

UDS

ANTOLOGÍA

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

*Maestría en educación con formación en competencias
profesionales*

Tercer cuatrimestre

Marco Estratégico de Referencia

ANTECEDENTES HISTORICOS

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1979 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor de Primaria Manuel Albores Salazar con la idea de traer Educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer Educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por la tarde.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en septiembre de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró como Profesora en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de finanzas en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta Educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de Educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos de cuarenta

alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el Corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y Educativos de los diferentes Campus, Sedes y Centros de Enlace Educativo, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca a nivel nacional e internacional.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

MISIÓN

Satisfacer la necesidad de Educación que promueva el espíritu emprendedor, aplicando altos estándares de calidad Académica, que propicien el desarrollo de nuestros alumnos, Profesores, colaboradores y la sociedad, a través de la incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

VISIÓN

Ser la mejor oferta académica en cada región de influencia, y a través de nuestra Plataforma Virtual tener una cobertura Global, con un crecimiento sostenible y las ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

VALORES

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

ESCUDO



El escudo de la UDS, está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

ESLOGAN

“Mi Universidad”

ALBORES



Es nuestra mascota, un Jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen.

Fundamentos de la educación basada en competencias

Objetivo de la materia:

El alumno conoce el enfoque basado en competencias desde sus orígenes hasta la aplicación en el sistema educativo mexicano. A partir de ello, promueve las competencias y posibilita los procesos de enseñanza a través de la planeación didáctica adecuada y fomentando situaciones reales de aprendizaje significativo.

Criterios de evaluación:

No	Concepto	Porcentaje
1	Trabajos en plataforma Educativa	60%
2	Examen	40%
Total de Criterios de evaluación		100%

INDICE

Unidad I

Tendencia y enfoque de la educación por competencias

I.1 Concepciones y perspectivas de la educación basada en competencias ..	8
I.2 Escenario actual del enfoque por competencias en la educación	21
I.3 Disyuntivas de la educación por competencias en la formación docente	33
I.4 Integración de las propuestas de la educación por competencias en los espacios escolares	41

Unidad II

Concepciones didácticas del enfoque por competencias

2. 1 Perspectiva didáctico-pedagógico para la implementación del enfoque por competencias	48
2.2 Competencias didácticas en la formación de los docentes	55
2.3 Estrategias didácticas por competencias para una enseñanza integral ..	60
2.4 Competencias profesionales para la enseñanza y 2.5 Las competencias profesionales desde una perspectiva compleja	66
2.6 Ventajas del enfoque de competencias para la formación profesional .	75

Unidad III

Orientaciones metodológicas en el enfoque por competencias

3. 1 Abordaje metodológico para la enseñanza basada en competencias....	76
3.2 Propuestas de planeación desde el enfoque por competencias	87
3.3. Metodologías de abordaje de contenidos con el enfoque por competencias	100
3.4. Diseño y proyección de escenarios reales de aprendizaje	101

Unidad I

Tendencia y enfoque de la educación por competencias

I.1 Concepciones y perspectivas de la educación basada en competencias

Para enfrentar los retos y los problemas que presenta el contexto, es necesario que el aprendizaje y la enseñanza logren sentido, tanto para el que aprende como para el que enseña, siendo esto un reflejo de la calidad del modelo educativo implementado.

En la actualidad, la Humanidad enfrenta un gran reto en términos de su sobrevivencia. Los recursos naturales ya no pueden ser considerados como inagotables e incluso renovables, lo que nos obliga a tener que plantear una nueva relación con el entorno y, aunque parezca extraño, un proceso de re-adaptación a las nuevas condiciones, así como un modelo de desarrollo que no puede estar ligado exclusivamente a la extracción de tales recursos.

De igual forma, poseemos recursos tecnológicos en abundancia como antes nunca existieron, que permiten un desarrollo y expansión de los conocimientos de manera vertiginosa.

En este contexto, es evidente que el modelo educativo no puede repetir ninguno de los que anteriormente existieron, debe ser remodelado y aunque surja en condición de emergente, deberá ser capaz de permitirnos sobrevivir y desarrollarnos.

El modelo educativo para las próximas generaciones deberá potenciar las capacidades de cada ser humano de manera individual, pero, a la vez, deberá permitir la confluencia de todas estas capacidades individuales como una sola fuerza. El mismo solo se podrá constituir si construimos e implementamos un currículo capaz de direccionar todos los esfuerzos hacia el desarrollo de las competencias de cada persona, donde su desempeño permita utilizar los + recursos existentes, materiales y tecnológicos, físicos e intelectuales, cognitivos y emocionales de manera óptima y racional, capaces de potenciar al máximo la dimensión humana, capaz de conocer, interpretar y transformar la realidad, lo que implica

estimular la creatividad, la imaginación, el pensamiento divergente, para resolver los problemas que plantea, demanda o se proyectan en el contexto actual y futuro.

La educación, en general, y el aprendizaje, en particular, es mucho más que recolectar conocimientos, o construirlos, debe abocarse a proponer respuestas a los problemas y a las necesidades que enfrentamos en las nuevas condiciones en que vivimos, por lo que se requiere movilizar toda la experiencia acumulada, los saberes de los distintos dominios de conocimiento, de las capacidades de acción, de interacción, para generar un modelo que integre saberes, acciones, de interacción social y de autoconocimiento, desde una perspectiva integral, holística, dinámica. De ahí la necesidad de un nuevo modelo educativo basado en competencias.

El contexto en el que se desenvuelve la humanidad en la actualidad plantea la necesidad de desarrollar un nuevo modelo educativo que considere los procesos cognitivo conductuales como comportamientos socio afectivos (aprender a aprender, aprender a ser y convivir), las habilidades cognoscitivas y socio afectivas (aprender a conocer), psicológicas, sensoriales y motoras (aprender a hacer), que permitan llevar a cabo, adecuadamente, un papel, una función, una actividad o una tarea (Delors, 1997), por lo que el conocimiento debe ser el producto de contenidos multidisciplinarios y multidimensionales (Frade, 2009), que demanden una acción personal de compromiso, en el marco de las interacciones sociales donde tienen y tendrán su expresión concreta.

Frente a este escenario se debe reconocer la importancia del desempeño docente para crear y adecuar diversos métodos didácticos que orienten el desarrollo de sus competencias (Delors, 1997) y su aplicación al contexto sociocultural, donde la evaluación se transforme en una herramienta que procure la mejora del educando y del proceso educativo en general, en vez de ser un mecanismo de medición y de castigo.

Informes como los de la CEPAL y la UNESCO han advertido, desde hace más de veinte años, que el conocimiento se convertirá en el elemento central para la nueva sociedad, incluso en el ámbito de la reproducción material de vida, obligando a la humanidad a desarrollar sus capacidades de innovación y creatividad, (CEPAL-UNESCO, 1992).

En este marco el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) será determinante para generar mayores posibilidades para la comunicación y el diálogo intercultural (Hopenhayn, 2002) generando mayores posibilidades y condiciones de igualdad simbólica, revirtiéndose, así, la posición de rezago o de subordinación que las sociedades latinoamericanas presentan hoy frente al mundo industrializado.

Por ello, el nuevo modelo educativo deberá basarse en las características de la sociedad del conocimiento, lo que demanda integrar las TIC a la práctica docente (ANUIES, 2004), para retomar los aportes de las ciencias, la tecnología y humanística, al conocimiento en general, valorando sus implicaciones y su inclusión; asimismo, debe reconocer, respetar y atender la diversidad en el aula (Alonso y Gallego, 2010), para poder impulsar una democracia participativa, respetando la diversidad y la individualidad.

Un modelo educativo basado en Competencias

El nuevo modelo educativo a desarrollar, requiere ser organizado e implementado con base en el concepto de Competencias, entendiéndolo como la combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender además del saber cómo, posibilitándose que el educando pueda generar un capital cultural o desarrollo personal, un capital social que incluye la participación ciudadana, y un capital humano o capacidad para ser productivo (Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, 2004).

Las Competencias deben ser consideradas como parte de la capacidad adaptativa cognitivo conductual que es inherente al ser humano, las cuales son desplegadas para responder a las necesidades específicas que las personas enfrentan en contextos sociohistóricos y culturales concretos, lo que implica un proceso de adecuación entre el sujeto, la demanda del medio y las necesidades que se producen, con la finalidad de poder dar respuestas y/o soluciones a las demandas planteadas (Frade, 2009). Estas demandas pueden tener dos órdenes: las sociales (que deberían ser priorizadas en el contexto que enfrenta la humanidad en la actualidad) y las individuales. Por lo anterior, el modelo educativo debe procurar organizar la enseñanza con la finalidad que los educandos logren desarrollar.

De esta manera, las Competencias a desarrollar contribuirán a dominar los instrumentos socio-culturales necesarios para interactuar con el conocimiento, permitir la interacción en grupos heterogéneos, potenciar el actuar de un modo autónomo y comprender el contexto (Comisión Europea de Educación y Cultura 2004), lo cual reafirma que las competencias demandarán una acción personal de compromiso, en el marco de las interacciones sociales donde tendrán su expresión concreta.

El enfoque educativo por Competencias conlleva a una movilización de los conocimientos, a una integración de los mismos de manera holística y un ligamen con el contexto, asumiendo que la gente aprende mejor si tiene una visión global del problema que requiere enfrentar (Feito, 2008).

Dado que las Competencias, por su naturaleza, son de carácter personal e individuales, se requiere para su impulso desde el sistema educativo, el conocer y respetar las capacidades metacognitivas de los educandos (Coll, 2007), lo que implica determinar sus estilos de aprendizaje (Alonso y Gallego, 2010), el área más significativa de su inteligencia, y abordar los procesos cognitivos e intelectivos que los caracterizan (Salas, 2005), a través de la organización de actividades en un acto educativo, consciente, creativo y transformador.

Por su naturaleza, las Competencias no se adquieren (o desarrollan) en abstracto, sino a partir de situaciones concretas, en espacios concretos, con y por personas concretas, a través de actividades —concretas— que forman parte del quehacer del educando. De esta manera, la adquisición de una competencia está indisolublemente asociada a la adquisición de una serie de saberes (conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones, etc.), por parte del sujeto (Coll, 2007), que demandan de éste: —desempeños voluntarios, conscientes y racionales reflejados en actitudes que demuestran valores éticos— (Frade, 2009, p.85).

El modelo educativo por Competencias persigue así una convergencia entre los Campos; social, afectivo, las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales, motoras, del individuo, lo que significa que el aprendizaje debe potenciar una integración de las disciplinas del conocimiento, las habilidades genéricas y la comunicación de ideas (Argudin, 2001), por lo que el educando no solo debe saber manejar sus saberes (conocimientos), sino que también debe tener bajo su control sus interacciones sociales, sus emociones y

sentimientos, así como sus actividades y, además, debe ser capaz de reconocer, interpretar y aceptar las emociones y sentimientos de los demás (Ortega, 2008).

Dicho modelo educativo enfrenta dos retos:

a) el criterio heredado por la sociedad —occidentalll, caracterizada por el pensamiento generado en la Grecia clásica, que planteó una división de las —cienciasll en términos de disciplinas, con límites fijos, separando las ciencias —durasll -desde una perspectiva lógico matemática-, de las ciencias —blandasll -la música, el arte el deporte, etc.- (Aguerrondo, 2009), ignorándose, de esta manera, el carácter integral del individuo, en el que coexisten otras inteligencias, que incluyen la cinestésica, la espacial, introspectiva, emocional, etc. (Feito, 2008, Gardner, 1995), inteligencias que contribuyen al desarrollo de determinadas competencias particulares y b) la resistencia mostrada por los remanes de la educación escolástica, basada en la autoridad y la razón, donde el docente es visto como fuente de sabiduría, en tanto el discente es percibido como un ignorante, cuya mente es asumida en calidad una tabla rasa, quien aprendía en tanto lograba grabar y reproducir las enseñanzas de su maestro.

La implementación de un modelo educativo basado en competencias debe tomar en cuenta que él mismo conlleva a una transformación o elaboración continua de las ideas y las creencias, lo que implica una innovación importante, que va a resultar en un cambio, por lo que precisa que las personas encargadas de su implementación re-diseñen el significado de lo que es el aprendizaje, lo que implicará conflictos y desacuerdos que no sólo son inevitables, sino fundamentales para el cambio exitoso (Fullan, 1997).

El cambio del modelo educativo —tradicionalll a un modelo basado en Competencias, debe ser realizado con sumo cuidado, ya que las Competencias pueden ser interpretadas desde ópticas muy diferentes (Akhyar, 2010), por lo que particularmente se les debe diferenciar de la competitividad, entendida ésta como la rivalidad entre los sujetos para alcanzar algún fin o la cualificación del sujeto para el desempeño específico de una función dentro del aparato productivo, tal y como lo plantea Ayas (1996, citado por Chaston et al, 2000), ya que esto podría hacer caer al modelo educativo en un recurso para la instrumentalización del ser humano, producto de una homogenización curricular generada por la globalización, que subordine el desarrollo de las Competencias del individuo a las necesidades de la

producción y reproducción de las condiciones materiales de vida (Althusser, 1978), encubriéndose con un discurso que plantee a la educación y los sistemas educativos como medios a través de los cuales la sociedad procura la generación y transmisión del conocimiento y la cultura (Aguerrondo, 2009), es decir, las Competencias se deberán desarrollar para garantizar la calidad de vida de la nueva humanidad, y no estar en función exclusiva del aparato productivo (Coll, 2007).

El modelo educativo basado en Competencias, plantea el reto de lograr estimular la creatividad, la innovación, la potencialidad que tiene el ser humano para ir más allá de lo que la cotidianidad demanda, crear su propio futuro; lograr sobrevivir, ser capaz de adaptarse a las condiciones que se perfilan para el planeta e incluso poder desarrollarse de una mejor manera (Ortega, 2008), como producto de un trabajo que integre la comunicación, explicita las metodologías de trabajo, considere los contenidos (dominios de conocimiento) como instrumentos o herramientas para el desarrollo de la personalidad del sujeto; de manera que todos estos aspectos incidan en la significatividad y funcionalidad de los aprendizajes, tomando en cuenta el perfil del alumnado, para el desarrollo progresivo del currículo en los distintos programas educativos, donde los criterios de evaluación han de informar sobre los tipos y grados de aprendizaje alcanzados y permitir el analizar el por qué y para qué son necesarios y útiles los contenidos de trabajo que se presenten (Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, 2004).

El desarrollo de las Competencias sólo será posible en tanto los docentes conozcan y desarrollen los estilos de aprendizaje de sus alumnos, lo cual demanda de éstos (Alonso y Gallego, 2010) el que ayuden a los educandos a resolver problemas reales, a distinguir lo superficial de lo significativo, a que se conozca más a sí mismo, así como sus capacidades, cualidades y limitaciones, ya que para el desarrollo de las Competencias, el educando no solo debe saber manejar sus saberes (conocimientos), sino que también debe tener bajo control sus interacciones sociales, sus emociones y sentimientos, así como sus actividades y, además, debe ser capaz de reconocer, interpretar y aceptar las emociones y los sentimientos de los demás (Ortega, 2008).

El cambio en la educación. La educación basada en competencias

Para establecer un cambio en la educación a escala mundial que garantice la excelencia y que satisfaga las necesidades de la práctica laboral contemporánea, los investigadores (Holland 1966-97; Bigelow 1996; Mardesn 1994; Grootings 1994; Ducci 1996, entre otros) han propuesto que este proceso debe iniciarse desde un marco conceptual que cimiente la consonancia entre los conocimientos, las habilidades y los valores. El marco conceptual lo constituyen las características propias de la identidad de cada institución con su misión y sello específicos.

La UNESCO expresa en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998) en la sede de la UNESCO se expresó que es necesario propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad. Asimismo, se señaló que las principales tareas de la educación superior han estado y seguirán estando ligadas a cuatro de sus funciones principales:

- Una generación con nuevos conocimientos (las funciones de la investigación).
- El entrenamiento de personas altamente calificadas (la función de la educación).
- Proporcionar servicios a la sociedad (la función social).
- La crítica social (que implica la función ética).

Los medios para alcanzar las metas educativas

Con la modernidad, el ser humano se enfrenta a cambios radicales y comprende que ahora, más que en ningún otro tiempo, debe reflexionar sobre su situación como persona en desarrollo y edificar su camino. Es decir, necesita elaborar un proyecto de vida muy claro para alcanzar sus propias metas, aquello que anhela o espera ha de construirlo y responder por ello.

En este momento, para alcanzar las metas educativas, la educación superior requiere que se trace un plan para cambiar o rectificar una situación existente, tarea que comprende las siguientes fases: la intención particular del individuo de actuar (lo que se quiere realizar o edificar en razón del propio crecimiento como persona, que exige una estrecha relación con la ética y de un proyecto de vida situado en el entorno del siglo XXI), estipular previamente los resultados que se quieren obtener y la inversión de esfuerzos en conjunto de líderes y comunidad para democráticamente alcanzar las metas.

Los avances de la investigación de punta indican que actualmente el proyecto educativo establece que la obtención de las metas radica en el conocimiento de la disciplina, el desarrollo de las habilidades, las competencias de desempeño o de producción y la madurez de los hábitos mentales y de conducta que se relacionen con los valores universales y con los de la misma disciplina.

La educación basada en competencias

Todos los rubros para alcanzar las metas educativas son importantes por igual, además de que unos y otros se vinculan para conseguir un fin, o el logro que establecen las competencias. No obstante, en este espacio nos referiremos específicamente a las competencias porque este término puede aún prestarse a confusión, al haber sido acuñado por la educación hace relativamente poco.

Definición

La educación basada en competencias es una nueva orientación educativa que pretende dar respuestas a la sociedad de la información.

El concepto de competencia, tal y como se entiende en la educación, resulta de las nuevas teorías de cognición y básicamente significa saberes de ejecución. Puesto que todo proceso de —conocer se traduce en un saber, entonces es posible decir que son recíprocos competencia y saber: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás (dentro de un contexto determinado). Chomsky (1985), a partir de las teorías del lenguaje, instaura el concepto y define competencias como la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación.

La educación basada en competencias (Holland, 1966-97) se centra en las necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales para que el alumno llegue a manejar con maestría las destrezas señaladas por la industria. Formula actividades cognoscitivas dentro de ciertos marcos que respondan a determinados indicadores establecidos y asienta que deben quedar abiertas al futuro y a lo inesperado.

De esta manera es posible decir, que una competencia en la educación, es una convergencia de los comportamientos sociales, afectivos y las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea.

Gardner (1998), por ejemplo, en su Teoría de las Inteligencias Múltiples distingue de la siguiente manera las competencias que deben desarrollar los alumnos en el área del arte: Producción.

Hacer una composición o interpretación musical, realizar una pintura o dibujo, escribir imaginativamente o creativamente.

Percepción. Efectuar distinciones o discriminaciones desde el pensamiento artístico.

Reflexión. Alejarse de la propia producción e intentar comprender los objetivos, motivos, dificultades y efectos conseguidos.

Como se puede apreciar, Gardner señala que quien se educa para producir artísticamente ha de construir percepciones que van más allá de las habilidades de saber mirar, observar, captar y que, por lo tanto, las otras habilidades conjuntas a la competencia —construir percepciones son: saber distinguir y discriminar desde el pensamiento artístico y desde un marco conceptual que fundamente la relación entre las habilidades, los procesamientos cognitivos y los valores. Así, las competencias se acercan a la idea de aprendizaje total, en la que se lleva a cabo un triple reconocimiento:

- a) Reconocer el valor de lo que se construye.
- b) Reconocer los procesos a través de los cuales se ha realizado tal construcción (metacognición).
- c) Reconocerse como la persona que ha construido.

Nueva dimensión

Las competencias detentan una nueva dimensión, que va más allá de las habilidades o destrezas, por ejemplo, dos personas pueden haber desarrollado sus habilidades al mismo nivel, pero no por eso pueden construir un producto con la misma calidad y excelencia. Competencia implica algo más, que se expresa en el desempeño.

Competencias y desempeño

El desempeño en la educación está determinado por una manifestación externa que evidencia el nivel de aprendizaje del conocimiento y el desarrollo de las habilidades y de los valores del alumno.

El resultado del desempeño es un fin planificado que también requiere se planifique el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas específicas, que se habrán elegido de acuerdo con el objetivo deseado.

La intención que se da a la competencia es desempeñar o producir algo para sí y para los demás, esta intención se vincula con la estructura cognoscitiva de quien lo desempeña o produce y con las normas o criterios de quienes lo evalúan y lo interpretan. La construcción de competencias debe realizarse desde el marco conceptual de la institución y desde las metodologías que las determinen.

El producto o desempeño debe presentarse de acuerdo con los términos o criterios de las exigencias de calidad que previamente se habrán acordado o establecido para la presentación o el desempeño.

Construcción de competencias

La construcción de competencias no puede realizarse de manera aislada, sino que debe hacerse a partir de una educación flexible y permanente, desde una teoría explícita de la cognición, dentro del marco conceptual de la institución, en un entorno cultural, social, político y económico.

