológicos

Los propósitos expresan las metas educativas que han de lograrse y se concretan en el conjunto de competencias que se desea favorecer en los alumnos, es decir, esas

Se observa una tendencia ecléctica creciente, en particular por parte de los actores sociales vinculados a los procesos de construcción.

competencias se convierten en los logros que se desean alcanzar; logros que para evitar convertirse en algo intangible o inalcanzable, deben estar tributando a la delimitación de cuáles son las competencias básicas, las genéricas y las específicas que recibirán tratamiento y sus niveles de evaluación (interpretativo, argumentativo o propositivo) sin soslayar si está en el grado de adquisición o de desarrollo.

Sobre la base de esos propósitos globales, corresponde a la labor colegiada de las instancias en el plano de currículo práctico, establecer los propósitos específicos, siempre sobre la base de adecuados diagnósticos del entorno, para lograr pertinencia.

Una vez identificados los propósitos globales y específicos, ha de cederse espacio para un análisis en torno de la forma en que han de concretarse los cinco principios metodológicos que rigen todo accionar encaminado a formar competencias. Esos principios son los siguientes:

Significado sobre estructura. Lo importante es que el valor que se le atribuye a los conocimientos, en vez de poseerlos, es hacer

uso de ellos, ese es el significado. En términos pedagógicos implica un nuevo tipo de diseño curricular teórico-práctico y su evaluación correspondiente, para lo cual se impone diversificar las situaciones de aprendizaje, teniendo en cuenta que la prioridad está en cómo se aprende (desarrollo de habilidades intelectuales), en vez de qué se aprende (información).

Habilidades más allá del aula. Se trata de crear condiciones de desempeño relevantes, tanto para desarrollar habilidades propias de un conocimiento escolar, como para solucionar problemas con el conocimiento en las múltiples condiciones de desempeño de la vida diaria.

Los desempeños deben producirse en un contexto que permita dar verdadero sentido a lo que se aprende. Ello implica identificar muy bien lo que se espera obtener de la persona, y su diseño debe propiciar que el alumno consolide lo que sabe, lo ponga en juego y aprenda.

Los alumnos tienen que realizar tareas, pero no aisladas, sino en una visión de convergencia y de modo integral con atributos y características contextuales, de manera que se dé la unidad entre los elementos generalizables y los específicos, pues el todo es más importante que la suma de las partes.

Favorecer la autonomía, para lo cual se requiere que el aula esté centrada en el alumno. El aula centrada en el alumno no se refiere a movimientos kinestésicos, sino sobre todo a actividad mental y no puramente repetitiva de información.

Trabajo cooperativo, apertura, flexibilidad y continuidad. Desde la posición de un aprendizaje socializado debemos reconocer dos aspectos básicos para que el mismo se produzca: comunicación y desarrollo. Este último tiene como motor impulsor la actividad de intercambio del alumno, pero en lugar de intercambio con su espacio físico, de manera individual, los intercambios son grupales, sociales, cooperativos y contextualizados.

A partir de esos principios rectores ha de atenderse a cómo se tendrá presente la génesis para la formación de una competencia desde una acción mediada. Esa génesis es la siguiente.

La génesis para la formación de una competencia

A continuación vamos a enumerar los cuatro aspectos que enmarcan esa génesis, para luego adentrarnos en la explicación de cada uno de esos aspectos:

- Ampliar la actividad mental.
- Atender a lo óptimo.
- Atender a la motivación.
- Ejercitar de modo gradual hasta arribar a niveles de automatización.

En la labor del aula por lo general ha habido actividad, pero desde una influencia de la escuela activa, donde predominaba lo externo, o sea, estaba asociada a movimiento, a kinestesia, sin una intervención real de la actividad mental.

La actividad mental básica transita por el análisis, la síntesis, la abstracción y la generalización. El análisis va asociado a la capacidad de comparación, la síntesis a la identificación y la unión de los rasgos comunes de lo que se ha comparado, la abstracción permite designar o nombrar lo que se ha analizado y sintetizado, y la generalización, derivada de esa abstracción, permite aplicar en situaciones similares y diferentes, primero de manera guiada y después más libre.

