



Antología III

Fundamentos de la educación basada en competencias.

Maestría en Educación con Formación en
Competencias Profesionales

Tercer Cuatrimestre

Mayo – Agosto

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

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 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 las tardes.

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 julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza 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, 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 del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. 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 conocerá el enfoque basado en competencias, desde sus orígenes hasta la aplicación en el sistema educativo mexicano. A partir de ello promoverá las competencias y posibilitará los procesos de enseñanza a través de la planeación didáctica adecuada, fomentando situaciones reales de aprendizaje significativo

Índice

Unidad III

Orientaciones metodológicas en el enfoque por competencias	7
3.1 Abordaje metodológico para la enseñanza basada en competencias	7
3.2 Propuestas de planeación desde el enfoque por competencias.	18
3.3. Metodologías de abordaje de contenidos con el enfoque por competencias	31
3.4. Diseño y proyección de escenarios reales de aprendizaje	32

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 le 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 si 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 de los sujetos. 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 Bereitel~ 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).

Bibliografía básica y complementaria:

- 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/132/132111102.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>