Las competencias, igual que las actitudes, no son potencialidades a desarrollar porque no son dadas por herencia ni se originan de manera congénita, sino que forman parte de la

construcción persistente de cada persona, de su proyecto de vida, de lo que quiere realizar o edificar y de los compromisos que derivan del proyecto que va a realizar. La construcción de competencias debe relacionarse con una comunidad específica, es decir, desde los otros y con los otros (entorno social), respondiendo a las necesidades de los demás y de acuerdo con las metas, requerimientos y expectativas cambiantes de una sociedad abierta.

El desempeño debe planificarse de tal manera que admita que el educando tenga un desarrollo apropiado en las distintas situaciones y pueda adaptarse a las cambiantes formas de organización del trabajo.

Las competencias en el proceso educativo

Con lo anterior es posible afirmar que las competencias en la educación pueden definirse como la convergencia entre los conocimientos de la disciplina, las habilidades genéricas y la comunicación de ideas.

Las habilidades genéricas especifican lo que se debe hacer para construir una competencia u obtener un resultado o un desempeño: trabajo de equipo, planteamiento de problemas, encontrar y evaluar la información, expresión verbal y escrita, uso de las nuevas tecnologías y resolución de problemas.

En la educación basada en competencias, éstas dirigen el sentido del aprendizaje, quien aprende lo hace desde la intencionalidad de producir o desempeñar algo, involucrándose con las interacciones de la sociedad.

Las competencias son parte y producto final del proceso educativo. —Competenciall es su construcción durante el proceso educativo, como también lo es su desempeño, es decir, el resultado práctico del conocer.

Nuevo significado de aprender

En la educación basada en competencias quien aprende lo hace al identificarse con lo que produce, al reconocer el proceso que realiza para construir y las metodologías que utiliza. Al finalizar cada etapa del proceso se observan y evalúan la(s) competencia(s) que el sujeto ha construido.

La educación basada en competencias es un enfoque sistemático del conocer y del desarrollo de habilidades; se determina a partir de funciones y tareas precisas. Se describe como un resultado de lo que el alumno está capacitado a desempeñar o producir al finalizar una etapa.

La evaluación determina qué específicamente va a desempeñar o construir el estudiante y se basa en la comprobación de que el alumno es capaz de construirlo o desempeñarlo.

La experiencia práctica y el desempeño

La educación basada en competencias se refiere a una experiencia práctica, que necesariamente se enlaza a los conocimientos para lograr un fin. La teoría y la experiencia práctica se vinculan, utilizando la primera para aplicar el conocimiento a la construcción o desempeño de algo.

Desde el currículum, la educación basada en competencias se concentra en:

- Los conocimientos.
- Las habilidades.
- Las actitudes inherentes a una competencia (actitudes o comportamientos que respondan a la disciplina y a los valores).
- La evaluación de los logros mediante una demostración del desempeño o de la elaboración de un producto.

Debe tomarse en cuenta: el diseño de la enseñanza-aprendizaje; las competencias que se van a construir; las disciplinas como marco de referencia del aprendizaje; las habilidades a desarrollar; la promoción de actitudes relacionadas con los valores y con las disciplinas; los procesos; los programas de estudio orientados a los resultados; el diagnóstico; la evaluación inserta en el aprendizaje, en múltiples escenarios y en diversas situaciones, basada en el desempeño y como una experiencia acumulativa, la retroalimentación, la autoevaluación; los criterios que se utilicen para evaluar los desempeños o resultados; el seguimiento y la interacción social.

El ejemplo que se muestra en el cuadro pretende ilustrar las habilidades que se desarrollan y las competencias que se construyen en una institución a nivel superior cuya educación se basa en competencias. Fue tomado de una asociación canadiense, se seleccionó porque Canadá ha obtenido una vasta experiencia en la educación basada en competencias con magníficos resultados y porque esta muestra, aunque se refiere a un entrenador deportivo, es viable de aplicar a las diferentes disciplinas, asimismo ilustra que las competencias se construyen en el proceso y son también una demostración final del desempeño. Como es posible observar, estas competencias se enlazan al conocimiento y se vinculan a las habilidades.

I.2 Escenario actual del enfoque por competencias en la educación

El espíritu emprendedor que caracteriza esta nueva época, a la que nos hemos referido, exige la construcción de competencias como una nueva cultura académica, en la que se promueva un liderazgo congruente con la nueva sociedad: de demanda de información tecnológica y del desarrollo de las habilidades que le correspondan, de conocimientos, de conocer las necesidades de la época, de servir e interactuar; así como de nuevas iniciativas, de una reorganización de los programas existentes y de procesos que ayuden a construir competencias, que no sólo respondan a la institución educativa, sino que, al mismo tiempo, apoyen el desarrollo de la misma sociedad de la información.

Los avances de la investigación advierten que la innovación de las estrategias será una de las competencias definitivas en las universidades de la nueva era, tomando en cuenta que la meta no es crear estrategias perfectas, sino construir estrategias que conduzcan a la dirección apropiada, para después depurarlas progresivamente a través de la experimentación y el ajuste.

Señalan estas investigaciones que será necesario utilizar nuevos términos y metáforas porque la nueva terminología es un pasaporte necesario para las nacientes perspectivas, ya que los términos anticuados encarcelan nuestro pensamiento dentro de viejos paradigmas y es forzoso mantenerse abierto a los nuevos retos, redireccionar el proceso de planificación existente y desarrollar un género nuevo para aprender/experimentar, guiándose por una visión revolucionaria que permita a las universidades construir las competencias necesarias para el dinamismo de la sociedad de la información, dando por hecho que es imprescindible hacer las cosas de manera diferente.

Las investigaciones afirman que será imperioso establecer un liderazgo flexible que pueda aprender y crecer permanentemente; que no existen recetarios capaces de orientar, si se descubriera uno se retrocedería a la rigidez en la elaboración de la planeación estratégica.

Para poder participar en esta nueva era, las instituciones a nivel superior deberán generar productos de aprendizaje, servicios y experiencias que coincidan con los parámetros en tiempos, responsabilidades, consumos, coherencia y conveniencia de la sociedad de la información. Estos productos de aprendizaje deberán ser capaces de desplazarse; para

crearlos se necesitarán nuevas culturas académicas y otras diferentes a las que ahora existen.

La planeación

La sociedad de la información exige que previamente se establezcan políticas operativas, y se diseñe un modelo de planeación estratégica del aprendizaje junto con un modelo de administración del aprendizaje.

Construcción de competencias. Las competencias como base de la nueva educación Es importante recordar que las competencias parten del marco conceptual que provee la institución con su misión y sello característicos.

Para elegir el núcleo de competencias básicas que se requiere construir es necesario analizar y responder en forma realista las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las competencias básicas y necesarias para obtener buenos resultados en la práctica profesional contemporánea?
2. ¿Qué indicadores permiten elegir las competencias que se van a construir?
3. ¿Cuáles son los medios más efectivos para construir estas competencias?
4. ¿Cuáles son los medios más efectivos para comprobar que los alumnos han construido estas competencias?

Competencias básicas y habilidades

Los modelos más consolidados en Australia, Canadá y los Estados Unidos han propuesto ocho competencias básicas, 3 con las cuales se pueden agrupar diferentes habilidades.

En su totalidad las competencias básicas o genéricas, que se presentan a continuación a manera de ejemplo, apoyan la práctica profesional, e internacionalmente se han aplicado en la educación y en los ambientes laborales. Se ajustan a diferentes situaciones, circunstancias y ambientes. Especifican y resumen las habilidades necesarias que el alumno requiere para incorporarse a la práctica profesional y para desempeñarla efectiva y eficazmente.

Las habilidades pueden adaptarse a diferentes escenarios, profesiones, empleos y niveles de la educación.

1) De estimación e inferencia.

- a) Se relacionan y dependen de los conocimientos de la disciplina.
- b) Dominio de tareas y contenidos.

2) De comunicación.

a) Habilidades verbales:

- Hablar y escuchar.
- Formular preguntas adecuadas.
- Discusión grupal, interactuar.
- Decir, mostrar, reportar.
- Leer críticamente y expresarse verbalmente y por escrito de manera correcta en el propio idioma (y en otro, específicamente el inglés).

b) Habilidades de lectura:

- Leer críticamente.
- Seleccionar la información.
- Evaluar la información.
- Tomar una posición frente a la información; no dejarse guiar irreflexivamente por los contenidos.

c) Habilidades de expresión escrita:

- Escribir: pensar con lógica para expresar ordenadamente el pensamiento por escrito (redactar significa etimológicamente compilar o poner en orden).
- Elaborar reportes.
- Elaborar artículos.
- Elaborar síntesis.
- Elaborar ensayos.

d) Habilidades de computación:

- Procesar información.
- Información: búsqueda, consulta, valoración y elección de la información.

- Se relacionan con la disciplina que se estudia.
- Se relacionan con la práctica profesional.

3) De pensamiento crítico.

a) Evaluación:

- Evaluar (estimar el valor de una cosa).
- Establecer el uso, la meta, de lo que se va a evaluar y el modelo en el cual apoyarse para juzgar el valor de una cosa.

- Realizar juicios de valor (discernimientos sobre la cosa).
- Clarificar razonamientos.
- Integrar datos pertinentes de diferentes fuentes.
- Discutir o dialogar (dar pros y contras sobre las aseveraciones, cotizaciones, políticas, etcétera).
- Comparar y contrastar.

b) Análisis:

- Dividir el problema en sus partes principales.
- Relacionar.
- Criticar (juzgar los aspectos buenos y malos de una cosa).
- Apoyar los juicios.
- Considerar los juicios de calidad.
- Demostrar las causas o las razones.
- Causas-efectos.
- Desarrollar la evidencia y la influencia potencial de cada factor.
- Identificar las características principales.

- Argumentar (dar razones).
- Demostrar (mostrar algo).
- Suministrar evidencia.
- Clarificar fundamentos lógicos.

- Apelar a los principios o a las leyes.

c) Resolución de problemas:

- Determinar, razonar, crear diferentes alternativas.
- Elegir.

d) Toma de decisiones:

- Jerarquizar.
- Asentar prioridades.
- Asumir consecuencias.

e) Consulta:

- Habilidades de computación.
- Procesos de investigación.
- Consulta científica.

4) De relación.

a) Actitudes relacionadas con:

- El humanismo y los valores.
- La ética profesional y la legalidad.

b) Cultura:

- Nociones básicas de las principales disciplinas humanistas y de las artes.

c) Relaciones interdisciplinarias:

- Trabajo de equipo.
- Capacidad de trabajar de manera interdisciplinar.

d) Relaciones interpersonales:

- Respeto a otras culturas.
- Servicio y cooperación.

5) De función

a) Administrar:

- Organizar.
- Coordinar.

b) Planificar:

- Delegar.
- Supervisar.

c) Trato con el personal y uso de recursos.

d) Responsabilidad:

- Estimación del desempeño.

6) De liderazgo.

a) Colaborar:

- Agresividad.
- Toma de riesgos.

b) Creatividad:

- Visión para proponer alternativas.

c) Planear:

- Anticipar.
- Sostener con evidencias.
- Responsabilidad profesional.
- Desempeño, actitud y comportamiento según la profesión.

7) De investigación y para la docencia.

8) Integrar conocimientos.

a) Relación con otras disciplinas.

b) Integrar conocimientos de otras disciplinas a la propia.

Resultados y desempeño

Las competencias son el eje de los nuevos modelos de educación y se centran en el desempeño. Ser competente o mostrar competencia en algo implica una convergencia de los conocimientos, las habilidades, los valores y no la suma de éstos. La convergencia de estos elementos es lo que da sentido, límites y alcances a la competencia.

En términos pedagógicos

Centrar los resultados en el desempeño implica modificar no sólo el tipo de diseño curricular, sino también las prácticas de enseñanza y la evaluación que tradicionalmente se habían centrado en la información que el estudiante almacenaba.

Ahora se proponen diferentes esquemas con una diversificación de situaciones de aprendizaje y evaluación que permitan al estudiante adoptar un papel activo de manera que pueda ejercer sus conocimientos, habilidades y conductas en situaciones en las que este conjunto de aprendizajes se combine de distintas formas. Asimismo, no podrá separarse el saber del saber hacer, el esfuerzo quedará centrado en los resultados en los que ambos se integran.

Objetivos y resultados

Para expresar los propósitos educativos, según recomienda *The Concepts and Methods of the Competency Outcomes and Performance Assessment*, es preferible utilizar, en vez del vocablo tradicional —objetivos, el término más actual —resultados, porque define con mayor claridad las metas del aprendizaje y las prácticas básicas y avanzadas de la disciplina. El término objetivo implica intención y el término competencia implica resultado.

—Resultados son los frutos que se obtienen, el final del producto, el foco de todas las actividades relacionadas; requieren que se hayan construido competencias y desarrollado las habilidades que les conciernen, además de que el estudiante se haya comprometido y hecho competente en las habilidades que utilizará en su práctica profesional.

El término objetivos tradicionalmente ha sido utilizado como un enfoque a los modos del aprendizaje y a la orientación del estudiante para que aprenda contenidos. Así, por lo común, el vocablo no refleja las habilidades relacionadas con la práctica ni tampoco muestra el desempeño para cuya ejecución fue necesario que el alumno aprendiera los contenidos (Lenburg et al., 1995).

Conocimientos, habilidades y valores. Definiciones y relaciones

Para evitar confusiones, es importante conocer algunas de las acepciones que los investigadores dan a los diversos vocablos.

Los egresados universitarios llevan consigo a los diferentes campos del trabajo, distintas habilidades que son parte de la educación compleja e integral que recibieron. Conocer las relaciones entre los conocimientos, las habilidades y los valores del alumno egresado a conseguir un lenguaje común entre los educadores y los empresarios y/o empleadores, lo cual facilitará el montaje de las competencias en las instituciones a nivel superior.

Conocimientos

Se pueden dividir en generales, específicos y de la disciplina. La educación superior, por lo general, orienta el aprendizaje hacia los conocimientos disciplinares en campos específicos; los alumnos pueden elegir libremente algunas materias, pero la mayoría de sus cursos se centran en los conocimientos del campo que estudian. De la misma manera, los conocimientos disciplinares son el núcleo de la evaluación, es decir, cada asignatura fija una serie de exámenes o de reportes escritos y de algunas otras formas de evaluación para medir el aprendizaje del alumno sobre los temas que el curso o asignatura incluyen. De este modo, y por lo común, el alumno obtiene un cúmulo de información sobre su disciplina y además puede demostrar que la aprendió; no obstante, cuando se enfrenta al mundo

laboral, con frecuencia tiene dificultades para integrar toda esta información, a tal punto que no puede resolver problemas en el desafío del trabajo cotidiano.

La realidad no se divide como en los cotos disciplinarios de las instituciones a nivel superior. El egresado, que únicamente ha sido expuesto a los conocimientos específicos de una determinada área, vive una evidente desventaja cuando se enfrenta a los complejos problemas reales y laborales porque no ha aprendido a aplicar sus conocimientos fuera del aula.

Los conocimientos, unidos a las habilidades y a los valores, permiten que se construyan competencias. Para ello es necesario que el conocimiento se aplique de manera práctica en la construcción o desempeño de algo.

Habilidades

La definición de los conceptos habilidades y competencias varía considerablemente. Paul Attewell (1990) en su artículo —Qué es una habilidadll, dice que es un concepto sumamente complicado:

Habilidad es la destreza para hacer algo, pero la palabra también se relaciona, por ejemplo, con el desarrollo mismo de una habilidad, y habilidad suele utilizarse como sinónimo de competencia, que de esta manera remite a expertos, a maestría en el desempeño y excelencia.

Las habilidades se componen de un conjunto de acciones relacionadas. No se desarrolla aisladamente, se asocian a los conocimientos y a los valores y unos a los otros se refuerzan. Se desarrollan en secuencia, las básicas deben incrementarse antes que las habilidades avanzadas.

Richard Boyatzis (1982) expresa que: —una competencia es la destreza para demostrar la secuencia de un sistema del comportamiento que funcionalmente está relacionado con el desempeño o con el resultado propuesto para alcanzar una meta, y debe demostrarse en algo observable, algo que una persona dentro del entorno social pueda observar y juzgar.

Las competencias en relación con las habilidades determinan qué tan efectivamente se desempeñan las habilidades y qué tanto se desarrolló en secuencia para alcanzar una meta.

Valores

Las universidades refuerzan los valores de los estudiantes en varios aspectos positivos (Astin, 1993). —Un valor es un principio abstracto y generalizado del comportamiento que provee normas para juzgar algunas acciones y metas específicas, hacia las cuales los miembros de un grupo sienten un fuerte compromiso emocional (Astin, 1993). Los valores son el contexto en el que las habilidades y la aplicación de los conocimientos se basan.

Saber optar por algo valioso, según señala el —Análisis sobre las habilidades para una educación permanente, es fruto: del —pensamiento crítico. Al proponer que los estudiantes construyan competencias, en ningún momento significa que deban abandonar sus valores, por lo contrario, es muy importante que desarrollen en su pensamiento crítico, como un puntal para el crecimiento en valores. Por ejemplo, en el tiempo que los estudiantes ingresan al campo laboral, suelen fluctuar entre pertenecer a un equipo cuyos miembros le simpaticen o en aceptar cualquier tipo de trabajo sin que importe su integridad y honestidad, esto sucede cuando no se desarrolló su pensamiento crítico.

Un estudio que examina los factores de éxito de los egresados de instituciones a nivel superior en Canadá encuentra seis valores fundamentales que se relacionan con la educación (Evers y Ohara, 1995):

Seis valores fundamentales en instituciones a nivel superior en Canadá:

- Actitudes morales y éticas.
- Gusto por aprender a aprender/ aprender permanentemente.
- Ciudadanía comprometida.
- Respeto y tolerancia hacia los otros.
- Educación liberal.
- Conciencia ambiental.

Competencias básicas o genéricas

Para enfatizar la formación de los estudiantes en estos valores, en 1998/99 la Universidad de Guelph, en Canadá, decretó las siguientes competencias como base de su educación; puede observarse que son una convergencia entre las habilidades, los conocimientos y los valores.

Competencias

Comunicación:

- Leer y escribir a nivel universitario diferentes textos impresos y electrónicos.
- Manejo de recursos y de tareas (de función y relación):
- Desarrollar diversas tareas que impliquen percepciones y valoraciones éticas.
- Trabajar en diferentes tareas que impliquen conocimientos matemáticos a nivel universitario, análisis y resolución de problemas.
- Desarrollar diversas tareas que impliquen una toma de conciencia del desarrollo histórico.
- Desarrollar diversas tareas que impliquen una comprensión global.
- Desarrollar diversas tareas que impliquen la comprensión de diferentes modelos de investigación.
- Desarrollar diversas tareas que impliquen percepciones y valoraciones estéticas.

De liderazgo:

- Movilizar innovaciones y cambios.
- Autogestión (integrar conocimientos):
- Desarrollar diversas tareas que impliquen una madurez en la conducta y se relacionen con los valores éticos.
- Desarrollar diversas tareas que impliquen una profundidad y amplitud en la comprensión.
- Desarrollar diversas tareas que impliquen una independencia del pensamiento.
- Desarrollar diversas tareas que impliquen que el alumno ha aprendido a aprender.

Breves conclusiones

Los conocimientos, habilidades y los valores relacionados con una disciplina son aspectos importantes que el graduado universitario lleva consigo al trabajo. Sin embargo, por lo

general, el nuevo profesional no está preparado o, por lo menos, no está consciente de los valores y habilidades genéricas que ha desarrollado y tampoco sabe cómo aplicarlos en el desempeño cotidiano de su trabajo. Es por ello muy importante que las instituciones a nivel superior basen su educación en competencias, ya que de esta manera al alumno se le prepara para ser capaz, en forma eficaz y eficiente, de aplicar los conocimientos adquiridos en la universidad de manera práctica en la construcción o el desempeño de algo que se relaciona o es parte del mundo del trabajo.

Es fundamental que las instituciones decididas a trabajar con competencias, elaboren evaluaciones que permitan al egresado tomar conciencia de sus logros en los aspectos mencionados y además se documenten en el mundo laboral sobre las competencias que el alumno debe construir y que éstas se acrediten en el trabajo, con objeto de que el egresado pueda incorporarse sin tropiezos y en el nivel que le corresponde en el mundo laboral, que apenas se le abre.

Es necesario que los alumnos se formen en habilidades genéricas ya que éstas proveen una plataforma para aprender a aprender, pensar y crear, asimismo es importante que las instituciones a nivel superior elijan las habilidades que correspondan tanto a la educación como al mundo laboral.

La trascendencia de esta nueva propuesta, en mucho se basa en que los conocimientos que los estudiantes aprenden ahora serán obsoletos mañana. Las habilidades genéricas, por otro lado, no envejecen, se desarrollan y aumentan, especialmente si se aprenden en un clima liberal de aprendizaje.