Esa actividad mental básica va concretándose en los diferentes procesos que intervienen tanto en el aprendizaje como en el desempeño. Esos procesos son: sensibilización, atención, adquisición, personalización y control, recuperación, actuación, transferencia, cooperación y evaluación, y cada uno de esos procesos tiene una meta y unas estrategias que permiten optimizar dicho proceso. Las estrategias son planes de acción conscientes que las personas ejecutan con el fin de optimizar los procesos, al servir de instrumentos en el marco de la realización de actividades

El otro aspecto de la génesis de una competencia es la motivación, de manera específica la motivación didáctica. Con respecto a la motivación debe señalarse que está directamente vinculada a poder lograr un aprendizaje significativo, o sea, relacionador. La motivación se corresponde con la metasensibilización y la metacooperación; se ha de pensar en la motivación inicial y sostenida; la inicial está centrada en cómo despertamos el interés, y la sostenida, en la realización de tareas creativas, por sobre tareas

rutinarias, entre otros múltiples recursos.

Además, debe tenerse presente que el alumno se desmotiva cuando no está bien orientado en la tarea a realizar y entonces no sabe cómo enfrentarse, dónde hacerlo, qué estrategias debe utilizar para simplificarla, dónde centrarse en cada fase, qué debe dejar de lado y a qué debe atender (*Enciclopedia general de educación*, tomo I, p. 305).

El cuarto aspecto está referido a la ejercitación gradual. Cuando hablamos de ejercitación gradual hasta lograr grados de automatización, estamos aludiendo a la actuación, la transferencia y la evaluación.

Lo importante de este proceso de ejercitación es su carácter gradual hasta arribar a grados de automatización, es decir, ha de atenderse a un proceso por medio del cual se transita por los grados que van de ser incompetente, hacia una transformación como parte de un proceso compartido entre el docente y el alumno, hasta arribar a una automatización que elimine la reflexión consciente en la ejecución, para dejar la vía libre a la asimilación consciente de nueva información que se integra a la ya consolidada

Los componentes de un proceso instructivo-educativo centrado en la formación de competencias desde una perspectiva constructivista

Corresponde ahora profundizar en el aspecto relacionado con la forma en que ha de conducirse un proceso instruccional y educativo encaminado a favorecer el desarrollo de competencias en los alumnos. Ese proceso debe primeramente atender a los componentes siguientes:

- El primer componente que lo constituye es la ejecución competente, de cuyo análisis derivan los objetivos que han de alcanzarse, las tareas que determinan las habilidades requeridas, las situaciones de desempeño que permitirán transitar de la ejecución real a la competencia deseada en un *continuum*. Dicho con otras palabras, se trata de determinar qué sabe hacer el alumno (ejecución real) y determinar cuál es la competencia objeto de desarrollo. Entre la ejecución real y la competencia han de planificarse objetivos, tareas, actividades y situaciones de desempeño encaminadas a favorecer el desarrollo de dicha competencia. El

arribo a la misma, en vez de ser un punto estable, es un proceso que se da en un *continuum* donde ahora la competencia se convierte en ejecución real.

- El segundo componente consiste en el conocimiento del estado inicial del alumno en las dimensiones personal, socioescolar-familiar y cognitiva, pues se trata tanto del saber hacer como de un diagnóstico integral del estudiante en dimensiones que involucran la unidad de lo cognitivo y lo afectivo.
- El tercer componente está representado por el aprendizaje y los procesos de transformación de un estado a otro. Conociendo el estado que se pretende conseguir y las características del estado inicial de un individuo, han de trazarse las estrategias externas e internas para favorecer el paso del alumno de una zona de desarrollo a otra. Éste es, por supuesto, el componente eje de todo el accionar con los componentes restantes, y el mismo lo desdoblaremos al abordar el punto referido a las estrategias.
- El cuarto componente consiste en la evaluación y la orientación. Se requieren medidas técnicas que evalúen las propiedades de lo que ha sido aprendido. La evaluación tiene como función principal proporcionar retroalimentación para considerar el grado de logro de los objetivos y los mejoramientos que pueden introducirse. Se trata, en definitiva, de no limitarse al control, sino a la evaluación para el mejoramiento, lo cual implica detenerse en los pares dialécticos siguientes: enseñanza/aprendizaje, aprendizaje/evaluación (lo que se enseña/lo que se evalúa), qué aprendió/cómo lo aprendió, función pedagógica/función social, evaluación sumativa/evaluación formativa, cultura del test/



cultura de la evaluación procesal, diversidad/homogeneidad, inclusividad/exclusividad, evaluación con referente interno/evaluación con referente externo, ámbito administrativo para la evaluación (lo global) ámbito del proceso de enseñanza aprendizaje con los alumnos (lo analítico), etcétera.