I.3 Disyuntivas de la educación por competencias en la formación docente

En los últimos diez años, esto es desde mediados de la década de los noventa, en el campo de la educación se pueden encontrar muy diversas formulaciones y expresiones en torno al tema de las competencias, entre ellas destacan: formación por competencias, planes de estudio basados en el enfoque por competencias, propuestas educativas por competencias. De esta manera, la perspectiva centrada en las competencias se presenta como una opción alternativa en el terreno de la educación, con la promesa de que permitirá realizar mejores procesos de formación académica. Ello ha llevado a que la literatura sobre este tema se haya incrementado recientemente, en la cual se presentan diversas interpretaciones relacionadas con esta noción, se establecen algunas alternativas para poderla emplear en diversos ámbitos de la formación escolar, tales como la educación básica, la formación del técnico medio² y la formación de profesionales con estudios de educación superior. La literatura también se concentra en realizar reportes sobre alguna experiencia en donde se ha aplicado la perspectiva de las competencias; o bien, en proponer estrategias para elaborar planes o programas de estudio bajo esta visión.

La mayor parte de la literatura se dedica a los últimos temas que hemos mencionado, desatendiendo o desconociendo la problemática conceptual que subyace en este tema. De suerte que las diversas aplicaciones del enfoque por competencias suelen ser parciales, en ocasiones superficiales, lo que es consecuencia de la negativa, muy generalizada en el ámbito de la educación, para atender la problemática conceptual que subyace en el concepto competencias. Esto suele llevar a generar orientaciones más o menos apresuradas que son insuficientes para promover el cambio que se busca o que se pretende en los documentos formales, y por supuesto con un impacto prácticamente inexistente en las prácticas educativas.

El tema de las competencias forma parte del ámbito discursivo de nuestros días y, en estricto sentido, de los discursos educativos actuales. Sin embargo, en la perspectiva de que sus planteamientos no sólo se queden en el plano del discurso, sino que realmente se incorporen a la mejora de los procesos educativos, es necesario resolver algunas cuestiones fundamentales.

La ausencia de una perspectiva genealógica del concepto

Los estudios sobre historia de los conceptos han sido generalizados por diversos planteamientos foucaultianos, aunque sus antecedentes se pueden rastrear en la obra de Canguilhem y de Nietzsche. De estos planteamientos se infiere que resulta conveniente clarificar la genealogía de conceptos como el de competencia para comprender la manera como reconstruyen ciertos aspectos de un momento histórico específico, esto es su pregnancia social.

Llama la atención que por el contrario hasta ahora la discusión del término competencia se ha realizado más cercana a sus significados etimológicos, en donde se ha clarificado su tránsito del campo de la lingüística, al laboral, para posteriormente adquirir significado en la atribución de pautas de desempeño en un sujeto, como capacidad para resolver algún problema. Por su parte, en el campo de la psicología se le asignan tres significados: desde un punto de vista biológico es la rivalidad para asegurarse de los medios que permitan conservar la vida; desde un punto de vista neurológico, el control reflejo que conduce a un músculo y en el ámbito psicológico propiamente dicho, "pugna de contenidos de la psique de un individuo" (Alonso, 1998, t. I, p. 1148). La reconstrucción del concepto competencias adquiere significados por las disciplinas o ámbitos en los que ha transitado.

No existe ninguna pregunta específica sobre las connotaciones sociales que ha ido retomando en su devenir; una lectura del concepto moral en Nietzsche (1982) o del concepto normal en Canguilhem (1978) o en Foucault (1977) da cuenta de todas estas pregnancias.

De esta manera podemos reconocer dos puntos de influencia específicos para el empleo del término competencias en educación. Uno proviene del campo de la lingüística, el otro del mundo del trabajo. Según especialistas, en su afán por identificar el objeto de estudio para la lingüística Chomsky construyó en 1964 el concepto "competencia lingüística" con el cual buscaba no sólo dar identidad a un conjunto de saberes, sino también sentar las bases sobre los procesos en los que se podría fincar el futuro de sus líneas de estudio de esa disciplina. En opinión del mismo Bustamante, a partir de esta formulación chomskiana se empezó a generalizar —no necesariamente acompañada de un proceso de reflexión rigurosa— el empleo del término competencias aplicado a diversos ámbitos o campos

como, por ejemplo: competencia ideológica (1970), competencia comunicativa (1972), competencia enciclopédica (1981), competencia discursiva (1982).

Hasta hubo planteamientos que podrían parecer más exagerados: competencia poética (1998), semántica (1998), pragmática (1998), hermenéutica (2000). O bien en el campo de la educación didáctica (2000), epistémica (2000) metodológica (2000), investigativa (2000). Con ello se perdió el sentido originario del término (Bustamante, 2003, pp. 22 y 23).

No perdamos de vista que el término competencias tiene un sentido utilitario en el mundo del trabajo, donde se le concibe como una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de tareas, a partir de la cual se busca determinar las etapas puntuales en las que se debe formar a un técnico medio, por ejemplo, un mecánico automotriz, un tornero, en la adquisición de las habilidades y destrezas que le permitan un desempeño eficiente en su labor. El análisis de tareas ya había permitido desagregar una habilidad integrada (en ocasiones se le denomina compleja), en una serie de acciones más simples que permiten el dominio de la ejecución. La novedad con el enfoque de las competencias radica en una puntualización minuciosa de los aspectos en los cuales se debe concentrar "el entrenamiento" o "la enseñanza".

Los términos aptitudes y habilidades se encuentran de alguna forma relacionados con el de competencias, si bien el primero da cuenta de diversas disposiciones de cada individuo, el segundo remite a la pericia que ha desarrollado a partir de tales disposiciones. Ello ha llevado a algunos autores a precisar dos tipos de competencias: las competencias umbral y las diferenciadoras. Se reconoce que las primeras reflejan los conocimientos y habilidades mínimas o básicas que una persona necesita para desempeñar un puesto, mientras que las competencias diferenciadoras "distinguen a quienes pueden realizar un desempeño superior y a quienes tienen un término medio" (Agut y Grau, 2001, pp. 2 y 7).

Este breve rastreo de la evolución del concepto permite concebir la cantidad de elementos que convergen y que pretenden tener una síntesis en la construcción de lo que se denominan competencias en el campo de la educación, pero al mismo tiempo no logran clarificar cuáles son los elementos genealógicos, los elementos del proceso social, que permanecen en el término. Un reto en este terreno será de—construir precisamente la pregnancia social que subyace en el mismo, en donde podemos enunciar que el término

articula, por una parte, algo que es consecuencia de un desarrollo natural (visión chomskiana), con un sentido claramente utilitario (lo que a la larga contradice la necesidad de adquirir o mostrar conocimientos) para dar cuenta de la capacidad de resolver problemas. Lo utilitario sobre lo erudito e incluso en vez de lo erudito. Lo utilitario como elemento específico de la llamada sociedad del conocimiento. Ello está vinculado a un tercer elemento: lo laboral, que trata desempeños propios del mundo del trabajo, aunque también restringidos sólo a éste.

Seguramente este triángulo constituye una forma de acercamiento a aspectos sustantivos de tal genealogía conceptual, aunque reconocemos que la tarea de de-construcción tiene metas más bastas.

Las limitaciones de su empleo en el campo del currículo.

En la lógica de la innovación que hemos enunciado una novedad actual es el empleo del enfoque de competencias cuyo empleo se empieza a generalizar en el campo de la educación, en particular en los procesos de reforma de los planes de estudio. Esta perspectiva se ha manifestado básicamente en formas distintas en la educación básica, en la educación técnica y en la superior. En el caso de la educación preescolar esta perspectiva se manifiesta en la formulación de múltiples competencias, lo que lleva a que en cada sesión de clase se suponga que se desarrollan cinco u ocho competencias. En otros casos, se trata de la enunciación de procesos genéricos que tienen su desarrollo a lo largo de la vida, tales como: competencia lectora, competencia matemática.

Una característica de estos procesos es que nunca se puede afirmar que "se tienen o no se tienen", sino que forman parte de un proceso, dado que su desarrollo puede ser siempre mejor. Así, por ejemplo, el grupo que abordó competencias para la educación básica en la Unión Europea acordó que éstas se desarrollarían en torno a ocho campos: la comunicación en lengua materna y en lenguas extranjeras, las tecnologías de la información, el cálculo y las competencias en matemáticas, ciencia y tecnología, el espíritu empresarial, las competencias interpersonales y cívicas, el aprender a aprender y la cultura general (EURIDYCE, 2002, p. 21). En todo caso esta propuesta es altamente contrastante con la forma como se estableció la reforma en preescolar en nuestro país.

En el otro extremo del sistema educativo, el enfoque de competencias tiene impacto en el ámbito de la educación superior, y se busca que la formación de profesionistas universitarios (médicos, abogados, contadores) se realice a partir del enfoque de competencias. En la formación de estos profesionistas es relativamente factible identificar aquellas competencias complejas que pueden caracterizar el grado de conocimiento experto que pueden mantener en su vida profesional, tal es el caso de las propuestas de formación médica. Sin embargo, en el proceso de construcción de los planes de estudio se requiere elaborar una especie de mapa de competencias, el cual sólo se puede hacer a partir de un análisis de tareas. De esta manera, la propuesta curricular por competencias para la educación superior adquiere dos elementos contradictorios: por una parte, tiene capacidad para establecer una formulación de alta integración en la competencia general, para luego dar paso a diversas competencias menores que fácilmente decaen en una propuesta de construcción curricular por objetivos fragmentarios.

Éste es uno de los retos que se observa en la perspectiva curricular por competencias, la desarticulación entre dos niveles, uno general incuestionable, junto con la reaparición de la teoría curricular por objetivos. Los expertos en el campo del currículo, en su apresuramiento por aplicar el enfoque de competencias al campo de la formación, (básica, técnica o de profesionistas universitarios) suelen cometer los errores que hemos descrito previamente, así enuncian las competencias genéricas como una declaración de lo que debe acontecer en un plan de estudios y posteriormente elaboran el plan de estudios con la orientación que eligen sea un modelo constructivista, de logros de calidad u otro. De igual forma se llega a confundir el tema de las competencias con el enunciado de objetivos de comportamiento. Dado que la estrategia de formulación de competencias comparte con la teoría de objetivos diversos modelos de "análisis de tareas" y tomando en consideración lo novedoso, esto es la falta de experiencia en la generación de un modelo de desarrollo curricular por competencias, se enuncian competencias de formación profesional bien definidas y posteriormente, precisamente por la aplicación del modelo de análisis de tareas que demanda descomponer un comportamiento complejo en comportamientos simples, se redactan objetivos comportamentales como se solía hacer en el otro modelo.

En medio de estas perspectivas se encuentra el desarrollo del examen internacional de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), examen que valora

el grado en que los egresados del primer tramo de la educación media (los aproximadamente nueve años de educación básica) pueden manifestar "habilidades y destrezas para la vida", esto es emplear estos conocimientos no para mostrar el grado en que los han retenido o el grado en que pueden aplicarlos a situaciones, ejercicios o problemas escolares, sino la manera en que estos conocimientos se han convertido en una destreza que les permite resolver problemas cotidianos.

La ausencia de una reflexión conceptual que acompañe la generalización de una propuesta

Si se observa el funcionamiento de la educación a lo largo del tiempo se encuentra que algo que lo caracteriza es la tendencia a establecer diversas estrategias y de acciones con ausencia de una mínima reflexión conceptual. En general existe una prisa por aplicar una nueva tendencia o una nueva estrategia sin una reflexión conceptual, como si existiera presión por la realidad educativa para llevar a cabo acciones. Este tema se vincula con la necesidad del sistema de reconocer que está realizando innovaciones, pero el problema en el fondo es que en general estas acciones no alcanzan a realizarse con cierta solidez dado que la innovación es más una declaración verbal que una acción realizada por parte de los docentes a partir de un convencimiento de la importancia de la innovación o por lo menos de un dominio conceptual y técnico del significado de la misma. La carencia de una necesaria vinculación teoría-técnica lleva a que la generalización de la técnica en el mejor de los casos lleve a una especie de aplicación minuciosa con desconocimiento de los fundamentos conceptuales que permitan generar las adaptaciones que reclama la realidad.

En otros casos, como probablemente en la aplicación del enfoque por competencias, tal vez esta ausencia de una dimensión conceptual sea la causante de la generación errática de procedimientos técnicos.

Éste es el caso del empleo del enfoque de las competencias en la educación. Si una certeza existe en este momento es que no existe claridad en cómo tal enfoque se puede aplicar en la educación básica o en la educación superior. Sin embargo, cada vez más se recurre a su empleo, esto es a su declaración para la educación, lo que ocasiona que en ocasiones lo que se denomina un enfoque por competencias no se materialice en alguna acción específica.

Hoy es el enfoque por competencias, como ayer fue la matemática por conjuntos, el empleo del cognoscitivismos en la educación, o la aplicación de un modelo flexible. La ausencia de la reflexión es una constante en todo ello. Al sistema educativo parece importarle más su capacidad para declarar la asunción de una innovación que realmente lograr una acción real, consistente y de mediano plazo en el sistema. Por ello al final, todo mundo desconfía de la potencialidad de cualquier propuesta pedagógica.

Dilucidar las aportaciones que el enfoque por competencias ofrece frente a otras perspectivas. Un último tema que es necesario clarificar al acudir al enfoque por competencias es dilucidar cuál es la aportación que ofrece al campo de la educación.

Encontramos en primer lugar que muy pocos autores han desarrollado un enfoque pedagógico en el estudio de las competencias para la educación. Según Perrenaud, el enfoque por competencias remite al debate entre los paradigmas de la didáctica,⁹ esto es aquellos que plantean la importancia del orden de cada uno de los temas de una disciplina, la necesidad de "estudiar" todos los contenidos que conforman esos saberes, distanciando el momento de su estudio o aprendizaje de otro momento siguiente en que pueden ser aplicados; la función de la escuela en esta perspectiva es preparar para la vida; el contenido escolar tiene valor en sí mismo y no por su utilidad práctica. La función de la erudición aparece consagrada en la acción escolar.

Una segunda perspectiva didáctica enfatiza la importancia de atender en el proceso de aprendizaje las exigencias del entorno y las necesidades que el estudiante percibe del mismo. Más que un orden de aprendizaje es necesario identificar una estrategia para allegarse la información, siempre en el plano de atender la solución de problemas o aspectos cotidianos; la educación en esta perspectiva es la vida misma. Diversos autores hacen énfasis en que no tiene sentido ningún contenido escolar, si no es aprendido en un contexto de gran intensidad, la que proviene de la realidad. Este elemento lo comparten propuestas muy diversas como las generadas en el movimiento escuela activa, las formulaciones recientes del aprendizaje situado, basado en problemas, en situaciones auténticas. Según Perrenaud el enfoque por competencias se sitúa en esta segunda perspectiva, y aporta la necesidad de "movilizar la información" en el proceso de la educación, aunque con detalle previene que los programas pueden usar el concepto competencias para no cambiar. "Es un traje nuevo

con el que se visten ya sea las facultades de la inteligencia más antiguas, ya sea los saberes eruditos" (Perrenaud, 1999, p. 61).

Perrenaud enfatiza que una de las aportaciones más importantes de la perspectiva de las competencias es promover la movilización de la información en el proceso de aprendizaje. Recuerda en primer lugar que este enfoque permite materializar la perspectiva de Piaget sobre la conformación de los esquemas de acción, y al mismo tiempo, se encuentra relativamente cercana al enfoque de aprendizaje basado en la resolución de problemas. En el fondo este planteamiento constituye una lucha contra el enciclopedismo en la educación.

Sin agotar esta discusión, un problema básico en la aplicación de este enfoque es dilucidar su aportación en el terreno de la educación. Este planteamiento no se ha realizado, por ello, quienes dicen aplicar este enfoque en la educación tienen dificultades para presentar su significado, lo que evidentemente dificulta el convencimiento que puedan tener los responsables de llevar este enfoque a la práctica. En primer término, están los que asumen la tarea de realizar una revisión a los planes y programas de estudio y, en segundo término, los docentes que reciben una propuesta curricular que aparentemente se sustenta en este enfoque, sin encontrar el punto de identidad de la misma.

Analizar lo que deriva de estos cuatro temas es importante para el futuro del enfoque por competencias en el campo de la educación. La claridad que se tenga sobre los mismos puede rendir frutos insospechados en el terreno de la educación, o bien puede mostrar los límites del empleo de dicho enfoque.

I.4 Integración de las propuestas de la educación por competencias en los espacios escolares

Durante los últimos años, han ido surgiendo voces de intelectuales y educadores que, desde diferentes perspectivas y usando diversos medios, han resaltado no solo que fomentar la convivencia debe ser uno de los aspectos nucleares de la tarea educativa del siglo XXI, sino que la escuela, como escenario en el que se producen continuas interacciones y en el que el alumnado emplea gran parte de su tiempo, se presenta como un ámbito social idóneo para «aprender a vivir juntos». J. Delors (1996), J. C. Tedesco (1995), E. Morin (1999), junto a numerosos profesionales de la pedagogía, así lo han dejado escrito en múltiples publicaciones e investigaciones.

Sin magnificar la situación –no tan grave como algunos piensan, pero de mayor urgencia en la intervención de lo que otros manifiestan– es cierto que las sociedades del tercer milenio, en cierta medida desencantadas con la labor de los sistemas educativos, demandan de los centros docentes no solo la socialización de los jóvenes en unos códigos disciplinarios de buena ciudadanía y la adquisición de conocimientos instrumentales para el desarrollo de su vida profesional futura, sino que la escuela trabaje en la construcción de entornos pedagógicos donde los estudiantes aprendan a convivir de forma pacífica y participen activamente en el respeto de los principios democráticos. El aprendizaje y la práctica de valores como la promoción de la solidaridad, la paz, la tolerancia, el diálogo, la justicia, la responsabilidad individual y social o la actitud participativa e integradora, deben estar presentes en la realidad cotidiana de los centros educativos y formar parte de todo proyecto formativo.

Ahora bien, no debemos olvidar, tal como ponen de manifiesto las investigaciones recientes, que la convivencia es una cuestión amplia y multidimensional, que no puede significarse desde perspectivas unilaterales centradas en un único elemento de análisis, como puede ser el de la violencia escolar o el del acoso (bullying), en el que parecen centrarse actualmente los medios de comunicación. Se trata, sin embargo, de un concepto poliédrico, donde caben miradas diversas (Godás, A., Santos, M.A. y Lorenzo, M., 2008, pp. 41-58) y se interrelacionan muchos elementos: diversidad, tolerancia, diálogo, derechos y responsabilidades, ciudadanía, participación, conflicto, democracia... y deberemos atender a cada uno de ellos si buscamos comprender en su totalidad los procesos que intervienen

en las relaciones humanas, los problemas que pueden comportar y, en consecuencia, las respuestas pedagógicas que debemos ofrecer.

En este sentido, entendemos que la convivencia es un concepto que tiene valor en sí mismo y, por tanto, no solo es una necesidad derivada de los problemas o conflictos que puedan existir. Y la significamos como una construcción colectiva y dinámica constituida por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores de la comunidad educativa en el interior del establecimiento, entre sí y con el propio medio, en el marco de unos derechos y deberes, cuya influencia traspasa los límites del espacio escolar. Esta construcción de la convivencia escolar es decisiva para la configuración de la social, ya que, si convertimos los centros en espacios de convivencia, seremos capaces de establecer las bases de una ciudadanía responsable, activa y crítica, capaz de conformar sociedades vertebradoras y cohesionadas (López Martín y García Raga, 2006, p. 89).

Esta circunstancia exige un continuo esfuerzo de actualización de estrategias dirigidas a responder con mayor eficacia a la realidad educativa actual y a las demandas sociales presentes; se trata de buscar herramientas novedosas que posibiliten la formación de individuos competentes para convivir, participar, comunicarse y gestionar los conflictos democráticamente. El tratamiento pedagógico de la diversidad, la correcta profundización en la llamada educación en valores, las técnicas de mediación y resolución pacífica de conflictos, el aprendizaje cooperativo, la vinculación de las familias en las tareas educativas, la apuesta por la autonomía pedagógica de los centros docentes o la mejora en los programas de formación inicial y permanente del profesorado, se presentan como líneas de actuación preferente. El Informe Talis, recientemente publicado (OCDE, 2009), pone el acento en algunas cuestiones.

Podemos decir que se ha producido un interés generalizado en dar respuesta a los problemas de convivencia, también en el ámbito internacional (Smith, P. K., 2003), lo cual ha provocado la necesidad de revisar o desarrollar nuevas estrategias para gestionar la convivencia de los centros con el fin de responder con mayor eficacia a las demandas sociales. En este sentido, las reformas educativas van siendo cada vez más permeables a la introducción de objetivos vinculados con la convivencia como referentes de primer orden, más allá de las tradicionales funciones de transmisión de conocimientos. En definitiva, se

busca configurar la escuela como un escenario que prepare a los estudiantes en las competencias necesarias para saber vivir e interactuar con los demás de forma democrática. No debería ser otro el principal reto de la educación.

Competencias para convivir democráticamente

Una vez realizada esta breve aproximación al sentido del aprendizaje de las competencias en general y las interpersonales y cívicas en particular, pasamos a identificar cuáles son las competencias específicas necesarias para el aprendizaje de la convivencia, según un exhaustivo estudio de todo un conjunto de programas, proyectos e iniciativas sobre convivencia escolar (García Raga, 2007). El citado trabajo consistió en realizar un análisis descriptivo de una muestra de programas a partir de una investigación documental para posteriormente— analizar el contenido de dichos programas a través de la concreción de una serie de descriptores: la educación en valores, la participación, la formación en habilidades sociales, entre otros, se presentaban como instrumentos adecuados para la creación de un clima de convivencia favorable en el aula.

Fruto de este análisis de contenido de los programas mencionados identificamos un conjunto de competencias requeridas para convivir democráticamente. No todas ellas aparecen con la misma insistencia en la diversidad de iniciativas y, en este sentido, podemos afirmar que son las relacionadas con la participación («saber participar») y la tolerancia («ser tolerantes») las más frecuentes, si bien es cierto que en estos últimos años se han incrementado las prácticas que consideran la mediación como un foco de actuación relevante, con el objetivo de enseñar a gestionar los conflictos interpersonales de manera democrática («aprender a gestionar pacíficamente los conflictos interpersonales»). Por otra parte, no quisiéramos dejar de indicar que, junto a las competencias señaladas en nuestra clasificación, existen otras que igualmente debieran promoverse en la escuela para enseñar a convivir (conocerse a uno mismo, utilizar el sentido crítico, saber tomar decisiones... entre muchas otras), si bien no son tan resaltadas en los programas analizados.

Así pues, nos decidimos a exponer siete vectores de competencias como las más decisivas a la hora de facilitar el aprendizaje de la convivencia en los centros docentes:

I- Saber participar

- 2- Saber cooperar
- 3- Ser responsables
- 4- Ser tolerantes
- 5- Disponer de habilidades sociales
- 6- Ser solidarios
- 7- Aprender a gestionar pacíficamente los conflictos interpersonales

Saber participar

Todo ciudadano de una sociedad democrática debe saber participar, por lo que consideramos fundamental promover desde la escuela prácticas en las que el alumnado se sienta partícipe e integrante de una «microsociedad». El enfoque educativo de competencias básicas debe suponer un cambio importante en el papel que el alumnado desempeña, ya que como afirman X. Martín y J. M. Puig (2007, p. 91): «aprender a vivir de forma democrática solo se puede conseguir viviendo democráticamente». Sin embargo y a pesar de todo el entramado jurídico que asegura y propicia la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, tanto en la programación general de la educación como en el gobierno y vida cotidiana de las instituciones docentes, hoy pocos ciudadanos están conformes de cómo se está construyendo la comunidad educativa.

Saber cooperar

Otra competencia que, al hilo de la lectura del conjunto de programas e iniciativas analizado, incrementa el sentido de responsabilidad y de gran relevancia para la mejora de las relaciones interpersonales es la cooperación.

La escuela, en clara discrepancia con una sociedad competitiva e individualista, debe crear un ambiente socialmente heterogéneo y cooperativo que contribuya a mejorar la convivencia de todos y entre todos.

Ser responsables

Una competencia estrechamente vinculada con la participación y la cooperación es, sin duda, la responsabilidad, igualmente destacada por algunos programas de convivencia;

respeto y responsabilidad constituyen el núcleo de la convivencia democrática. Para fomentarla, el profesorado ha de permitir que los estudiantes participen en la toma de decisiones, dándoles la oportunidad de asumir el resultado de sus acciones.

Ser tolerantes

La tolerancia es un aspecto central de la convivencia, toda vez que trata de enseñar a convivir con los demás independientemente de las diferencias; estas, bajo ningún concepto, deben convertirse en desigualdades. La educación es un recurso inmejorable para la consecución de este objetivo.

Disponer de habilidades sociales

Como indicábamos, las habilidades sociales son destacadas en la loe como competencia básica que deben adquirir los alumnos. Entre los programas estudiados, nos encontramos con algunos que parten de la idea de que los problemas de convivencia surgen principalmente por la falta de habilidades y capacidad de relacionarse con el otro; su enseñanza, por tanto, es necesaria para prevenirlos. La adquisición de ciertas habilidades, proporciona a los alumnos capacidad para enfrentarse a los conflictos interpersonales cotidianos de una manera democrática y pacífica, sin abandonarse a comportamientos violentos.

Ser solidarios

El desarrollo de la comprensión y solidaridad ante los problemas y necesidades de los demás, aspecto muy vinculado a la propia esencia sociable del ser humano, es una competencia fundamental para el aprendizaje de la convivencia en una sociedad democrática. La escuela, junto a la familia y el grupo de iguales, preferentemente, debe favorecer el aprendizaje y aplicación de la conducta prosocial, transfiriendo los valores de lo individual a lo colectivo; son cada vez más numerosos los sistemas de ayuda entre iguales en el marco educativo (Fernández García, 2008, pp. 141-147). Sin duda, los sentimientos prosociales de solidaridad, altruismo, compasión o conductas de ayuda, son un factor integrante de las competencias interpersonales y cívicas marcadas por la actual normativa educativa (Marina y Bernabéu, 2007, pp. 98-111).

Aprender a gestionar pacíficamente los conflictos interpersonales

El conflicto es algo natural en la relación humana y positiva o negativa dependiendo de su gestión. Si ante el conflicto no se actúa adecuadamente, puede llegar a transformarse en violencia; por el contrario, si lo gestionamos de forma pacífica y democrática llega a convertirse en un recurso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la clave no está en eliminar los conflictos, sino en gestionarlos a través del diálogo y la paz. El profesorado no debería tener como objetivo el resolver los conflictos puntuales, entendiendo estos como algo negativo y aplicando una serie de recetas disciplinarias establecidas en las normativas al uso en los Reglamentos de Régimen Interno, sino establecer como prioridad el dotar a todos los integrantes de la comunidad escolar de un conjunto de capacidades y habilidades que les permitan manejar y mejorar el clima de sus relaciones, construyendo entornos y recursos apropiados para enfrentarse de forma positiva a los conflictos cotidianos. Se trata, sin duda, de otra competencia básica para aprender a convivir.

En los últimos años una de las estrategias de gestión de conflictos que mejores resultados está consiguiendo son las técnicas de mediación. M. C. Boqué (2003, p. 10), experta en la temática, opina que la mediación «supone un pequeño empujón hacia la anhelada cohesión social, puesto que, al incluir a los distintos participantes en un conflicto, promueve la comprensividad; al aceptar diferentes versiones de la realidad, defiende la pluralidad; y al fomentar la libre toma de decisiones y compromisos, contribuye a la participación democrática», con lo que sus beneficios van más allá de la resolución de conflictos.

A modo de síntesis

Construir una escuela transmisora de valores humanos y sociales significa conformar una sociedad en la que convive una ciudadanía tolerante, solidaria, responsable y dialogante. En definitiva, se trata de crear una escuela democrática para una sociedad democrática; aprender a vivir en la escuela, a interiorizar los hábitos que el futuro ciudadano deberá desarrollar, se presenta como uno de los objetivos más importantes del presente educativo. Ahora bien, es necesario resaltar que la educación en valores precisa que el trabajo docente

se desarrolle mediante unas relaciones de colaboración que impliquen a todos y que conduzcan a un compromiso de la comunidad educativa con los objetivos consensuados de la institución. De este modo, los centros escolares deben convertirse en comunidades con valores compartidos, dando significado y sentido a la vida escolar.

Caminar en la transformación de la cultura escolar individualista hacia otra más cooperativa sería una exigencia si queremos que los centros contribuyan decisivamente en la formación de los ciudadanos en unos valores y cultura democrática. Vinculado con ello, la participación la consideramos como una competencia básica para construir convivencia.

Se trata de un derecho y un deber que posibilita convertir los centros en auténticas comunidades educativas en las que profesorado, alumnado, familias y personal no docente se consideren protagonistas y responsables del logro de unos objetivos comunes. En algunos centros educativos se enfatiza la constitución de nuevos organismos, como son los equipos de mediación, formados por miembros de la comunidad educativa que colaboran en la gestión democrática de los conflictos surgidos, fomentando al mismo tiempo la participación de las personas que entran en conflicto, ya que al optar por esta estrategia, adquieren el compromiso de dialogar, escuchar, de expresar sentimientos... y, en definitiva, de participar en sus propios conflictos. Y para desarrollar estos procesos de gestión de conflictos, es necesario trabajar ciertas habilidades sociales y recursos, ya que así el alumnado sabrá enfrentarse a los conflictos interpersonales cotidianos de una manera democrática y pacífica, sin desencadenarse comportamientos violentos, tanto en el contexto escolar como en el social.

Unidad II

Concepciones didácticas del enfoque por competencias

2. I Perspectiva didáctico-pedagógico para la implementación del enfoque por competencias

Ante la Pedagogía tradicional surgen en el decursar del siglo XX y el actual siglo XXI, otras concepciones pedagógicas que desde una óptica científica abordan el fenómeno educativo. Entre estas concepciones pedagógicas se destacan las siguientes: La escuela nueva, que desplaza el centro de atención de la enseñanza y el profesor al estudiante y sus necesidades de aprendizaje, la Pedagogía operativa de J. Piaget que dio origen a los enfoques constructivistas que centran la atención en los mecanismos psicológicos del aprendizaje, la Pedagogía no directiva de C. Rogers que aboga por el reconocimiento del estudiante como persona que aprende, la Pedagogía liberadora de P. Freire que aboga por la educación dialógica, participativa y el carácter problematizador y comprometido de la enseñanza con el contexto socio histórico en que tiene lugar y el enfoque histórico-cultural de L.S. Vigotsky que enfatiza el carácter desarrollador de la enseñanza y la función orientadora del profesor en el diseño de situaciones sociales de aprendizaje que conducen al estudiante a su crecimiento como ser humano. Todas estas tendencias intentan dar una explicación científica a la educación que permita comprender su formación y desarrollo como sujeto de la vida social.

El pensamiento pedagógico en el siglo XXI se caracteriza por privilegiar el desarrollo integral, objetivo esencial de la educación, lo cual no es posible en una enseñanza que privilegia la estimulación de las capacidades intelectuales al margen de la educación de sentimientos y valores, que concibe la teoría desvinculada de la práctica, que otorga al profesor un papel hegemónico y absoluto en la dirección del proceso de enseñanza y al estudiante la condición de receptor pasivo en el proceso de aprendizaje.

¿Cómo entonces concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje en una educación que propicie el desarrollo pleno del hombre?

El aprendizaje ha de concebirse como el proceso de construcción por parte del sujeto que aprende de conocimientos, habilidades y motivos de actuación que se produce en condiciones de interacción social, en un medio socio histórico concreto sobre la base de la experiencia individual y grupal y que lo conduce a su desarrollo personal. Esta concepción de aprendizaje plantea ante todo el reconocimiento del carácter activo del estudiante en el proceso de construcción del conocimiento, su desarrollo en condiciones de interacción social, así como el hecho de que se aprenden no sólo conocimientos y habilidades sino también valores y sentimientos que se expresan en la conducta del hombre como motivos de actuación.

La enseñanza ha de ser concebida como el proceso de orientación del aprendizaje del estudiante por parte del profesor que propicia las condiciones y crea las situaciones de aprendizaje en las que el estudiante se apropia de los conocimientos y forma las habilidades y motivos que le permiten una actuación responsable y creadora. Esta concepción de enseñanza reconoce al profesor como un orientador del estudiante en el proceso de aprendizaje, un guía que lo conduce por el camino del saber sin imposiciones, pero con la autoridad suficiente que emana de su experiencia y sobre todo de la confianza que en él han depositado sus alumnos, a partir del establecimiento de relaciones afectivas basadas en la aceptación, el respeto mutuo y la comprensión.

En un proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido al desarrollo pleno del hombre los contenidos de enseñanza se relacionan tanto con la formación y desarrollo de conocimientos y habilidades como de valores y motivos de actuación rompiendo la falsa dicotomía existente en la Pedagogía tradicional entre lo instructivo y lo educativo, entre lo curricular y lo extracurricular. Los métodos de enseñanza son eminentemente grupales y participativos, problémicos, dirigidos al desarrollo de la capacidad reflexiva del estudiante, de la iniciativa, flexibilidad y creatividad en la búsqueda de soluciones a los problemas de aprendizaje y sobre todo de la responsabilidad e independencia en su actuación. La evaluación cumple una función educativa en tanto centra su atención en el decursar del proceso de aprendizaje y en las vías para el desarrollo de las potencialidades del estudiante. Un papel importante corresponde en este sentido, a la autoevaluación y a la coevaluación en el grupo de estudiantes.

Papel de la formación y la capacitación del personal docente

Una de las vías esenciales para la capacitación del docente para enfrentar los retos que enfrenta la educación en el nuevo milenio lo constituye la mejora continua de su práctica al planificar, ejecutar y evaluar estrategias educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Que los profesores se conviertan en agentes de cambio, desarrollen competencias con las que enriquecer su capacidad para resolver problemas y mejorar la práctica docente.

Ser un docente competente significa, no sólo ser un conocedor de la materia que explica sino también de los contenidos teóricos y metodológicos de la psicología, la pedagogía, la investigación educativa y de otras ciencias sociales que los capacite para diseñar en sus disciplinas un proceso de enseñanza-aprendizaje potenciador del desarrollo de la personalidad del estudiante.

Han resultado de gran efectividad la aplicación de programas de formación y capacitación de docentes en los que se potencia la utilización de la investigación educativa como recurso metodológico para el diseño, ejecución y evaluación de estrategias educativas dirigidas al desarrollo de la personalidad del estudiante.

La formación de ciudadanos y ciudadanas competentes y comprometidos con el desarrollo social, misión esencial de la educación contemporánea, precisa de una preparación para la vida y en la vida. Al respecto resulta pertinente realizar las siguientes interrogantes:

¿Cómo enfrenta este reto la educación?

¿Están los docentes preparados para enfrentarlo?

¿Tienen la formación pedagógica necesaria para potenciar el desarrollo pleno del estudiante?

Desde hace varios años, los sistemas educativos, se han visto inmersos en un proceso de reforma e innovación curricular para establecer una relación más efectiva con la problemática social; donde no sólo han tenido que modificar sus planes y programas de estudios, sino que han visto la necesidad de transitar a otro modelo educativo que privilegia la educación por competencias centrado en el aprendizaje ya que se considera como el modelo que mejor responde a las demandas de una sociedad en continuo movimiento.

El modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje.

Este modelo se desarrolla a través de cuatro componentes: filosófico, conceptual, psicopedagógico y metodológico. Desde el punto de vista filosófico da respuesta al para qué de la educación del siglo XXI. En este sentido, se pretende la formación de sujetos integralmente desarrollados, que muestren desempeños competentes y pertinentes con la problemática social y productiva para que promuevan el desarrollo de la sociedad.

Este modelo educativo, considera que todo ser humano tiene un gran potencial susceptible de ser desarrollado cuando muestra interés por aprender; por lo que se sustenta en los cuatro pilares para la educación que propone Delors (UNESCO, 1997): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Algunos de los valores constitutivos que los estudiantes desarrollan en este modelo son: responsabilidad, honestidad, compromiso, creatividad, innovación, cooperación, pluralismo, liderazgo y humanismo entre otros.

En lo conceptual se fundamenta en la teoría de la educación basada en competencias desde un enfoque holístico que enfatiza en el desarrollo constructivo de habilidades, conocimientos y actitudes que permitan a los y las estudiantes insertarse adecuadamente en la estructura laboral y adaptarse a los cambios y reclamos sociales. (Marín, 2003).

El componente psicopedagógico enfatiza en una práctica educativa centrada en el aprendizaje, la cual trasciende de la docencia centrada en el estudiante y en la enseñanza. El papel del estudiante y del docente cobra un nuevo sentido. El estudiante construye el aprendizaje a través de la interacción con la información; asumiendo una actitud crítica, creativa y reflexiva que le permite ir aplicando lo que aprende en los problemas cotidianos; por lo que se le considera autogestor de su propio aprendizaje.

El docente por su parte es el responsable de propiciar los ambientes de aprendizaje que promueven actitudes abiertas, de disposición que los lleva al desarrollo de habilidades para que los estudiantes:

- Aprendan a aprender, es decir a regular sus procesos de aprendizaje a darse cuenta de lo que aprenden y cómo lo hacen, a contar con elementos y criterios para

seleccionar la información pertinente y congruente con los problemas de la sociedad que pretenden solucionar.

- Aprendan a hacer, que desarrollen habilidades en una integración con el todo, que les permita aplicar lo que saben en beneficio de su entorno social; atendiendo las contingencias y los cambios continuos del contexto global.
- Aprenda a convivir, es decir trabajar en equipo, respetando al otro, convivir en el pluralismo, incorporar en su formación y desempeño profesional a lo interdisciplinario y a prepararse dentro de una cultura de la legalidad.
- Aprenda a ser, se visualice como un ser particular orientado a lo universal; una persona que es él por sí mismo, autónomo, responsable y comprometido con su formación profesional y con el desarrollo de la sociedad.

El componente metodológico, orienta el diseño y rediseño curricular por competencias desde una perspectiva abierta y flexible. Un currículo flexible se basa en el principio de que la educación debe centrarse en el aprendizaje, contando con la participación directa y activa del estudiante en el diseño de su plan de estudios y en los procesos formativos promoviendo el docente la investigación y el trabajo interdisciplinario como formas didácticas idóneas (Soto, 1993). En su forma operativa el currículo flexible se define como una propuesta diferente a la concepción lineal y rígida que tiene sustento en el conductismo el cual se centra en los resultados y en la enseñanza.

En este sentido, un currículo flexible es aquel que:

- Permite la participación activa del estudiante en su formación al brindarle la posibilidad de diseñar su propio plan de estudios. Con el apoyo del tutor selecciona los cursos o asignaturas según sus intereses y necesidades de aprendizaje, no siendo limitante el que se impartan en carreras o unidades académicas distintas.
- Propicia la formación interdisciplinaria al permitir el contacto directo con contenidos experiencias, estudiantes, docentes, investigadores y profesionales de otras unidades e instituciones, enriqueciendo la formación profesional.

- Brinda al estudiante un ambiente más propicio para su formación científica, profesional y humanista ya que ofrece mejores condiciones de trabajo.
- Posibilita la vinculación constante con el entorno socioeconómico; ya que su carácter flexible permite la incorporación y modificación de contenidos de acuerdo a los cambios de la realidad.
- Amplia y diversifica las opciones de formación profesional.
- Logra que los recursos financieros y humanos alcancen niveles óptimos.

La flexibilidad curricular se define como un proceso complejo y gradual de incorporación de rasgos y elementos destinados a otorgar mayor pertinencia y eficacia a los programas y estructuras académicas, considerando las particularidades derivadas de los campos disciplinarios, de los tipos institucionales y de los programas (Gutiérrez, 2005).

Desde este planteamiento, los planes y programas de estudio, se plantean como meta no como fin, la estructura de los mismos considera a los contenidos y a los comportamientos deseados de manera integral. Se evalúan por créditos, lo cual propicia la movilidad intra e inter institucional en los estudiantes y que dosifiquen su propia carga académica con ayuda de un tutor, propician que se curse menos materias seriadas y se elijan más materias optativas, promueven una práctica docente centrada en el aprendizaje, incorporan las tutorías, en apoyo a los problemas personales del estudiante durante su trayectoria educativa, impulsan el uso de las tecnologías de información y de comunicación como apoyo al proceso educativo, propician el aprendizaje de un segundo idioma, permiten una relación más efectiva entre la educación y la sociedad, favorece el trabajo de academias para la revisión y actualización de los programas analíticos y las estrategias de aprendizaje.

Es así que hablar del modelo educativo por competencias implica hacer referencia a: la formación integral del estudiante, la práctica educativa centrada en el aprendizaje, la tutoría y la flexibilidad curricular.

Los elementos para el cambio de un modelo tradicional, a un modelo educativo basado en competencias se orienta hacia una educación más centrada en el aprendizaje lo cual conlleva

no sólo a la formación integral del estudiante sino también a la transformación del papel del docente.

De esta manera los componentes psicológico y pedagógico del modelo educativo son factores claves en el desarrollo de los currículos de las instituciones formadoras de profesores, ya que se requiere de docentes que promuevan el desarrollo de competencias actualizables, poniendo en juego sus habilidades docentes para: diagnosticar, planear, diseñar estrategias y evaluar los aprendizajes; lo cual sólo puede concretarse mediante ambientes de aprendizaje donde el docente asume el rol de gestor y facilitador de los aprendizajes. Es así que la formación y actualización del docente en enfoques pedagógicos, cobra relevancia como un factor clave para la formación profesional de los estudiantes por competencias. De ahí la importancia de desarrollar un programa de formación docente centrado en el aprendizaje, como una línea de actualización continua con el propósito de contribuir con el desarrollo de habilidades docentes pertinentes a este modelo educativo.

2.2 Competencias didácticas en la formación de los docentes

El docente participe de un enfoque por competencias, requiere estar situado en un paradigma socio constructivista, participar activamente junto a los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, involucrado en los diferentes contextos de aula y otros espacios en que realiza su práctica docente, ya que esto le permite conocer integralmente a sus estudiantes, reconocer los estilos y ritmos de aprendizaje, identificar las necesidades educativas, realizar evaluaciones auténticas, diseñar experiencias de aprendizaje significativas, promover el trabajo colaborativo, la tutoría entre pares e intencionar la reflexión crítica de su actuar.