El primer componente se refiere a la relación entre ejecución real (nivel real, lo que sabe hacer) y nivel de aspiración (competencia que se desea alcanzar): la distancia por recorrer se convierte en la zona de desarrollo próximo y es donde el maestro diseña las situaciones didácticas que, con enfoque de desempeño, pueden contribuir a los avances requeridos para arribar al nivel de aspiración, logro o competencia.

El segundo componente se refiere al diagnóstico integral que se debe tener del alumno, pues nadie puede transformar nada sin información integrada de dónde se debe profundizar para transformar o para reforzar lo que puede ser positivo para el individuo y para el grupo. El diagnóstico ha de realizarse atendiendo a los aspectos que abarcan la dimensión personal, sociofamiliar-escolar y cognitiva.

El componente número tres está comprometido con las estrategias internas, referidas a cómo se favorece que el alumno acceda a la información, la comprenda, la enriquezca, la integre y la aplique, con la implicación de los procesos de sensibilización, atención, adquisición, personalización, recuperación, cooperación, transferencia, actuación y evaluación.

El desarrollo de las funciones superiores se da sobre la base de lo externo y lo interno. Lo externo lo asociamos a las estrategias mediadoras (de planificación), y lo interno, a las estrategias vinculadas al procesamiento de la información, que favorece la internalización.

A continuación explicaremos sobre las estrategias externas o cómo planificar las secuencias didácticas encaminadas a favorecer la formación de competencias en los niños. Los procedimientos pueden ser muy variados, aquí ofrecemos uno que primero se ubicará en la estructura de los componentes de una competencia y después abordaremos consideraciones sobre cómo pueden secuenciarse las acciones a partir de la estructura establecida.

Componentes estructurales

- Identificación de la competencia.
- Elementos de competencia.
- Criterios de desempeño.
- Estructuración y articulación de saberes.
- Determinación de evidencias requeridas.

Una vez identificados los componentes, las estrategias externas se centran en cómo planificamos la intervención de manera secuenciada, lo cual debe estar regido por la concepción de diseñar las estrategias de enseñanza (que han de derivar en estrategias de aprendizaje) según la temporalidad, es decir, cuáles son las estrategias preinstruccionales que me permitirán partir de lo que ya conoce el alumno para consolidarlo bien antes de integrarle la nueva información.

El contenido de la enseñanza en una concepción encaminada a formar alumnos competentes debe conjugar conocimientos y modos de actividad.

Las estrategias coinstruccionales, donde voy a abordar la nueva información, información que siempre es la más breve pero que lleva la esencia de lo que vamos a aprender como conocimiento nuevo, el cual, si se integra a conocimientos que ya se han consolidado, se relacionarán de manera más significativa en las estructuras del niño.

Las estrategias posinstruccionales por medio de las cuales dedicaremos un buen tiempo a ver qué ha ido quedando de lo aprendido, qué acciones permiten elevar los índices de generalización y transferencia, y cómo vamos a ir incorporando lo aprendido para su uso progresivo y en espiral hasta lograr los grados de automatización requeridos para liberar al cerebro y dedicar la reflexión a los nuevos conocimientos que se incorporan.

Por supuesto, tal liberación se logra sobre la base de las estrategias internas (favorecedoras de la internalización, desde la perspectiva vygotskyana). Las estrategias internas tienen que ver con la manera en que se procesa la información, y abarca las estrategias siguientes:

- Estrategias de acceso y comprensión.
- Estrategias de enriquecimiento.

- Estrategias de integración y globalización.
- Estrategias de aplicación de elaboración transformativa (actuación guiada).
- Estrategias de aplicación más autónoma y libre.

Para el desarrollo de competencias desde una visión constructivista y atendiendo a las cinco estrategias internas descritas, el docente ha de atender a cinco objetivos intelectivos, a saber:

Favorecer el acceso a la información y su comprensión. Se centra en lograr un verdadero acceso a la información, atendiendo tanto a aspectos cuantitativos como cualitativos. Este acceso puede ser de manera expositiva, con métodos germinales, caracterizados porque la información dada sirva de germen para que el alumno desarrolle otras nuevas, o por cualquier otro método, pero lo que debe mantenerse presente es que propiciar acceso y comprensión de la información es remitir a los alumnos a leer o escuchar con estrategias adecuadas de resultados probados para el acceso informativo.