Al implementar un enfoque por competencias dentro de una perspectiva de innovación en formación docente, permitirán a éste interpretar y orientar su propia práctica, resignificar sus creencias y postulados, los cuales obedecen a una construcción personal del conocimiento de la docencia y de la elaboración de un marco valorativo al respecto.

Al promover la innovación de las prácticas docentes, posibilita la transformación de las prácticas, en el enfoque y estilo de enseñanza. Asimismo, se asume un rol distinto al tradicional, ya no solo transmitir los saberes, sino potenciar el desarrollo de capacidades con el fin de construir competencias en el estudiante, ser un formador de formadores, que orienta y acompaña el proceso formativo en toda su dimensión.

Surge entonces, la necesidad de diseñar, seleccionar y llevar a cabo experiencias de aprendizaje que den la oportunidad al estudiante de reflexionar de manera crítica acerca de su aprendizaje, de resolver problemas, de evaluar su quehacer y hacerse cargo de sus logros y dificultades, como también de transversalizar sus aprendizajes a ámbitos externos al ejercicio estudiantil, permitiéndole movilizar y transferir conocimientos y habilidades.

El docente deberá desarrollar la capacidad de planificar el proceso de enseñanza aprendizaje y en este sentido realizar los programas de su campo disciplinar (Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 2, N° 2, 87-97 (2009) 93) incorporando la tecnología y el manejo didáctico de las TIC... También seleccionar y adaptar los contenidos, con el fin de dar respuesta a los diferentes estilos y ritmos de aprendizajes, y al nivel de

dominio de competencias de los estudiantes. Conjuntamente, el docente debe propender a facilitar los canales de comunicación de manera eficiente y asertiva.

Al diseñar su propia planeación, seleccionar las metodologías más adecuadas a los intereses y necesidades de los estudiantes, favoreciendo así los canales de motivación, la autorregulación y la significación de los aprendizajes en los estudiantes, siendo necesario que en todo momento el docente intenciones y potencie la reflexión de su práctica pedagógica como también la metacognición en los estudiantes. Para lograr lo anterior, resulta relevante realizar procesos de investigación permanente que provoquen el juicio crítico, el cuestionamiento y la búsqueda de actualizaciones disciplinares, metodológicas, evaluativas y de actualizaciones didácticas tanto en recursos como en estrategias. Es así que, es necesario considerar la utilización de la evaluación continua y formativa como complementaria a la evaluación sumativa, al final del proceso (Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 2, N° 2, 87-97 (2009) 96), es decir, considerar la evaluación como una actividad integrada en los procesos de enseñanza aprendizaje, la que se debe desarrollar durante todo el proceso formativo y no solo al final de éste.

El docente debe manejar ampliamente este ámbito didáctico, ya que le permitirá establecer criterios e indicadores claros para la evaluación de los aprendizajes de acuerdo a conocimientos, competencias procedimentales, competencias actitudinales, y procedimentales. También considerar la evaluación como una oportunidad para la mejora de los aprendizajes adquiridos y del proceso seguido. Es necesario también, relevar el desarrollo de competencias asociadas al liderazgo, trabajo colaborativo, favoreciendo y modelando la formación y disposición de sus estudiantes en este ámbito. Como así también la potenciación de competencias afectivas, de carácter motivacionales, actitudinales y conductuales (adaptado de Valcárcel Cases, 2003).

Es así, como Zabalza (2003) propone el desarrollo de variadas competencias del docente, como las siguientes:

- 1) Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 2) Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.

- 3) Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).
- 4) Manejo de las nuevas tecnologías.
- 5) Diseñar la metodología y organizar las actividades, organización del espacio, selección del método y desarrollo de las tareas instructivas.
- 6) Comunicarse-relacionarse con los alumnos.
- 7) Tutorizar.
- 8) Evaluar.
- 9) Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
- 10) Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Lo anterior nos entrega fundamentos que no solo nos conduce a focalizarnos en un conjunto de competencias en el ámbito didáctico. El docente de educación superior, además de ser un experto en su ámbito disciplinario académico, debe tener una amplia gama de competencias profesionales básicas, asociadas a competencias pedagógicas y didáctico-metodológicas. Según Valcárcel Cases (2003), éstas serían:

- Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales.
- Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica.
- Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes.
- Gestión de interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos.
- Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje.
- Gestión de su propio desarrollo profesional como docente (pp. 55-56).

Ahora bien, a través de los años, la Didáctica ha sido tema relevante en el quehacer pedagógico, entendiendo por un lado la Didáctica General y la Didáctica Específica.

Al referirnos a la Didáctica General, consideraremos ésta como la que se ocupa de abordar amplios campos del conocimiento, teorías del pensamiento y del aprendizaje, paradigmas y niveles amplios de educación, poblaciones, etc. Es la que hace aportes al currículo, la evaluación y la calidad de la enseñanza, entre otros focos relevantes.

Al caracterizar la Didáctica Específica, podemos decir que se relaciona con los cada uno de los diferentes niveles educativos, es decir, una didáctica diferenciada para la educación inicial, básica, media y superior y aún más específica para cada curso y edad de los estudiantes que compone los niveles anteriores; también la referida a los campos disciplinares y diversos contenidos que abarcan éstos; a las características de los actores, como los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, los inmigrantes, las etnias u otros; a los tipos de instituciones educativas, según el Modelo al cual se adscriben, Escuelas Regulares o Especiales y al Dogma o paradigma al cual se suman las diferentes universidades. A raíz de la gran diversidad y heterogeneidad que se da en este campo, intentar propiciar la integración de teorías, saberes, métodos, es un gran desafío pedagógico.

Consideramos entonces, que las dos Didácticas no suponen una jerarquía, sino una relación de cooperación frente al saber y saber hacer en la educación, sin embargo, pueden coexistir diferentes vertientes y visiones en unas y otras, que en ocasiones no son coherentes entre sí y surgen entonces, las incoherencias y choques de paradigmas.

Algunos teóricos como Vigotsky, Bruner, Piaget y discípulos de éste como Feverstein, nos permiten enfocar la Didáctica General en el entendido de visualizar a los estudiantes desde determinada naturaleza y perspectivas, intencionar y relacionar las prácticas pedagógicas a los enfoques propuestos por ellos. Es así como podemos resaltar ciertas áreas de desarrollo humano o integrarlas o determinar elementos más o menos relevantes en la pedagogía, de acuerdo a la elección paradigmática, es decir, al enfocarnos en el cómo conocen los estudiantes, cómo aprenden a aplicar sus conocimientos, cómo integran la información, cómo resuelven los problemas, cómo transfieren sus aprendizajes, obedecemos a importantes diferencias de miradas, según el énfasis y respuesta a las mencionadas necesidades, lo que nos provoca una disyuntiva, en el supuesto que los estudiantes

responden de manera similar a los aprendizajes, pueden tener para cada uno de ellos, diferente significación y comprensión del mismo.

Surge además el papel del docente, quien puede convertirse o definirse según un rol de mediador, tutor, monitor u otro que surja de acuerdo al marco teórico al cual se adscriba.

2.3 Estrategias didácticas por competencias para una enseñanza integral

En este tema, es necesario tener presente que el proceso de enseñanza produce transformaciones sistemáticas en los individuos, de manera gradual y ascendente. Es, por tanto, un proceso progresivo, dinámico y transformador. Por su parte, el aprendizaje es un proceso de naturaleza compleja, cuya esencia es la adquisición de un nuevo conocimiento, habilidad o capacidad; en este caso particular, el desarrollo de estrategias didácticas como competencia docente.

En este proceso integrador, conocido e implementado como proceso de enseñanza aprendizaje, la metodología definida por Guzmán y Marín (2011), es un conjunto de actividades esenciales que se deben integrar en la ejecución de dicho proceso, son criterios y decisiones que organizan de forma global la acción didáctica en el aula; determinando el papel que juega el docente, los estudiantes, los recursos y materiales educativos, las actividades de aprendizaje, la utilización del tiempo y del espacio, los grupos de trabajo y los contenidos temáticos. Refiere Navío (2007) que, actualmente, existen diversas maneras de aprender y utilizar estrategias didácticas, pero muchos docentes tienen limitaciones en el uso de ellas. Aún existen aquellos que se conforman con el tablero y su discurso, corriendo el riesgo de la insatisfacción del estudiante.

Una metodología, a decir de Latorre y Seco del Pozo (2013), es un proceso algorítmico, una manera de hacer algo que se aplica a una actividad determinada.

La técnica metodológica es un método específico, es la forma concreta de aplicar un método y supone una organización de las actividades en el aula por parte del docente. Es la forma concreta cómo el docente y el estudiante o un grupo de estudiantes aplican un método de aprendizaje al realizar una actividad, a fin de obtener conocimientos, desarrollar, destrezas, actitudes, valores y habilidades; es decir, lograr competencias determinadas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación por competencias según Rico, Santos y Viaña (2004) es un sistema integrado, constituye en el contexto escolar un proceso de interacción e intercomunicación entre los actores de la comunidad educativa, en el cual el maestro ocupa un lugar de gran importancia como pedagogo que lo organiza y conduce;

pero, en el que no se logran resultados sin el protagonismo, la actitud y motivación del estudiante.

En esta línea, Guzmán y Marín (2011) señalan que el proceso con sus componentes y dimensiones, condiciona las posibilidades de conocer y desarrollar destrezas, habilidades y formarse integralmente; los elementos conceptuales básicos del aprendizaje y la enseñanza, exigen del docente plantear estrategias didácticas que contemplen la metacognición, lo cognitivo y lo motivacional.

Establece el Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA– (2010), que la estrategia didáctica proyecta, ordena, y orienta el quehacer pedagógico, para cumplir los objetivos institucionales en cuanto a formación. Entonces, la estrategia didáctica es una guía de acción que orienta en la obtención de los resultados que se pretenden con el proceso de aprendizaje, y da sentido y coordinación a todo lo que se hace para llegar al desarrollo de competencias en los estudiantes.

En la formación técnica, la metodología debe reunir ciertas características que garanticen su eficacia, teniendo en cuenta que el estudiante es el sujeto de la formación; razón por la cual, Sánchez (2009) argumenta que el docente para desarrollar la metodología debe saber que la educación parte del hombre y termina en el hombre. La educación es una acción-comunicación entre humanos y tiene como fin la personalización y socialización del hombre. Entre las estrategias didácticas recomendadas por los expertos están:

- Clase magistral. Según Velásquez (2011), un método –siempre nuevo y siempre antiguo– a pesar de la crítica sesgada, orientada a un desprestigio con etiquetas conocidas, se debe validar su empleo en todos los niveles; es válido ya que puede ser aplicado de modo activo, propiciando el ejercicio de la reflexión y del espíritu crítico del estudiante. Su validez está en la manera, en el espíritu que se le impregna cuando se le utiliza en la sesión de clase. Se considera una modalidad metodológica empleada para comunicar conocimientos y estimular procesos formativos. Es una presentación ordenada y motivadora que sintetiza el núcleo de la información. La calidad de la lección magistral responde a criterios de orden didáctico, adaptación a los estudiantes, organización de los contenidos, presentación de esquemas, secuenciar la exposición, elegir los medios para exponer, tener en cuenta los ritmos de atención y la retroalimentación de los estudiantes.

- Exposición. Presenta de manera organizada información a un grupo. Por lo general es el docente quien expone, sin embargo, en la actualidad los estudiantes se responsabilizan del desarrollo de esta técnica con propiedad, todo depende de la seguridad que el docente impregne a su intervención. Para Herrán (2009), es importante por cuanto desarrolla en el estudiante seguridad para comunicarse y exponer sus ideas; en el desarrollo de esta estrategia didáctica juega dos roles, como receptor de la información, pero también como partícipe activo de su propio aprendizaje. El docente ha de estimular la interacción entre los integrantes del grupo y despertar el interés por el tema objeto, lo cual le demanda el desarrollo de habilidades para interesar y motivar al grupo en la exposición.

- Posibilitar la pregunta. Motiva a los estudiantes a la discusión y análisis del conocimiento. El docente en el enfoque de formación por competencias tiene la responsabilidad de promover el aprendizaje por medio de preguntas inteligentes y abiertas, animando al estudiante a formular preguntas, conllevando a elaborar las respuestas. Puntualizan García, Loredó, Luna y Rueda (2008), que la pregunta genera el diálogo abierto entre todos los miembros de la clase y permite el trabajo colaborativo. El estudiante, por su parte, puede descubrir sus hipótesis a partir de la búsqueda de respuestas mediante la investigación permanente. Villa y Poblete (2007) dicen que esta técnica exige el análisis y la síntesis de la información obtenida; despierta críticas de sus propias ideas y de las de los demás.

Esta técnica es relevante en la formación de técnicos laborales por competencias, ya que en el mundo laboral están las preguntas y los problemas a los que se les debe dar respuesta. Implica que el docente desarrolle la competencia para plantear preguntas, lo que le ayudará a evitar ser repetitivo en sus estrategias didácticas.

- Lluvia de ideas. Estrategia didáctica activa, que permite incrementar el potencial creativo de los estudiantes, recoger información y resolver problemas. Genera expectativa por el tema de la clase, invita a los estudiantes a valorar los puntos de vista de los demás, crea actividades que retan la creatividad, promueve la sana competencia en la búsqueda de soluciones a los problemas o interrogantes.

García, Sánchez, Jiménez y Gutiérrez (2012), consideran que el docente debe delimitar los alcances del proceso de toma de decisiones y que, en la formación por competencias, es

fundamental este ejercicio pues se forma al estudiante en la creatividad individual y a aportar al grupo para sacar adelante la solución a los problemas y a los retos en su desempeño laboral.

Discusión. Como estrategia didáctica permite el manejo de diferentes orientaciones sobre un tema. El docente genera la controversia sobre un tema puesto a discusión, estableciendo distintos roles al interior del grupo. Describe Portilho (2009), que el estudiante pone a juicio su propio pensamiento, respetando y valorando la opinión y decisiones del otro, es crítico de sus ideas y de las de los demás. Esta estrategia didáctica exige al docente hacer una cuidadosa selección del tema y de la orientación al grupo, contribuye al logro de competencias laborales por cuanto desarrolla conocimiento, habilidades y destrezas en el tema específico, pero también aporta a la creación de pensamiento crítico, reflexivo y creativo, despierta valores de respeto y tolerancia, indispensables actualmente en el trabajo.

- Trabajo de casos. Estrategia didáctica que acerca al estudiante a la realidad concreta, a través de un ambiente académico. Chin (2013) conceptúa que el docente despierta el interés de los estudiantes por un caso específico, incentiva la indagación, promueve la comprobación de hipótesis y la solución de casos específicos. Acerca al estudiante al conocimiento desde sus propias experiencias de vida, la indagación del tema y que reflexione sobre la ruta a seguir en la solución del caso. Muy importante para el estudiante enfrentarse a casos concretos, que lo preparan para su desempeño integral como técnico, como ciudadano y como persona responsable de su propio proyecto de vida y del desarrollo de la sociedad.

- Tutoría. Una estrategia didáctica relevante en el proceso de aprendizaje y desarrollo personal, según Alvarado (2011) implica al profesorado a quien le corresponde recibir una formación pertinente para desarrollar esta estrategia.

De la misma manera, se hace un acercamiento a los saberes y al aprendizaje en términos de lo que significa su asociación con las competencias del tutor de tipo social y emocional, que generalmente no se encuentran planteadas explícitamente en programas de formación del profesorado. Según la autora, la tutoría es una estrategia que apoya el logro de competencias en los estudiantes de cualquier nivel educativo, ayudando a resolver problemas de desempeño académico. Para hacer tutoría se requieren el aprovechamiento

de la experiencia personal y su conocimiento sobre los temas objeto de tutoría, requiere apertura a la innovación, investigar junto a los estudiantes y arriesgarse para mejorar el logro de competencias, por tanto su formación y capacitación debe ser permanente, esto le permitirá mejorar las habilidades didácticas y la actualización en los conocimientos, con apertura al uso de las TIC en esta función, desde una perspectiva crítica, valorando la tecnología didáctica dirigida a solucionar los problemas educativos, valorando el pensamiento divergente, creativo y crítico; manteniendo la curiosidad para construir aprendizajes significativos.

En la actualidad se requiere del docente conocimiento y manejo de estrategias didácticas, poniendo en su desarrollo creatividad, iniciativa y ganas de aportar a una educación de calidad. Toda estrategia didáctica debe posibilitar:

- Aprendizaje autónomo. Involucra una serie de metodologías, recursos y constituye una de las características del aprendizaje basado en problemas. Crispín et al. (2011) argumentan que una de las funciones del docente es motivar en sus estudiantes el aprender a aprender de manera autónoma; considerada la actividad intelectual interna, que supone la confrontación del estudiante de forma personal con el objeto de conocimiento, es decir, con los contenidos que debe aprender. Este tipo de aprendizaje según Romo (2005), se fundamenta en la iniciativa del propio estudiante, su interés y motivación, sus actitudes, personalidad, hábitos de aprendizaje. El aprendizaje autónomo permite avanzar a cada estudiante al ritmo deseado, propiciar la actitud de investigación, desarrollar habilidades cognitivas y afectivas, asimilar contenidos mediante la realización de actividades, ser libre y responsable, ser activo y creativo en su aprendizaje, logrando de manera natural las competencias deseadas en el nivel educativo.

- Aprendizaje colaborativo y trabajo en equipo. La interacción es la relación que se establece entre el estudiante y el docente o entre el estudiante con los otros sujetos que aprenden. Guitert y Pérez (2013) afirman que el trabajo de grupo colaborativo es un ingrediente esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en competencias, todas las estrategias didácticas innovadoras incorporan esta forma de trabajo como experiencia en la que el sujeto aprende y se forma como persona. Refiere que esta metodología es coherente con la esencia educativa respecto del desarrollo de la capacidad mental de los

seres humanos y se encuentra en el proceso de socialización, la cual se permite en un grupo de trabajo, que exige por parte de los estudiantes organización y cooperación entre iguales; los estudiantes vivencian su aprendizaje, el equipo se enseña a sí mismo, se mueve en contradicciones, encuentran obstáculos para superar y obliga a cada uno a estar activo; es un método de estímulo a la actividad y evita la pasividad del estudiante.

- El Aprendizaje Basado en Problemas. Conocido como ABP, caracterizado por el trabajo en grupos pequeños, donde los estudiantes sintetizan y construyen el conocimiento para resolver los problemas que generalmente son tomados de la realidad misma. La Red de Innovación Docente en ABP del ICE de la Universidad de Girona (2012) precisa que el docente identifique las competencias que deben lograr los estudiantes, constituyéndose en asesor del proceso de aprendizaje brinda la oportunidad de participar en la discusión para llegar a la solución de los problemas en forma dinámica. En el ABP el estudiante es el único protagonista de su aprendizaje, ya que acude a todas las fuentes para dar solución a un problema determinado. El docente debe retroalimentar de manera permanente el trabajo del estudiante en la solución del problema. En concordancia con el ABP están las técnicas didácticas de la pregunta, lluvia de ideas, juego de roles, discusión, trabajo de casos, entre otras, encaminadas a la búsqueda de respuestas y o soluciones a un hecho o problema.

- Aprendizaje significativo. Según Ausubel (1998), el aprendizaje del estudiante depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información. Por tanto, es básico conocer la estructura cognitiva del estudiante, no solo la cantidad de información que posee, sino además cuáles son los conceptos y proposiciones que maneja, al igual que el grado de estabilidad.

El aprendizaje de los estudiantes no inicia en cero, ellos tienen una serie de conocimientos, habilidades, experiencias, competencias que pueden ser aprovechadas para su beneficio. El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el estudiante ya sabe, el docente debe averiguarlo para orientar su enseñanza de manera consecuente.

Implica que la nueva información, conceptos, proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén debidamente claros y disponibles en la estructura cognitiva y que funcionen como un punto de anclaje a las primeras.

2.4 Competencias profesionales para la enseñanza y 2.5 Las competencias profesionales desde una perspectiva compleja

Decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia (Perrenoud, 1996) es una forma de caracterizar la experiencia de los profesores, que realizan una de las tres profesiones que Freud llamaba «imposibles», porque el alumno se resiste al saber y a la responsabilidad. Este análisis de la naturaleza y del funcionamiento de las competencias está lejos de conseguirse. La experiencia, el pensamiento y las competencias de los profesores son objeto de numerosos trabajos, inspirados en la ergonomía y la antropología cognitiva, la psicología y la sociología del trabajo, el análisis de las prácticas.

Intentaré aquí abordar la profesión del docente de una manera más concreta, proponiendo un inventario de las competencias que contribuyen a redefinir la profesionalidad del docente (Altet, 1994). Tomaré como guía un referencial de competencias adoptado en Ginebra en 1996 para la formación continua, en cuya elaboración he participado activamente.

El comentario de esta cincuentena de enunciados, de una línea cada uno, sólo me compromete a mí. Podría ocupar 10 páginas, así como 2000, puesto que cada entrada remite a aspectos completos de la reflexión pedagógica o de la investigación en educación. La dimensión razonable de esta obra se debe al hecho de que las competencias seleccionadas están reagrupadas en diez grandes familias y cada una da lugar a un capítulo autónomo. Me he empeñado en que éstas conserven una dimensión razonable remitiéndolas a las obras de Develay (1995), Houssaye (1994), De Peretti, Boniface y Legrand (1998) o Raynal y ieunier (1997) para un tratamiento más enciclopédico de los distintos aspectos de la educación.

Mi propósito es distinto: dar a conocer competencias profesionales favoreciendo a las que surgen actualmente. Este libro no tratará las habilidades más evidentes, que siguen siendo de actualidad para «hacer la clase» y sobre las cuales Rey (1998) ha propuesto una interesante síntesis para la escuela elemental. Yo haré hincapié en lo que cambia y, por consiguiente, en las competencias que representan un horizonte, más que una experiencia consolidada.

Un referencial de competencias sigue siendo en general un documento bastante escueto, que a menudo se olvida con rapidez y que, poco después de su redacción, da motivo ya a todo tipo de interpretaciones. El referencial de Ginebra que me guiará aquí se ha desarrollado con una intención clara: orientar la formación continua para convertirla en coherente con las renovaciones en curso en el sistema educativo. Se puede leer pues como una declaración de intenciones.

Las instituciones de formación inicial y continua tienen necesidad de referenciales para orientar sus programas, los inspectores los usan para evaluar a los profesores en ejercicio y pedir explicaciones. No pretendo aquí hacer un uso particular del referencial adoptado, sino simplemente ofrecer un pretexto y un hilo conductor para construir una representación coherente del trabajo del profesor y de su evolución.

Esta representación no es neutra. No pretende dar cuenta de las competencias del profesor medio de hoy en día. Más bien describe un futuro posible y, a mi entender, deseable de la profesión.

En un periodo de transición, agravado por una crisis de las finanzas públicas y de las finalidades de la escuela, las representaciones se hacen añicos, no se sabe muy bien de dónde venimos ni adónde vamos. Así pues, lo importante es descubrir la pólvora y algo más. Sobre temas de esta índole, el consenso no es ni posible, ni deseable. Cuando se busca la unanimidad, lo más inteligente es seguir siendo muy abstracto y decir, por ejemplo, que los profesores tienen que dominar los conocimientos que enseñan, ser capaces de impartir cursos, conducir una clase y evaluar.

Si nos limitamos a las formulaciones sintéticas, seguramente todos coincidiremos en que la profesión del docente consiste también, por ejemplo, en «conducir la progresión de los aprendizajes» o «implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo».

El acuerdo en estas evidencias abstractas puede esconder profundas divergencias en cuanto a la manera de utilizarlas. Veamos un ejemplo:

. Practicar una pedagogía frontal, hacer regularmente controles escritos y poner en guardia a los alumnos con dificultades, avisándoles de un fracaso probable si no cogen de nuevo las riendas: he aquí una forma bastante clásica de «conducir la progresión de los aprendizajes».

. Practicar una evaluación formativa, un apoyo integrado y otras formas de diferenciación, para evitar que las diferencias no se acentúen, es otra forma, más innovadora.

Cada elemento de un referencial de competencias puede, del mismo modo, remitir bien a prácticas más selectivas y conservadoras, o bien a prácticas democratizadoras e innovadoras.

Para saber de qué pedagogía o de qué escuela hablamos, es necesario ir más allá de las abstracciones.

También es importante analizar con más detalle el funcionamiento de las competencias definidas, sobre todo para hacer el inventario de los conocimientos teóricos y metodológicos que movilizan. Por consiguiente, un trabajo profundo de las competencias consiste en:

. Relacionar cada una con un grupo delimitado de problemas y de tareas.

. Clasificar los recursos cognitivos (conocimientos, técnicas, habilidades, aptitudes, competencias más específicas) movilizados por la competencia considerada.

Tampoco existe un modo neutro de hacer este trabajo, puesto que la misma identificación de las competencias supone opciones teóricas e ideológicas, por lo tanto, una cierta arbitrariedad en la representación de la profesión y de sus facetas.

He decidido retomar el referencial de Ginebra puesto en circulación en 1996, porque surge de una administración pública y ha sido objeto, antes de ser publicado, de varias negociaciones entre la autoridad escolar, la asociación profesional, los formadores y los investigadores. Es la garantía de una mayor representatividad que la que tendría un referencial construido por una sola persona. Como contrapartida, este referencial ha perdido un poco en coherencia, en la medida en que resulta de un compromiso entre varias concepciones de la práctica y las competencias.

Esta fabricación institucional no significa que esta división esté consensuada en el seno del cuerpo docente, suponiendo que cada practicante en ejercicio se tome la molestia de estudiarla con detenimiento... Las divergencias no se hallarían tan sólo en el contenido, sino en la misma oportunidad de describir las competencias profesionales de forma metódica. Nunca resulta inofensivo poner en palabras las prácticas y el rechazo de entrar en la lógica de las competencias puede expresar, primero, una reticencia para verbalizar y colectivizar las representaciones de la profesión.

El individualismo de los profesores empieza, de algún modo, con la impresión de que cada uno tiene una respuesta personal y original a preguntas como: ¿qué es enseñar?, ¿qué es aprender?

La profesión no es inmutable. Sus transformaciones pasan sobre todo por la aparición de nuevas competencias (relacionadas, por ejemplo, con el trabajo con otros profesionales o con la evolución de las didácticas) o por el énfasis de competencias reconocidas, por ejemplo, para hacer frente a la heterogeneidad creciente de los públicos y a la evolución de los programas. Cualquier referencial tiende a pasar de moda, a la vez porque las prácticas cambian y porque el modo de concebirlas se transforma.

Hace treinta años, no se hablaba de un modo tan corriente del tratamiento de las diferencias, evaluación formativa, situaciones didácticas, práctica reflexiva o metacognición.

El referencial seleccionado hace hincapié en las competencias consideradas prioritarias porque son coherentes con el nuevo papel de los profesores, la evolución de la formación continua, las reformas de la formación inicial y las ambiciones de las políticas de la educación. Es compatible con los ejes de renovación de la escuela: individualizar y diversificar los itinerarios de formación, introducir ciclos de aprendizaje, diferenciar la pedagogía, ir hacia una evaluación más formativa que normativa, dirigir proyectos de institución, desarrollar el trabajo en equipos de profesores y la responsabilidad colectiva de los alumnos, situar a los niños en el centro de la acción pedagógica, recurrir a métodos activos, a la gestión de proyectos, al trabajo por problemas abiertos y situaciones problema, desarrollar las competencias y la transferencia de conocimientos y educar en la ciudadanía.

El referencial en que se inspira este libro intenta pues comprender el movimiento de la profesión insistiendo en diez grandes familias de competencias. Este inventario no es ni definitivo, ni exhaustivo. Ningún referencial no puede además garantizar una representación consensuada, completa y estable de una profesión o de las competencias que lleva a cabo. He aquí estas diez familias:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

COMPETENCIAS DE REFERENCIA	COMPETENCIAS MÁS ESPECÍFICAS PARA TRABAJAR EN FORMACIÓN CONTINUA (EJEMPLOS)
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> . Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje. . Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos.

	<ul style="list-style-type: none"> . Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje. . Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas. . Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> . Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos. . Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza. . Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje. . Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo. . Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	<ul style="list-style-type: none"> . Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase. . Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio. . Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades. . Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su	<ul style="list-style-type: none"> . Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y

trabajo	<p>desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos. . Ofrecer actividades de formación opcionales, «a la carta». . Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.
5. Trabajar en equipo	<ul style="list-style-type: none"> . Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes. . Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones. . Formar y renovar un equipo pedagógico. . Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales. . Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.
6. Participar en la gestión de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> . Elaborar, negociar un proyecto institucional. . Administrar los recursos de la escuela. . Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen). . Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.
7. Informar e	<ul style="list-style-type: none"> . Favorecer reuniones informativas y de

<p>implicar a los padres</p>	<p>debate.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Dirigir las reuniones. . Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.
<p>8. Utilizar las nuevas tecnologías</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Utilizar los programas de edición de documentos . Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza. . Comunicar a distancia a través de la telemática. . Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.
<p>9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad. . Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. . Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta. . Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase. . Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.
<p>10. Organizar la propia formación continua</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Saber explicitar sus prácticas. . Establecer un control de competencias y un programa- personal de formación continua propios. . Negociar un proyecto de formación

	<p>común con los compañeros (equipo, escuela, red).</p> <ul style="list-style-type: none">. Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo.. Aceptar y participar en la formación de los compañeros.
--	---

Nota: para una mejor comprensión del tema, se recomienda leer el libro de Philippe Perrenoud, Diez nuevas competencias para enseñar.

2.6 Ventajas del enfoque de competencias para la formación profesional

BENEFICIOS DE LA EBC

- ### 1 Enfoque en las necesidades de la sociedad y el mundo laboral

El modelo de EBC se concentra en conectar la formación y el aprendizaje del estudiante con el mundo laboral para responder a las demandas de la sociedad en permanente transformación, así como también responder a las necesidades del sector productivo (Tuning, 2007).
- ### 2 Reconocimiento de aprendizajes previos

Los programas educativos basados en competencias en su mayoría permiten a los alumnos utilizar conocimiento previo adquirido fuera de un salón de clases, con el fin de acelerar su proceso educativo (Degree Prospects, 2015). Esto permite a los estudiantes seleccionar las áreas en las cuáles necesitan mejorar sin necesidad de seguir un programa riguroso.
- ### 3 Flexibilidad y accesibilidad

El modelo EBC se enfoca en el aprendizaje y no en el tiempo invertido para completar créditos; por lo que los estudiantes no tienen que seguir programas académicos rígidos en contenido, ni tampoco en periodos de tiempo predefinidos como semestres, trimestres, etc. (Degree Prospects, 2015). También ofrece un camino más eficiente y potencialmente más barato para la obtención de grados académicos, nuevas competencias y mayor empleabilidad (Blot en PR, N., 2014c; Everhart, 2014e).
- ### 4 Autogestión del aprendizaje

El modelo EBC permite mejorar la capacidad de los estudiantes para reconocer, gestionar y construir continuamente sus propias competencias (Everhart, 2014e). También permite a los estudiantes evaluar y mejorar su desempeño, interpretar situaciones, resolver problemas y realizar acciones innovadoras. (Tuning, 2007).
- ### 5 Transparencia en las capacidades de los egresados

El modelo EBC permite comunicar eficazmente lo que los estudiantes saben y pueden hacer (Klein-Collins, 2012). Esto proporciona a los empleadores una mayor comprensión de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Everhart, 2014e). El modelo utiliza mecanismos de evaluación que demuestra el logro de las competencias y asume que el aprendizaje se adquiere simplemente porque el estudiante tomó un cierto número y serie de cursos.
- ### 6 Formación integral y transversal

La EBC busca preparar a los estudiantes de manera integral desarrollando competencias que serán útiles en un contexto general como el acceso al empleo y el ejercicio de una ciudadanía responsable; a través de competencias como: pensamiento lógico, autoaprendizaje, manejo de la comunicación verbal y el lenguaje, la creatividad, la empatía, así como también una conducta ética (Tuning, 2007).
- ### 7 Desarrollo de nuevas competencias docentes

La EBC impulsa el continuo desarrollo pedagógico y profesional de la planta docente (Tuning, 2007). Un elemento esencial es la redefinición y la expansión del rol de los profesores en el aprendizaje de los estudiantes (Anderson, 2013). La adopción de este modelo en una institución, creará una nueva generación de profesores preparados para destacar en ambientes de aprendizaje donde los estudiantes se involucran en el desarrollo de competencias de aprendizaje más profundas (Cator, Schneider y Vander Ark, 2014).

Unidad III

Orientaciones metodológicas en el enfoque por competencias

3. I Abordaje metodológico para la enseñanza basada en competencias

La metodología de la enseñanza de un programa basado en competencias y de alta dirección consiste en realizar un seguimiento a lo largo de todo el proceso, que permita obtener información acerca de cómo se está llevando a cabo, con la finalidad de reajustar la intervención orientadora, de acuerdo con los datos obtenidos. Es necesario tener en cuenta en toda evaluación que ésta debe ajustarse a las características del contexto donde el programa se está aplicando. La evaluación de un programa basado en competencia de alta dirección tiene una metodología concreta, que permite evidenciar si la intervención o proceso de actuación llevado a cabo es no sólo correcto sino eficaz. Así, la evaluación de un programa no es un mero acto puntual, sino que sirve para una mejora continuada del programa, la hemos de entender como un proceso. Este proceso de evaluación se encuentra íntimamente relacionado con la programación y planeación del programa, pudiendo de este modo efectuar una constante retroalimentación. En este sentido, en nuestra propuesta, el proceso de la metodología de la enseñanza se puede fijar en seis momentos o tipos de evaluación:

- Evaluación de necesidades.

- Especificación de competencias.

- Determinación de componentes y niveles de realización.

- Identificación de procedimientos para el desarrollo de competencias.

- Definición de evaluación de competencias.

- Validación de competencias.

En definitiva, la finalidad general de la evaluación es tomar decisiones de cambio y mejora a lo largo del proceso y tras finalizar la intervención del programa. Aunque nuestra propuesta va destinada inicialmente al profesional que en su práctica pretende evaluar un programa que diseña o adapta para cubrir las necesidades de un contexto determinado, en la línea de lo que hemos afirmado anteriormente de entender la evaluación como núcleo de todo el proceso de planeación y programación, pensamos que es perfectamente aplicable en sus orientaciones generales a otras situaciones posibles en la práctica educativa. En todos los casos el diseño de metodología y evaluación se deberá adaptar en sus cuestiones evaluativas, contenido y tipo de evaluación, a los datos de que se disponga. En la exposición de cada una de las fases, iremos especificando las posibles adaptaciones a estas situaciones.

I^a Fase: Evaluación de necesidades

Antes de iniciar el diseño de la evaluación de un programa basado en competencias de alta dirección y, por tanto, en el momento de iniciar la propia planeación y diseño del mismo hay que fijar los supuestos teóricos-previos en los que se va a basar dicha evaluación. En ellos se debe especificar, entre otros aspectos:

- Exponer propósitos e importancias de la evaluación.
- Papel del evaluador: tipo de valuación: interna, externa, mixta.

- Destinatarios, receptores de la evaluación.

- Tipo de información que se va a dar.

- Diseño de investigación en la evaluación.

- Utilidad, adecuación de la evaluación en el contexto a que va dirigido, lo que en cierta medida matizará los destinatarios y los responsables de tomar decisiones sobre el programa, teniendo en cuenta tanto la precedencia de la demanda del programa como la de la evaluación.

En aspectos, junto con las características del programa y las del contexto en que se va a llevar a cabo el mismo, nos servirán para determinar el modelo y tipo de evaluación en el diseño de ésta, una vez que se valide el programa y podamos pasar a precisar la metodología de evaluación.

- Justificación.
- Competencias necesarias.
- Qué tipo de competencias es prioritarios a desarrollar en el alumno, en esta materia.
- Cómo aplicar dichas competencias en una situación real de trabajo.
- Utilidad que representan dichas competencias en el desarrollo profesional y social.
- Importancia de obtener ciertas habilidades o competencias adicionales.

Para la evaluación de necesidades es importante:

Investigar cuáles son las competencias necesarias para que el educando pueda desempeñar un rol profesional, para ello se requiere:

- Estudio del entorno:

a) Marco: Social, político y económico

b) Micro: Dentro del salón de clase

- Determinar qué campos o áreas del conocimiento son importantes.
- Definir las características del egresado a través de un estudio del rol que va a desempeñar.

Los dos esquemas anteriores nos llevan a la conclusión, que en el planteamiento de un programa necesitamos de una constante actualización dado que el entorno social, político y económico, es un entorno que sufre constantes cambios, y aunque nuestros programas anticipan exigencias futuras, deberán estarse adecuando inicialmente dentro de la revisión de cada quinquenio, como la ha venido haciendo, y estudiar luego si no convendrá un período de previsión, en un período más corto (tres años por ejemplo), desde el momento que ese entorno ilumina y determina nuestra realidad micro-social del salón de clases, de nuestra institución, de los campos del conocimiento, de los roles a jugar y consiguientemente de las características del egresado de la Universidad.

Por otro lado, la evaluación de necesidades exige cada uno de esos componentes: justificación, competencias, tipo de competencias, aplicación, utilidad, Importancias, todo eso expresado en forma muy sintética según ya se observa en la mayoría de nuestros programas.

2ª Fase: Especificación de competencias

Esta segunda fase, junto con la siguiente, corresponde al momento de evaluación del diseño del programa. Aunque algunos autores prefieren considerar a ambas como una fase única de evaluabilidad de la evaluación, nuestra experiencia en la aplicación del modelo nos reafirma en la decisión de considerarlas como dos fases con entidad propia, aunque interrelacionadas dentro del momento de la evaluación del diseño, puesto que, al margen de aspectos metodológicos, cada una de ellas responde a una cuestión básica y secuenciada.

Analizar si el enfoque u orientación que se dio a la carrera en cuestión, enfoque plasmado en el plan de estudios respectivo, sigue siendo válido o necesita modificarse.

Para este análisis se necesita tener en cuenta, por una parte, la relación entre los rasgos del profesionista (que se pretende formar con un plan de estudios dado) y las necesidades sociales dadas y, por otra, los cambios que haya habido en conocimientos científicos y en

las tecnologías que el egresado se supone dominará y utilizará en el ejercicio de su profesión.

Los enunciados de competencias deben ser:

- Específicos
- Reales
- Que precisen una habilidad
- Redactados en tiempo presente
- Jerarquizados por áreas de conocimiento: · Definir qué es lo que el educando necesita de manejar de esa rama del conocimiento.
- Definir cuánto se la va a dar de cada área dependiendo de las características de los educandos, la carrera y necesidades de egreso.

3ª Fase: Determinación de componentes

En esta tercera fase de validación de la evaluación específicamente se pretende responder a la cuestión básica de si el programa reúne las condiciones para poder ser evaluado. En esta fase se pretende comprobar que los elementos formales están diseñados de tal forma que pueden ser evaluados, que reúnen los requisitos mínimos para que puedan pasar aceptablemente, los criterios, valoraciones, diseños y análisis propios de la evaluación de programas.

Competencias principales para el desempeño profesional

Conceptuales

Dominio del conjunto de conocimientos teóricos necesarios que sustentan un rol o una carrera.

Metodológicas

Maneras, procedimientos, métodos y técnicas especializadas que requiere el desempeño profesional.

Humanas

Desarrollo de habilidades humanas, de comunicación e interacción, requeridas para el desempeño profesional

Alta dirección

Capacidad para la auto-dirección, responsabilidad, solución de problemas y toma de decisiones.

El Dr. Lloyd McCleary nos ofrece una definición de competencia y dice: “la competencia es definida como la presencia de características o la ausencia de incapacidades que hacen a una persona adecuada o calificada para realizar una tarea específica o para asumir un rol definido”.

De lo anterior se deduce que una persona es competente cuando:

- Conoce cuáles son sus capacidades tiene.
- Puede demostrar lo que sabe.
- Sobresale del resto por su capacidad para desarrollar procesos terminales.

Como podemos observar, una persona competente tiene características que lo conducen al autoanálisis de sus posibilidades de desarrollo, así como de sus carencias, pero para llegar a este punto de formación, el docente debe utilizar el modelo de enseñanza que le permita tanto a él como a su alumno conocer y demostrar los logros alcanzados con relación a competencias.

Decirle a un alumno que él será competente para conocer o realizar un proceso es lo más recomendable; basta con que utilicemos un verbo inicial y le daremos al joven la pauta para alcanzar la competencia.

Antes de mencionar los verbos que se pueden utilizar para definir las competencias a lograr, es necesario considerar cómo el modelo educativo divide las competencias.

Para el ser humano, que es una entidad compleja y de comportamientos variados, se han contemplado tres tipos de competencias:

Conceptuales

A este tipo de competencias, se les define como el dominio que el estudiante debe tener sobre el conjunto de conocimientos teóricos necesarios, que sustentan una materia. En este grupo encontramos muchos de los conocimientos que deben ser conocidos por el alumno; hablamos de conceptos, teorías, tratados, que servirán como sustento a otros conocimientos o procesos más complejos.

Metodológicas Las competencias metodológicas, son aquéllas que indican al estudiante los elementos que habrá que disponer para obtener el conocimiento, procesos, pasos a seguir, métodos, técnicas o formas de hacer algo. Para este tipo de competencias el alumno conocerá, comprenderá o aplicará un proceso claro, es decir, que le llevarán a un resultado sí lo sigue de manera correcta.

Humanas

Dentro de las áreas del conocimiento, el alumno verá la necesidad desarrollar competencias que le permitirán desempeñarse en su campo laboral, donde utilizará los conocimientos de índole general y formativa que se encuentran en el plan de estudios como parte de su formación integral.

4ª Fase: Identificación de procedimientos para el desarrollo de competencias

El temario de la materia, organizado por temas y subtemas según la importancia y jerarquía de cada rubro.

El término contenido es utilizado para referirnos a todo aquello que puede ser objeto de aprendizaje: conocimiento, habilidad, proceso, etc.

Cuando el docente conozca el programa e inicie la dosificación de su curso, obtendrá los siguientes beneficios:

En el momento mismo de organizar los temas, el maestro tiene la oportunidad de observar que tópicos son más importantes para poner en ellos mayor énfasis.