Favorecer el enriquecimiento asociativo. Se busca que el alumno pueda relacionar una información con otras diversas, con el propósito de favorecer la mayor riqueza informativa y una mayor creatividad asociativa. En vez de ser un objetivo que se cumpla con control y medida de notas, se trata de que el alumno enriquezca sus asociaciones y su creatividad, su visión innovadora, su inteligencia experiencial, etcétera.

Favorecer la integración y la globalización de los contenidos. El objetivo fundamental es que el alumno, además de captar los conocimientos, sea capaz de relacionarlos y organizarlos en unidades de cognición. Así, el alumno integra cada conocimiento como una parte de un todo. Ello facilita la comprensión, la codificación, la evocación y la efectividad de la información adquirida y contribuye además a evitar que se disperse tanto la información, que luego no se pueda precisar cuál es el aprendizaje que está propiciándose. La forma fundamental de organizar los contenidos para cubrir este objetivo es en espiral y con él se evita la atomización y la desconexión informativa.

Favorecer la aplicación en el plano de elaboración transformativa. El objetivo fundamental es que el alumno sea

capaz, ante la información ofrecida, de aplicarla o producir otras nuevas, con ello se fomenta la creatividad y el sentido crítico. Pero esta aplicación aún es guiada por el docente, por lo cual se concreta en actividades de vincular la teoría recibida con ejercicios prácticos y ejercicios de elaboración escrita por parte de los alumnos; escritos en los cuales expresan opiniones, puntos de vista o visiones sintéticas de lo aprendido. Existe un protagonismo compartido entre profesores y alumnos (método germinal).

Aplicar a un plano de elaboración constructiva. Recoge objetivos similares al anterior pero acentúa el papel más autónomo del alumno. El gran error que se comete en la práctica pedagógica es pretender pasar del primer objetivo al último, alegando que el alumno es protagonista de su aprendizaje, pero evidentemente en estos casos se está confundiendo protagonismo con desasistencia liberal.

La evaluación de las competencias. ¿Qué carácter han de tomar los procesos de evaluación cuando se pretende formar en competencias?

Cualquier innovación en las prácticas pedagógicas es eficaz si parte de innovaciones en las prácticas de evaluación; innovaciones que partirán de un proceso analítico-sintético, relacionador y generalizador en torno del par dialéctico existente entre la función social de la evaluación y la función pedagógica. Esta última con óptica de evaluación para el mejoramiento, lo cual supone atender a procesos reguladores y autorreguladores, con la necesaria inclusión de procesos de metaevaluación.

Una evaluación para el mejoramiento da peso suficiente a la evaluación procesal, aunque no soslaye la evaluación sumativa con carácter acreditativo, pues resulta indispensable como parte de la función social de la evaluación, sí le concede el espacio necesario y urgido a la evaluación en cuanto a cómo aprendió para arribar a los resultados que tanto exhibimos.

En este sentido, las prácticas de evaluación deben cambiar tanto en sus aspectos técnico-instrumentales como en sus dimensiones procesales y cognitivas. Es decir, han de atender a la caracterización y la identificación de

procesos cognitivos específicos, aplicados a problemas disciplinarios particulares (Gómez Esteban, Jairo, 2004).

Resulta evidente que las competencias en un campo determinado no son independientes de su contenido, y se debe evitar confundir conocimiento con recuerdo de información o manejo mecánico de fórmulas. Por tanto, la evaluación de competencias implica una puesta en acto de conocimientos y estrategias propias de un campo del saber,

Lo planteado exige una relación triádica adecuada entre enseñanza, aprendizaje y evaluación. En esa relación triádica se requiere incluir actividades en las cuales el alumno

Las competencias específicas son las propias de un área determinada, tienen un elevado grado de especialización, así como procesos educativos específicos.

evidencie que es capaz de hacer algo con lo que conoce para resolver problemas más allá del aula, o sea, para propiciar un uso activo del conocimiento desde la potenciación de un pensamiento transferencial, y en ello ocupan papeles relevantes las concepciones en torno de lo que es desempeño y evaluación del desempeño.

La evaluación tradicional de los conocimientos tiende a evaluar el dominio de la materia por medio de exámenes concebidos para tal efecto, con una escala de puntuación, desconocimiento de las preguntas objeto de evaluación por parte de los alumnos, evaluación enmarcada en un tiempo definido y con un nivel de salida que se concreta en comparaciones estadísticas, todo lo cual revela el predominio de la cultura del test.