Una vez establecidos en la dosificación y organizados lógicamente el maestro puede planear una estrategia de instrucción, es decir, puede diseñar un procedimiento adecuado para que el alumno logre la competencia y el nivel deseado.

El maestro obtiene una visión general del curso, lo que permite que tanto el alumno él mismo, planeen mejor su actividad y utilicen eficientemente los recursos de que disponen.

Cuando el alumno tiene una idea panorámica de todo el curso, puede ir relacionando unos temas con otros ya visto o que sabe que pronto estudiará. Es motivante para el que aprende y le ayuda a retener por más tiempo lo aprendido.

Metodología para el logro de competencias

Además de que catedrático cuenta con un repertorio didáctico propio para determinados contenidos, se sugieren la metodología de que elabore la dosificación en su asignatura ya que este se convierte en una herramienta útil para el logro de competencias y niveles de aprendizaje dentro del salón de clase.

En esta fase de evaluación de proceso el análisis de los datos y poder tomar decisiones. El análisis girará en torno a la marcha del programa tanto en su adecuación a la programación

previa como a los aspectos dinámicos y de relación del mismo. Tiene, por tanto, un carácter formativo e implica la realización de evaluaciones después de cada clase que permitan la retroalimentación del programa. En cada una de ellas se puede distinguir como fases sucesivas, la evaluación de la implementación y la evaluación del desarrollo.

- Evaluación de la implementación

Deberá compararse, por una parte, el plan de estudios teórico con los resultados del análisis de la situación de cada carrera con respecto a los cuatro factores. Además, deberá compararse, el plan de estudios real, tal como se está instrumentando con el mismo análisis de los cuatro factores. Y finalmente, deberán compararse entre sí.

Consiste en evaluar está funcionado del programa una vez que se ha puesto en marcha, es decir, la instrumentalización del programa de intervención, su puesta en práctica siguiendo las etapas y esquemas teóricos previamente concretos. El fin último de esta fase de evaluación, es contrastar si hay o no discrepancias entre el diseño y la realidad: y en caso afirmativo, realizar la adaptación pertinente, redefinir el programa para lograr su óptima y adecuada puesta en marcha.

En esta fase nos centramos en cinco aspectos que no buscan otra cosa que la adecuación e identificación de las actividades diseñadas. A partir de estos aspectos, especificaremos los criterios e indicadores de evaluación.

Las dimensiones a las que nos referimos son:

- Cobertura del programa. · Realización de actividades: Se han llevado a la práctica todas y cada una de las actividades planeadas.

- Ejecución de la temporalización: Muy relacionada con la anterior, hace referencia que se han llevado a cabo las actividades previstas en los períodos de tiempo prefijado, es decir hay un ajuste entre la ejecución real y la planeación diseñada.

- Funciones de los agentes implicados: Cada agente implicado en el programa ha llevado a la práctica las actividades de las que era responsable, tal y como se diseñó.
- Utilización de los recursos disponibles: Se han empleado los recursos materiales y humanos que se habían previsto.

5ª Fase: Definición y evaluación de competencias

Igual que la metodología, este elemento estructural de los programas está dispuesto para el docente a nivel de políticas y algunas sugerencias.

Los elementos de un programa de contenidos tomados en cuenta hasta este momento, son esenciales para la dosificación.

6ª Fase: Validación de competencias

La dosificación de contenidos hasta este momento resulta de mucha utilidad para el trabajo del catedrático, puede en el acto trabajar en la enseñanza, guiándose con las competencias enunciadas, sin embargo, falta considerar un elemento muy importante, como la especificación el nivel de aprendizaje al que el alumno deberá llegar a través de la metodología y las actividades que el docente previamente señaló para el logro de las competencias.

El nivel de aprendizaje o categoría cognoscitiva, como suele llamarle Benjamín Bloom en su obra sobre taxonomía de los objetivos, consta de tres niveles en el Modelo de Educación Basada en Competencias.

El nivel de aprendizaje establecido por el catedrático está determinado por el contenido temático y sus características, la profundidad y la extensión con que este será tratado de acuerdo a las competencias y niveles establecidos previamente en el programa de contenido de la materia.

Es importante definir cada uno de los tres niveles para la mejor comprensión de los mismos:

Familiaridad

Forma más elemental de conocer algo y poder conversar sobre ello. El nivel de familiaridad implica que el alumno maneje información y datos concretos acerca de un tema específico con una profundidad que puede ser memorística y de extensión que le permita tener continuidad a una serie de ideas claras y precisas.

Comprensión

Permite al estudiante modificar la información original que ha recibido y transformarla en forma paralela para luego hacerla más significativa y almacenarla o transmitirla a otra persona.

Aplicación

Requiere de los dos niveles anteriores e implica el uso de información conocida y aprendida en situaciones nuevas, utilizando los recursos y herramientas que dicha información proporciona; esto se da a través de la transferencia de conocimiento adquirido.

3.2 Propuestas de planeación desde el enfoque por competencias

Enseñar y aprender son prácticas complejas atravesadas por diversos marcos, algunos visibles como los normativos e institucionales, y otros que se juegan en las decisiones que se toman cotidianamente como los que aportan los profesores que llevan adelante estas acciones.

En las prácticas, el profesor toma decisiones basadas no solo en su conocimiento disciplinar y didáctico sino también en sus convicciones personales. Este aspecto probablemente es el que se tiene menos conciencia, pero con hondos repercusiones en su propuesta. Se trata de evitar concebir al profesor solo como un técnico que, munido de ciertas herramientas conceptuales y metodológicas, actúa en el espacio escolar ya que su ser acompaña su hacer. El profesor recurre a sus marcos de referencia, a sus modos de ver el mundo. Pero, si bien anticipa las posibles acciones de la enseñanza y del aprendizaje quedarán “espacios de indeterminación” (Schön, 1992), situaciones que requerirán la toma de decisiones cuando las situaciones surjan.

Una de las primeras tareas que realiza es anticipar las futuras acciones, es decir, tiene que elaborar un programa. Pero antes de avanzar hacia los componentes de una planificación resulta necesario diferenciar planificación de programación.

Usualmente se emplea planificación para hacer referencia al proceso de formulación y definición de objetivos y prioridades a nivel macrosocial (provincial, regional, nacional, o supranacional) Es decir, alude a un proceso de tipo global, que se formula en función de las demandas sociales y del programa de gobierno que pretende satisfacer determinadas necesidades sociales a través de la realización de un plan. Como es proceso, es algo que siempre está en marcha.

Por su parte, el término “programa” viene del griego (programma) a través del latín. Los antiguos griegos usaban esta palabra para referirse a las actividades planeadas y prescritas que servían como guía durante funciones organizadas. Programma viene del verbo prografo. Pro significa “antes” y grafo “escribir”. (Ruiz y Tenutto, 2007). Programar consiste en decidir anticipadamente lo que se quiere hacer. Se trata de prever cómo realizar algo que

es deseable o que se estima valioso. La programación es un instrumento que ordena y vincula cronológica, espacial y técnicamente, las actividades y recursos necesarios para alcanzar, en un tiempo dado, determinadas metas y objetivos. En cambio, el proyecto alude a un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de producir determinados bienes y servicios capaces de satisfacer necesidades o resolver problemas. (Ezequiel Ander Egg; 1996)

En las instituciones educativas, la programación articula tres funciones del proceso de enseñanza (Camilloni, 2004):

1. Una función de regulación y orientación de la acción: traza un curso de acción y define una estrategia que permite reducir la incertidumbre y dar un marco visible a la tarea.
2. Una función de justificación, análisis y legitimación de la acción: permite otorgar racionalidad a la tarea y dar cuenta de los principios que orientan las decisiones.
3. Función de representación y comunicación: plasma y hace públicas las intenciones y decisiones pedagógicas en un plan, esquema o proyecto, que puede presentar grados de formalización variable.

La manera idiosincrática en que cada docente arma su programa está guiada – fundamentalmente- por sus concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y la programación, concepciones que quedarán al modo de marcas en el programa. En este punto cabe mencionar a Donald Schön quien recuperó (1980) la distinción aportada por Jürgen Habermas entre racionalidad técnica y racionalidad práctica. Mientras la racionalidad técnica se encuentra orientada hacia el control o dominio de la realidad y su preocupación está vinculada al establecimiento de fines– medios, la racionalidad práctica tiene relación con los valores, con la propuesta de ampliar la comprensión de las relaciones entre las personas. La adopción de uno u otro tipo de racionalidad, generalmente, no son conscientes. Y, para que esto acontezca será necesario un trabajo de reflexión en y sobre la acción. (Schön, 1980).

Daniel Feldman y Mariano Palamidessi (2001) sostienen que aquellos profesores que optan por la primera modalidad – denominada técnica- conciben a la enseñanza como una intervención de carácter sistemático y técnico, donde la preocupación central está determinada por la búsqueda de los medios más apropiados para alcanzar con eficacia el cumplimiento de los fines previstos. En este marco, el programa resulta una herramienta central para garantizar los resultados esperados a través del seguimiento de una serie predefinida de pasos, secuenciados en forma lineal, donde la evaluación constituye el paso final del proceso. Pero quienes se inclinan por la segunda modalidad, llamada práctica o procesual, toman en cuenta los aportes dados por la racionalidad técnica, pero reconocen la importancia de los aspectos subjetivos e intersubjetivos, estéticos y heurísticos. 9 (Ruiz y Tenutto: 2007).

La modalidad práctica recupera los aportes dados por la modalidad técnica. Resulta pertinente, a la hora de elaborar un programa, tener presente cuáles son los componentes que aportan información acerca de qué se hará en el aula, especialmente se considera que el programa es un documento que enuncia ciertas intenciones y que debe explicitar, en la medida posible, qué se va a hacer en ese espacio de enseñanza y de aprendizaje. Por otra parte, el programa se halla atravesado por un acto de comunicación donde profesores y estudiantes establecen cierto contrato, un acuerdo, bases de un trabajo conjunto. En la medida en que las bases sobre las que se asienta el contrato, así como lo que se espera de quienes participan en él se formule en forma explícita, quedarán menos zonas libradas a decisiones que, a menudo, no quedan claras. Si se desea abordar la planificación desde las competencias se requiere, en primer lugar, de un perfil formativo definido como conjunto de competencias que capacitan para desempeñar adecuadamente las funciones profesionales. El plan de acción para tal fin necesita de un proceso de planificación de las asignaturas observando la contribución, que, desde cada una de ellas, se realiza para el desarrollo de las competencias requeridas.

Programar las asignaturas desde las competencias demanda (Yaniz y Gallego, 2008):

- Establecer objetivos como resultados de aprendizaje derivados de los elementos de las competencias a desarrollar.

- Proponer una metodología que favorezca el aprendizaje activo y de los objetivos antes determinados.
- Plantear un sistema de evaluación útil en el proceso formativo promoviendo las competencias metacognitivas, que permita valorar el logro de los objetivos, coherente con las estrategias de enseñanza seleccionadas.

La primera tarea de la planificación es la definición de los objetivos que indiquen los resultados a obtener en el desarrollo de las competencias. Se espera que en la planificación figuren objetivos que indiquen aprendizaje de conocimientos, adquisición de habilidades, desarrollo de actitudes, objetivos que vinculados a la capacidad de selección y movilización de estos recursos en cada situación problemática en las que deban emplearse, así como objetivos referidos al análisis de las situaciones e identificación de sus características.

Además del aporte que cada asignatura brinda al perfil existen otros elementos que deben ser considerados al realizar la programación. Entre ellos son importantes: el tamaño del grupo, los recursos y el tiempo disponibles, tanto para el aprendizaje del alumno como para la labor del docente. Además, la planificación debe revelar el conocimiento existente sobre cómo se aprende. Así dicha planificación debe orientarse al alcance de una comprensión profunda del contenido por reconstrucción de esquemas previos mediante el empleo de una metodología que se adapte a una concepción del aprendizaje basado en la práctica con reflexión, como se verá en el apartado siguiente.

Los componentes nodales de un programa de enseñanza, que se desarrollarán a continuación son: 1) Fundamentos y propósitos, 2) Objetivos, 3) Contenidos, 4) Estrategias de enseñanza, 5) Recursos, 6) Bibliografía, 7) Evaluación y 8) Tiempo.

1) Fundamentos y propósitos

En este apartado el docente o equipo docente exponen el marco teórico referencial y los propósitos que orientan su propuesta formativa. Se trata de un espacio donde se espera

que se incluya el objeto de estudio específico de la materia, el sentido de la inclusión de la asignatura en el plan de estudios, las características del enfoque o perspectiva teórica adoptada, las relaciones de esta asignatura con otras dentro del plan, en función del régimen de correlatividades, entre otros.

Estos fundamentos o principios compartidos dan forma a los propósitos que el equipo docente persigue en el abordaje de cada asignatura. Los propósitos expresan las intenciones que el equipo docente procura concretar con el desarrollo del curso.

En un nivel general, los propósitos son enunciados que presentan los rasgos centrales de la propuesta formativa que el proyecto sostiene. Para redactar propósitos, otros verbos que pueden resultar de utilidad son: propiciar, transmitir, proveer, facilitar, favorecer. Es decir, se trata de aquellos que enuncian acciones que dan cuenta de lo que va a realizar el docente. Y, en tanto formula aquello que el docente se compromete a realizar se dice que los propósitos permiten evaluar en qué medida ha llevado a cabo este compromiso.

2) Objetivos

Los objetivos expresan los logros que se espera que los estudiantes adquieran luego de haber transitado por un espacio formativo. Los objetivos expresan adquisiciones posibles por parte de los alumnos y por eso se enuncian a través de expresiones como: se espera que los alumnos logren..., o los alumnos serán capaces de...

Los verbos hacen mención a procesos que poseen diversos grados de complejidad, de ahí la importancia que se le otorga a su elección. Para formularlos resulta necesario, en primer lugar, reflexionar acerca de qué se espera que los estudiantes logren y luego seleccionar aquellos que den cuenta en mayor medida de ello. Para su elaboración, es conveniente tener en cuenta ciertos criterios tales como: claridad, pertinencia, amplitud y viabilidad. Esto, además, enmarcado en que no es posible abarcar todo lo que se desea enseñar ni todo lo que se espera que los alumnos aprendan.

Los diferentes modos de pensar la enseñanza se traducen, en alguna medida, en los modos de enunciar los objetivos: algunos optan por enunciar objetivos en términos de procesos finalizados (como se formulan tradicionalmente) y otros prefieren procesos abiertos (organizados en torno a objetivos experienciales o expresivos).

Fue Eliot Eisner quien formuló una de las críticas a la primera propuesta (formulación exhaustiva de los objetivos términos de actuaciones o comportamientos observables de los estudiantes¹⁰) al decir que en ella el principal problema se halla en la concepción atomística del desarrollo del sujeto. En cambio, una propuesta sostenida en procesos abiertos permite la emergencia de metas como son los aprendizajes artísticos, humanísticos, de investigación, y otros.

Al respecto Miguel Zabalza sostiene que:

“La eficacia de un proceso abierto radica en la diversidad y riqueza de los procedimientos seguidos, de las interacciones logradas, de la expansividad de las experiencias vividas y de la implicación personal del alumno en ellas” (Zabalza, 1991:107).

Un objetivo expresivo proporciona al profesor y al estudiante una invitación para explorar diversas cuestiones de interés para ambos. Un objetivo expresivo plantea una situación, una tarea o un problema capaz de ampliar la experiencia vital y cognitiva de los sujetos, de ofrecerles oportunidades para implicarse personalmente en ellas y susceptible de que cada uno pueda extraer de ellas aprendizajes diferentes (Zabalza, 1992: 110). Un ejemplo de objetivo expresivo es: comentar y valorar una película.

En síntesis: los propósitos y los objetivos son dos modos de definir intenciones. Los objetivos se enuncian en términos de lo que los alumnos van a lograr y los propósitos de lo que va a realizar el profesor. (Ruiz y Tenutto, 2007)

3) Contenidos

En primer lugar, es necesario diferenciar tema de contenido. Si el contenido, en el sentido amplio del término, el contenido de la enseñanza puede ser definido como “todo aquello que se enseña”, el tema es aquello que sirve de marco para la selección de aquello que se va a enseñar.

Las clasificaciones son arbitrarias, las diversas posturas teóricas sostienen diversas taxonomías de contenidos. De ahí la necesidad de tenerlas presentes a la hora de planificar.

Se habla de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, de conceptos, destrezas y habilidades. Antes de decidir qué clasificación usar es necesario tener en cuenta qué marco teórico la sostiene, para así tomar decisiones fundadas.

El contenido se configura y reconfigura en un proceso donde el profesor toma decisiones. Realice estas acciones en forma consciente o no, el equipo docente selecciona, secuencia y organiza los contenidos a los fines de la enseñanza y el aprendizaje.

“Los contenidos académicos propuestos por el programa no se transmiten inalterados en cada salón; estos son reelaborados por maestros y alumnos en cada ocasión. Los contenidos académicos tal como son propuestos en el programa son reelaborados al ser transmitidos, a partir de la historia de los maestros y de su intención de hacerlos accesibles a los alumnos. Así mismo, son reelaborados también por los alumnos a partir de sus historias y sus intentos por aprender la lección. Como resultado y al contrario de lo que se supone, en la escuela se dan varias formas de conocimientos, algunos de los cuales hemos intentado describir.”
(Edwards; 1990:10)

La selección del contenido

Si bien existe curriculum prescripto, los profesores en sus programaciones definen qué enseñar, en qué orden y con qué nivel de profundidad. En este punto, resulta interesante tener presente los principios enunciados por los autores franceses Pierre Bourdieu y Francois Gros:

1° principio: Los programas deben estar sujetos a una revisión periódica con miras a introducir en ellos los saberes exigidos por los progresos de la ciencia y los cambios de la sociedad. Toda adición deberá ser compensada por supresiones. Es decir, hay que evitar que un programa se torne pesado, extenso e inabordable.

2° principio: La educación debe privilegiar todas las enseñanzas pertinentes para ofrecer modos de pensamiento dotados de una validez y una aplicación generales, en relación con aquellas enseñanzas que proponen los saberes susceptibles de ser aprehendidos de manera igualmente eficaz (y a veces más agradable) por otras vías.

3° principio: Abiertos, flexibles, revisables, los programas son un marco y no un grillete: deben ser cada vez menos obligatorios en la medida en que se asciende en la jerarquía de las categorías de enseñanza; su elaboración y su organización práctica tienen que apelar a la colaboración de los maestros. Deben ser progresivos (articulación vertical) y coherentes (articulación horizontal) tanto dentro de una misma especialidad cuanto en el nivel del conjunto del saber enseñado (en el nivel de cada clase).

4° principio: El examen crítico de los contenidos actualmente exigidos, debe conciliar siempre dos variables: su exigibilidad y su posibilidad de transmisión. Por un lado, el dominio de un saber o de un modo de pensamiento es más o menos indispensable, por razones científicas o sociales, en un nivel determinado; por otro, su transmisión es más o menos difícil en tal o cual nivel del curso, tomando en cuenta las capacidades de asimilación de los alumnos y la formación de los profesores implicados.

5° principio: Preocuparse más por mejorar el rendimiento de la transmisión del saber, diversificando las formas de comunicación pedagógica y la cantidad de conocimientos realmente asimilados, que a la cantidad de conocimientos propuestos teóricamente.

Distinguir aquello que es obligatorio, opcional o facultativo e introducir, al lado de los cursos, otras formas de enseñanza, trabajos dirigidos y enseñanzas colectivas, que agrupen a los profesores de dos o más especialidades, y puedan tomar la forma de investigaciones o de observaciones de campo.

6° principio: La preocupación por reforzar la coherencia de las enseñanzas debería conducir a favorecer aquellas ofrecidas en común por profesores de diferentes especialidades y a repensar las divisiones en disciplinas, sometiendo a examen ciertos agrupamientos heredados de la historia y poniendo en práctica, siempre en forma progresiva, ciertos acercamientos impuestos por la evolución de la ciencia.

7° principio: La búsqueda de la coherencia debería reforzarse con una búsqueda del equilibrio y de la integración entre las diferentes especialidades y, en consecuencia, entre las diferentes formas de excelencia. Sería importante, en lo particular, conciliar el universalismo inherente al pensamiento científico y el relativismo que enseñan las ciencias históricas, atentas a la pluralidad de formas de vida y tradiciones culturales. (Bourdieu y Gros, 1989).

La secuencia del contenido

Antes de determinar en qué orden van a ser trabajados los contenidos es necesario reflexionar acerca del criterio que va a regir esta decisión, que resulta tanto de los criterios vinculados a la estructura lógica del conocimiento (criterio lógico) como de las ideas relativas acerca del proceso por el cual el alumno aprende o accede a un tipo de conocimiento en particular (criterio psicológico).

Daniel Feldman y Mariano Palamidessi (2001) proponen tres tipos de secuencias posibles para organizar los contenidos: lineal, concéntrica y espiralada:

- Lineal: consiste en la presentación guiados por un orden de su• cesión en el tiempo.

Cada unidad constituye un fragmento, una porción nueva de conocimientos disciplinarios para los alumnos. Se trabaja paso a paso.

- Concéntrica (o zoom): • se hace una presentación general de la materia en un primer período, sus aspectos más importantes y conceptos fundamentales. Luego se retorna hacia el mismo contenido, pero, en este caso, se profundiza el abordaje.
- Espiralada: en un primer período se hace una presentación general a la que se vuelve en períodos posteriores, pero con contenidos nuevos. Se vuelve sobre lo mismo para ver problemas diferentes lo que enriquece la base disciplinar y conceptos fundamentales presentados al inicio que se van profundizando progresivamente.

Si bien es posible que la lineal sea la usada en mayor medida, usualmente se recurre a una combinación de ellas. Por ejemplo, es posible que el programa como totalidad se halle enmarcado en una propuesta lineal, pero que en algunas unidades o módulos se aborden los contenidos a modo de un zoom, haciendo foco en algunos contenidos específicos.

En este componente, si se trabaja por competencias el criterio de selección de los mismos es su funcionalidad en el logro de las competencias. Los contenidos son un componente de las competencias, y en este sentido, se trata de saber cómo hacer las cosas, cómo desarrollar procedimientos y usar determinadas destrezas en cada contexto y justificar la elección de los recursos seleccionados. (Biggs, 2005).

Al destacar la formación práctica presente en las competencias los contenidos sostenidos en el saber hacer se tiende a que el alumno aprenda a realizar las acciones necesarias para alcanzar una meta propuesta y mejoren la capacidad de actuar de manera eficaz. La práctica de procedimientos desarrolla habilidades que, además, necesitan ser sostenidas en el tiempo.

Por otra parte, las actitudes son un elemento de la competencia referidos a la predisposición existente en el sujeto y adquirida por aprendizaje hacia objetos, situaciones o personas que no puede separarse de los procedimientos ni de los conceptos.

La organización del contenido

Hace referencia a los modos en que se organizan los contenidos: ejes, unidades temáticas o bolillas que presentan en el programa anual.

Por el contrario, se seleccionan metodologías que promuevan la transferencia de contenidos a situaciones prácticas ya que el sólo conocimiento de la teoría no hace a cada persona competente para transferirlo a la práctica. Se hace necesario reflexionar sobre el valor formativo de los métodos.

4) Estrategias de enseñanza

Las decisiones que asumen el profesor, como ya lo expresamos, se hallan vinculadas con el modo en que concibe a la enseñanza y al aprendizaje. El profesor anticipa el contexto general de trabajo, define momentos de enseñanza y de evaluación y opta por determinadas estrategias de enseñanza de acuerdo a los contenidos a abordar.

“Estrategia de enseñanza parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor. Implica el desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta” (Stenhouse, 1984: 54)

Existen diversas clasificaciones de las estrategias docentes. Se ha optado por clasificarlas en sostenidas en 1) la enseñanza de cuerpos organizados de conocimiento mediante formas de intervención directa del docente (La exposición, el interrogatorio, demostración, instrucción directa) y 2) Modelos centrados en formas indirectas de intervención del profesor (el estudio de casos, la resolución de problemas y la indagación):

“La enseñanza basada en la instrucción implica que la tarea a realizar consiste en que el profesor transmita a sus alumnos conocimientos o destrezas que él domina. En la enseñanza basada en el descubrimiento, el profesor introduce a sus alumnos en situaciones seleccionadas o diseñadas de modo que presentan en forma implícita u oculta principios de conocimiento que desea enseñarles.” (Stenhouse, 1984: 70)

Cada uno de estos abordajes supone un modo particular de definir la intervención docente, estructurar el trabajo del alumno y organizar el ambiente de la clase. Aquellas que sostienen la enseñanza de cuerpos organizados de conocimiento mediante formas de intervención directa del docente ofrecen mayor grado de estructuración de la clase, donde se presentan tareas bien organizadas que son explicadas a todos los alumnos al mismo tiempo. Se trata de un trabajo ordenado que economiza el tiempo, pero ofrece escasa información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En cambio, en los modelos centrados en formas indirectas de intervención del profesor se enfatiza el papel del descubrimiento en el aprendizaje y propicia la búsqueda de significados.

5) Recursos

Los recursos de enseñanza son variados y cubren una amplia gama de materiales de distintos (textos, objetos, videos, equipamientos de laboratorio, entre otros). Es necesario preverlos ya que su disponibilidad está sujeta a variables de orden institucional.

6) Bibliografía

La bibliografía da cuenta de las fuentes a las que se recurre para garantizar la validez de los contenidos. Especificar bibliografía obligatoria y optativa, en cada unidad o núcleo es otro modo de comunicar a los estudiantes qué contenidos y enfoques son considerados sustantivos en este espacio formativo. Además, resulta deseable que figuren los clásicos y los autores que lo han retomado en los últimos años además de investigaciones que abordan esos temas.

7) Evaluación

La evaluación constituye un proceso constante que permite relevar información variada sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje que es interpretada en función de una serie de criterios que permiten al docente construir un juicio de valor y orientar sus elecciones pedagógicas vinculadas con el tipo de estrategia adoptada, con la calificación y promoción de los alumnos, entre otras.

La estrategia de evaluación privilegiada el portafolio en tanto permite el registro de todas las producciones realizadas (trabajos, informes, pruebas, etc), la revisión de éstos, la autoevaluación de los alumnos, así como las orientaciones del profesor. El portafolio facilita la comunicación entre alumno y profesor en tanto en él se registraron los progresos, así como las dificultades que se presentaban y a partir de eso se procuraba llevar adelante los ajustes necesarios.

8) El tiempo

Resulta necesario estimar el tiempo que demandará el trabajo en tanto componente que permite una aproximación realista a la propuesta formativa.

3.3. Metodologías de abordaje de contenidos con el enfoque por competencias

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 (desarrolló 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.

3.4. Diseño y proyección de escenarios reales de aprendizaje

“La única manera de prepararse para la vida en la sociedad es participar en ella”. John Dewey

La enseñanza situada centrada en prácticas educativas auténticas

El paradigma de la cognición situada representa una de las tendencias actuales más representativas y promisorias de la teoría sociocultural y de la actividad (Daniels, 2003), por lo que toma como referencia original los escritos de Lev Vigotsky (1986; 1988) y de autores como Leontiev (1978) y Luria (1987). De acuerdo con Hendricks (2001), la cognición situada asume diferentes formas, principal y directamente vinculadas con conceptos como "aprendizaje situado", "comunidades de práctica" y "participación periférica legítima", que aparecen en las obras de Jean Lave y Etienne Wenger (Lave y Wenger, 1991; Lave, 1991a, 1991b; Wenger, 2001), así como con el aprendizaje cognitivo (cognitive apprenticeship), o aprendizaje artesanal, propuesto por Barbara Rogoff (1993).

En el terreno de la aplicación instruccional, destacan el modelo de la enseñanza recíproca (Palincsar y Brown, 1984), la construcción colaborativa del conocimiento, las comunidades de aprendizaje y la alfabetización tecnológica (Scardamalia y Bereitell, 1991; Daniels, 2003). No obstante que para muchos de los autores la cognición situada es la alternativa opuesta a la teoría computacional del procesamiento de información hay distintos intereses en los investigadores de este campo, desde una orientación sociocultural y antropológica, pasando por las perspectivas ecológica y semiótica, hasta el estudio de los procesos de cognición en diferentes planos sociales. En este texto nos centraremos en los autores que sostienen que el conocimiento es situado, porque es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. De acuerdo con Baquero (2002), desde la perspectiva situada (situacional o contextualista, como le llama este autor), el aprendizaje debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción. Se destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y se reconoce que el aprendizaje escolar es ante todo un proceso de enculturación mediante el cual los estudiantes se integran de manera gradual en una comunidad o cultura de prácticas sociales.

En esta misma dirección, se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables. En consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el contexto pertinente. Esto implica que el individuo (en este caso quien aprende, el alumno) deja de ser la unidad de análisis de la explicación psicológica, en el sentido de que sus posibilidades educativas no recaen sólo en su capacidad individual, sino que se destaca la potencialidad de las situaciones educativas en que participa, en términos de las posibilidades y restricciones que ofrecen para promover su desarrollo. De esta manera, la unidad de análisis se convierte en la actividad de las personas en contextos de práctica determinados.

No debe creerse que al hablar de cognición situada sólo se abarca el caso de aprendizajes concretos en situaciones muy localizadas o restrictivas, o que se excluye al pensamiento complejo o a la capacidad de transferir lo aprendido. Por el contrario, Jean Lave (1991, p. 84) aclara el término de cognición situada de la siguiente forma: Situado [...] no implica algo concreto y particular, o no generalizable o no imaginario. Implica que una determinada práctica social está interconectada de múltiples maneras con otros aspectos de los procesos sociales en curso dentro de sistemas de actividad en muchos niveles de particularidad y generalidad. En síntesis, esta postura afirma que todo conocimiento, producto del aprendizaje o de los actos de pensamiento o cognición puede definirse como situado en el sentido de que ocurre en un contexto y situación determinada, es resultado de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras personas en el marco de las prácticas sociales que promueve una comunidad determinada.

Los teóricos de la cognición situada parten de una fuerte crítica a la manera como la institución escolar intenta promover el aprendizaje. Consideran que en buena medida el fracaso de las instituciones educativas reside en que se intenta enseñar un conocimiento inerte, abstracto y descontextualizado de las situaciones en que se aprende y se emplea en la sociedad.

Debido a lo anterior, lo que se enseña en las aulas alberga una escasa motivación para los alumnos, y se concibe como poco comprensible y apenas útil (Díaz Barriga y Hernández,

2002). En un artículo ya clásico sobre la cognición situada, Brown, Collins y Duguid (1989, p. 34) postulan que una enseñanza situada es la centrada en prácticas educativas auténticas, en contraposición a las sucedáneas, artificiales o carentes de significado. No obstante, en las escuelas se privilegian las prácticas educativas sucedáneas o artificiales, donde se manifiesta una ruptura entre el saber qué (know what) y el saber cómo (know how), y en donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, auto suficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a que se pertenece. Por su parte, las prácticas educativas auténticas requieren ser coherentes, significativas y propositivas, y pueden" definirse tan sólo como las prácticas comunes de la cultura".

De esta manera, las prácticas auténticas constituyen el extremo de un continuo cuyo polo opuesto son las prácticas sucedáneas. Puesto que, desde una visión vigotskiana, el aprendizaje implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social a que se pertenece, los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales mediante la interacción con miembros más experimentados; de ahí la importancia en esta aproximación de los procesos de andamiaje por parte del enseñante y los compañeros, la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de los saberes. Así, en un modelo de enseñanza situada, resaltarán la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que fomenten un aprendizaje colaborativo o recíproco.

Lo anterior implica que en la toma de decisiones pedagógicas y didácticas (delimitación de intenciones, selección y tratamiento de contenidos, previsión de estrategias docentes y para el aprendizaje, mecanismos de evaluación, entre otros) juega un papel protagónico la consideración de las situaciones reales en las que el sujeto ha recreado, recrea o deberá recrear el conocimiento que habrá de adquirir se en el escenario escolar (Rigo, 2005). Visto así, la idea de una enseñanza situada encuentra justificación en criterios como la relevancia social de los aprendizajes buscados, en la pertinencia de éstos en aras del facultamiento fortalecimiento de la identidad y la agencia del alumno, en la significatividad, motivación y autenticidad de las prácticas educativas que se diseñan, o en el tipo de participación o intercambios colaborativos que se promueven entre los participantes. Cabe mencionar que,

en contraposición al individualismo metodológico que priva en la mayor parte de las teorías del aprendizaje o del desarrollo, la unidad básica de análisis en esta perspectiva no es el individuo en singular ni los procesos cognitivos o el aprendizaje "en frío", sino la acción recíproca, es decir, la actividad de las personas que actúan en contextos determinados.

De esta manera, una situación educativa, para efectos de su análisis e intervención instruccional, requiere concebirse como un sistema de actividad, donde los componentes por ponderar incluyen, de acuerdo con Engestrom (en Baquero, 2002):

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

Desde la perspectiva del sujeto que aprende, la adopción de un enfoque de enseñanza situada recupera y amplía algunos de los principios educativos del constructivismo y la teoría del aprendizaje significativo. Por principio de cuentas, el punto de partida de la enseñanza seguirá siendo lo que el educando realmente sabe, puede hacer y desea saber, así como la intención de que las experiencias educativas aborden mejor sus necesidades personales. Al mismo tiempo, se enfatizarán la búsqueda del sentido y el significado en torno a los contenidos que se han de aprender. Pero al mismo tiempo, se establece la importancia que tiene el uso funcional y pertinente del conocimiento adquirido en contextos de práctica apropiados, pero sobre todo la sintonía de dicho conocimiento con la posibilidad de afrontar problemas y situaciones relevantes en su entorno social o profesional.

Por ello es que el rol del docente o del diseñador instruccional requiere un acercamiento y comprensión desde el interior de la comunidad de aprendices, así como el empleo de la reflexión y observación participante en el grupo. De esta forma, el diseño de la instrucción

requiere una metodología de diseño participativo y la posibilidad continua de rediseñar las prácticas educativas con los actores mismos y en función de ellos.

De acuerdo con Derry, Levin y Schauble (1995), desde la perspectiva sociocultural la autenticidad de una práctica educativa se determina según el grado de relevancia cultural de las actividades en que participa el estudiante, así como el tipo y nivel de actividad social que éstas promueven. Para estos autores, las prácticas educativas que satisfacen en un nivel alto los criterios anteriores incluyen el análisis colaborativo de la información o contenidos de aprendizaje, las simulaciones situadas y el aprendizaje in situ, es decir, el que se desarrolla en escenarios reales, donde los alumnos realizan actividades auténticas. Por el contrario, actividades como lecturas individuales y descontextualizadas, o la resolución de ejercicios rutinarios con datos o información inventada, tienen el más bajo nivel de actividad social y de relevancia cultural. Por su parte, Hendricks (2001) propone que, desde una visión situada, los educandos deben aprender al participar en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en diferentes campos del conocimiento, con la salvedad de que éstas deben ajustarse pedagógicamente a sus grados iniciales de competencia. Paradójicamente, en la cultura escolarizada con frecuencia se intenta hacer un símil de las prácticas o actividades científico sociales que realizan los expertos, y se pretende que los alumnos piensen o actúen como matemáticos, biólogos, historiadores, etc.

Sin embargo, la enseñanza no transcurre en contextos significativos, no se enfrentan problemas ni situaciones reales, no hay tutelaje, ni se promueve la reflexión en la acción, ni se enseñan estrategias adaptativas y extrapolables.

A manera de ilustración, algunos estudios revelan que la manera en que las escuelas enseñan a los alumnos a emplear los diccionarios, los mapas geográficos, las fórmulas matemáticas o los textos históricos distan mucho de cómo lo hacen los especialistas o expertos en estos campos (véase Brown, Collins y Duguid, 1989; Hendricks, 2001; Daniels, 2003). En todo caso, habría que remarcar que el conocimiento del experto, a diferencia del que posee el novato, no difiere sólo en la cantidad o profundidad de la información que se posee, sino en su cualidad, pues es un conocimiento profesional dinámico, autorregulado, reflexivo y estratégico.

La noción de práctica auténtica se vincula al aprendizaje significativo. Las prácticas educativas auténticas potencian el aprendizaje significativo, mientras que las sucedáneas lo obstaculizan. Recuérdese que, para David Ausubel (1976), durante el aprendizaje significativo el aprendiz relaciona de manera sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas que posee. Se requiere una disposición para aprender significativamente por parte del aprendiz y una intervención del docente en esa dirección. Por otro lado, también es muy importante la forma como se plantean los materiales de estudio y las experiencias educativas. Si se logra el aprendizaje significativo, se trasciende la mera repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir significado, dar sentido a lo aprendido y entender su ámbito de aplicación y pertinencia en situaciones académicas y cotidianas. Las prácticas educativas sucedáneas no propician el aprendizaje significativo porque carecen de sentido para el que aprende, no lo conducen a la construcción del significado ni a la aplicación o transferencia de lo aprendido en contextos de práctica relevantes, ya sea de la vida real o académicos.

A manera de ilustración, recuperamos la propuesta de enseñanza denominada "estadística auténtica", de Derry, Levin y Schauble (1995), aplicada con alumnos universitarios de la carrera de psicología. La propuesta tiene como punto de partida el siguiente supuesto instruccional-motivacional: La propensión y capacidades de los estudiantes para razonar estadísticamente en escenarios auténticos (de la vida real y profesional) puede mejorarse considerablemente por medio de dos dimensiones:

- a) Dimensión: Relevancia cultural. Una instrucción que emplee ejemplos, ilustraciones, analogías, discusiones y demostraciones que sean relevantes a las culturas a las que los estudiantes pertenecen o esperan pertenecer.
- b) Dimensión: Actividad social. Una participación tutorada en un contexto social y colaborativo de solución de problemas, con ayuda de mediadores como la discusión en clase, el debate, el juego de roles y el descubrimiento guiado.

Con base en la teoría de John Dewey, engloba en el rubro de aprendizaje experiencial aquellas experiencias relevantes de aprendizaje directo en escenarios reales (comunitarios, laborales, institucionales) que permiten al alumno: enfrentarse a fenómenos de la vida real; aplicar y transferir significativamente el conocimiento; desarrollar habilidades y construir un sentido de competencia profesional; manejar situaciones sociales y contribuir con su comunidad; vincular el pensamiento con la acción, y reflexionar acerca de valores y cuestiones éticas.

En este amplio espectro, incluye al aprendizaje basado en el servicio (service learning), los internados (internships), el trabajo cooperativo en comunidades, empresas y negocios, y la participación del estudiante en tareas auténticas de investigación. A su vez, Jonassen (2000) plantea la creación de ambientes de aprendizaje centrados en el alumno, donde destaca las metodologías de solución de problemas auténticos y la conducción de proyectos, mientras que Kolodner y Guzdial (2000) exponen el aprendizaje reflexivo y el razonamiento basado en casos. En un trabajo previo (Díaz Barriga, 2003b) vinculamos las siguientes estrategias de enseñanza-aprendizaje con las perspectivas situada y experiencial:

- o Método de proyectos.
- o Aprendizaje centrado en la solución de problemas reales y en el análisis de casos.
- o Prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales.
- o Aprendizaje basado en el servicio en la comunidad (service learning).
- o Trabajo en equipos cooperativos.
- o Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas.
- o Aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC) cuando éstas constituyan verdaderas herramientas cognitivas.

Hay que reconocer que el desarrollo y aplicación de algunas de estas metodologías datan de hace varias décadas (p. ej., la enseñanza experiencial, el método de proyectos o el análisis de casos). Lo que reviste interés es la manera en que se les revalora y recrea desde la perspectiva sociocultural y situada, y la forma en que son retornadas recientemente como objeto de investigación e intervención en el campo de la enseñanza.

Desde nuestro punto de vista, la siguiente cita de Greeno (1998, p. 17) recupera la misión educativa de estas perspectivas renovadas: Lo que necesitamos es organizar ambientes de aprendizaje y actividades que incluyan oportunidades para adquirir habilidades básicas, conocimiento y comprensión conceptual, pero no como dimensiones aisladas de la actividad intelectual, sino como contribuciones al desarrollo de identidades fortalecidas en los estudiantes, como aprendices individuales y como participantes más eficaces en las prácticas sociales significativas de sus comunidades de aprendizaje en la escuela, y donde sea relevante en sus vidas. Lo que aquí es importante, desde la perspectiva del profesor, del especialista o del diseñador educativo, es el empleo estratégico y responsable de diversos apoyos a los procesos de construcción de conocimientos e identidades. Y cuando hablamos de empleo estratégico nos referimos a estrategias docentes: apoyos que el profesor o agente de enseñanza genera y utiliza de manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover aprendizajes significativos y con sentido para los alumnos y de relevancia para su cultura (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Referencias

- Arceo, F. D. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Obtenido de Mc Graw Hill: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>
- Barriga, Á. D. (2005). *Redalyc*. Obtenido de El enfoque de competencias en la educación: ¿una alternativa o un disfraz de cambio?: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>
- Flores, A. L. (s.f.). *Universidad de Guadalajara*. Obtenido de El enfoque por competencias en la educación: http://www.cucs.udg.mx/avisos/El_Enfoque_por_Competicencias_en_la_Educaci%C3%B3n.pdf
- Iglesias, M. R. (2011). *Enfoque metodológico para la formación de competencias desde el ámbito educativo: como concretar una alternativa para la relevancia educativa*. Obtenido de revistas.udistrital.edu.co
- Novala, J. M. (s.f.). *Metodología de la enseñanza basada en competencias*. Obtenido de Universidad Autónoma del Noreste, México: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/709Cepeda.PDF>
- Perrenoud, P. (2013). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Obtenido de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Retana, J. Á. (15 de 12 de 2011). *Redalyc*. Obtenido de Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>
- Tobón, S. (2015). *Formación basada en competencias, pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Obtenido de Complutense de Madrid: <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>
- Vázquez, Y. A. (2013). *Educación basada en competencias*. Obtenido de https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Argudin-Educacion_basada_en_competencias.pdf