La evaluación de una competencia se realiza de manera diferente, se lleva a cabo como un proceso para acopiar evidencias de desempeño y conocimiento del individuo, lo cual le confiere un papel diagnóstico apreciable. Este proceso de evaluación abarca varios grandes pasos, a saber: definición de objetivos, recolección de evidencias, comparación de evidencias con los objetivos y formación de un juicio (competente, compe-

tente para... o aún incompetente); de ahí que para poner en marcha ese proceso, en vez de atender a los resultados del conocimiento de la materia, se atiende a los resultados del desempeño, se atiende además a que no se realice en un tiempo determinado, sino de manera continua, no utilice necesariamente escalas de puntuación y no se someta a comparaciones estadísticas.

Para lograr una mayor comprensión del proceso de evaluación se impone que nos detengamos en elementos de competencia, como lo que es desempeño, condiciones de desempeño, criterios de desempeño, evidencias, evidencias por desempeño y evidencias de conocimiento.

Los criterios y los indicadores de evidencia han de concebirse a partir de los aprendizajes esperados y atendiendo a aspectos de evaluación. Los consensos para denominar los aspectos de evaluación de una competencia giran en torno de los tres aspectos siguientes: interpretativo, argumentativo y propositivo.

En conclusión, podemos plantear que para evaluar el grado de desarrollo alcanzado por los alumnos en una competencia se debe proceder partiendo de una comparación que nos permita establecer las diferencias entre lo que es evaluar una competencia y la evaluación tradicional, siempre teniendo en cuenta que en materia de evaluación de competencias resultan claves términos ya explicados, como logro, indicadores de logro (con sus criterios de desempeño y evidencias requeridas), así como claridad en cuanto a estándares educativos y estándares curriculares.

Las consideraciones anteriores pueden constituir un núcleo informativo para propiciar espacios de cooperación reflexiva entre los profesionales que ejercen influencias instructivas y educativas en la esfera de la educación, y deben ser objeto de un plano de superación sistemático en el cual se desarrollen estas ideas en escenarios de talleres y seminarios que permitan profundizar en el tema y adquirir las herramientas teórico-metodológicas requeridas para la aplicación de dichas ideas en la transformación de la práctica educativa.

Bibliografía

- Bouzas, Patricia. 2004. *El constructivismo de Vygotsky*. Longseller. Argentina.
- Bustamente Zamudio, Guillermo. 2004. La moda de las competencias, en *El concepto de competencia, II*. Sociedad Colombiana de Pedagogía, Bogotá.
- Coll, C. 1996. Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo, ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica, *Anuario de Psicología*, 69. Universidad de Barcelona, España.
- _____. 1990. Un marco de referencia psicológico para la educación escolar. La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza, en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid: Alianza.
- Díaz Barriga, F., Castañeda, M. y Lule, M. 1986. *Destrezas académicas básicas*. Departamento de Psicología Educativa, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- _____, Arceo, Frida y Hernández Rojas Gerardo. 2000. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill, México, D. F.
- Feuerstein, Rand y Hoffman, M. 1974. *The dynamic assessment of retarder performers: The learning potencial assessment device. Theory, instruments and techniques*. Baltimore University Press.
- Gómez Esteban, Jairo H. 2004. Lineamientos pedagógicos para una educación por competencias, *El concepto de competencia, II*. Sociedad Colombiana de Pedagogía, Bogotá.
- Hernández Hernández, Pedro. 1999. *Psicología de la educación: corrientes actuales y teorías aplicadas*. Trillas, México.
- Maldonado García, Miguel Ángel. *Las competencias: una opción de vida*. ECOE, Bogotá, Colombia.
- Monereo; C. 2000. *Ser o no ser constructivista*. Universidad de Barcelona, España.
- Petrosky, A. V. 1982. *Psicología evolutiva y pedagógica*. Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
- Román Pérez, Martiniano y Díez López, Eloísa. 1999. *Aprendizaje y currículum*. EOS, Madrid, España.
- Ruiz Iglesias, Magalys. 2001. *Profesionales competentes: una respuesta educativa*. IPN. México, D. F.
- _____. 2000. La competencia investigadora, Ed Victoria, México D.F.
- Schmmelkes, Sylvia. 2000. *Reforma curricular y necesidades sociales en México. Programa Nacional de Actualización*. SEP, México.
- Tobón, Sergio. 2005. *Formación basada en competencias*. ECOE, Bogotá, Colombia.
- Vygotsky, L. S. 1979. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.