



Maestría en educación con formación en competencias profesionales

Nombre del Alumno: María del Carmen Rodríguez Sánchez.

Nombre del Profesor: Alejandro de Jesús Méndez López.

Nombre del Trabajo: Cuadro Sinóptico.

Materia: Fundamentación de la Educación Basada en competencias

Grado: Tercer Cuatrimestres

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.

1. Evaluación de necesidades.
2. Especificación de competencias.
3. Determinación de componentes y niveles de realización.
4. Identificación de procedimientos para el desarrollo de competencias.
5. Definición de evaluación de competencias.
6. Validación de competencias.

En la exposición de cada una de las fases, iremos especificando las posibles adaptaciones a estas situaciones.

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.

Este proceso de evaluación se encuentra íntimamente relacionado con la programación y planeación del programa, pudiendo de este modo efectuar una constante retroalimentación.

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.

El proceso de la metodología de la enseñanza se puede fijar en **seis momentos** o **tipos de evaluación:**

En todos los casos el diseño de metodología y evaluación se deberá adaptar en sus cuestiones evaluativos, contenido y tipo de evaluación, a los datos de que se disponga.

1ª FASE: EVALUACIÓN DE NECESIDADES

Al 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.

1. Exponer propósitos e importancias de la evaluación.
2. Papel del evaluador: tipo de valuación: interna, externa, mixta.
3. Destinatarios, receptores de la evaluación.

4. Tipo de información que se va a dar.
5. Diseño de investigación en la evaluación.
6. Utilidad, adecuación de la evaluación en el contexto a que va dirigido, lo que en cierta medida.
7. 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.

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.

1. Justificación.
2. Competencias necesarias.
3. Qué tipo de competencias es prioritarios a desarrollar en el alumno, en esta materia.

4. Utilidad que representan dichas competencias en el desarrollo profesional y social.
5. 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.

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.

3ª FASE: DETERMINACIÓN DE COMPONENTES

DE LO ANTERIOR SE DEDUCE QUE UNA PERSONA ES COMPETENTE CUANDO:

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

CONCEPTUALES

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.

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.

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

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.

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:

3 Específicos
4 Reales

5 Que precisen una habilidad

6 Redactados en tiempo presente

1 Jerarquizados por áreas de conocimiento: Definir qué es lo que el educando necesita de manejar de esa rama del conocimiento.

2 Definir cuánto se la va a dar de cada área dependiendo de las características de los educandos, la carrera y necesidades de egreso.

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

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.

EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN

Consiste en evaluar está funcionamiento 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.

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 periodos 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.

6ª FASE: VALIDACIÓN DE COMPETENCIAS

5ª FASE: DEFINICIÓN Y EVALUACIÓN 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.

COMPRESIÓN

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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. (Ruiz y Tenutto:2007).

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. (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.

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.

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 (Yañiz y Gallego, 2008):

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

2. Proponer una metodología que favorezca el aprendizaje activo y de los objetivos antes determinados.

3. 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.

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.

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.

LOS COMPONENTES NODALES DE UN PROGRAMA DE ENSEÑANZA, QUE SE DESARROLLARÁN A CONTINUACIÓN SON:

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.

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.

OBJETIVOS

Los objetivos expresan los logros que se espera que los estudiantes adquieran luego de haber transitado por un espacio formativo.

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.

**PROPUESTAS DE PLANEACIÓN DESDE EL ENFOQUE POR
COMPETENCIAS**

**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”

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.

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).

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.

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.

**LA SELECCIÓN
DEL CONTENIDO**

Si bien existe currículum prescripto, los profesores en sus programaciones definen qué enseñar, en qué orden y con qué nivel de profundidad.

**PIERRE BOURDIEU Y
FRANCOIS GROU:**

En este punto, resulta interesante tener presente los principios enunciados:

1º 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.

2º 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.

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.

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.

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.

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.

LA SECUENCIA DEL CONTENIDO

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:** consiste en la presentación guiados por un orden de sucesión 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 periodo, 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.

UNIDAD III ORIENTACIONES METODOLÓGICAS EN EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

LA ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO

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.

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

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.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

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)

CLASIFICACIONES DE LAS ESTRATEGIAS DOCENTES

1) la enseñanza de cuerpos organizados de conocimiento mediante formas de intervención directa del docente (La exposición, el interrogatorio, demostración, instrucción directa).

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.

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.

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.

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.

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.

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 TIEMPO

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

METODOLOGÍAS DE ABORDAJE DE CONTENIDOS CON EL ENFOQUE POR COMPETENCIA

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.

“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)

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).

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.

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.

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.

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.

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.

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)

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.

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).

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.

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):

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

DISEÑO Y PROYECCIÓN DE ESCENARIOS REALES DE APRENDIZAJE

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.

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 participativa en el grupo.

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.

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.

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.

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).

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.

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.

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.

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:**

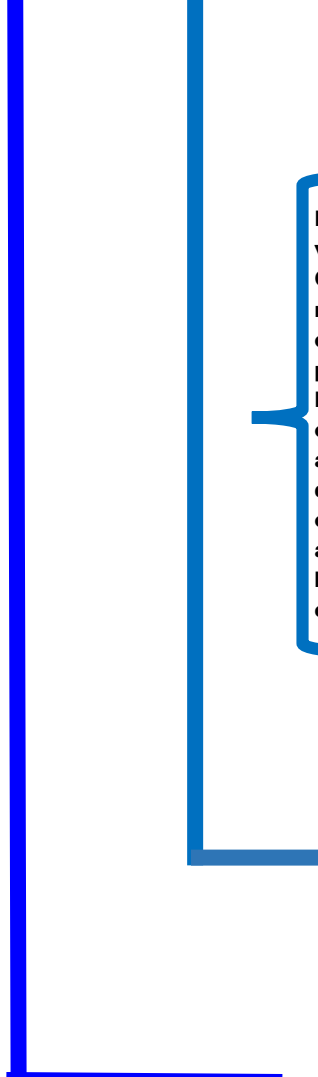
a) Dimensión:
Relevancia cultural. Una instrucción que emplee ejemplos, ilustraciones, analogías, discusiones y demostraciones que sean relevantes a las culturas a las que los estudiantes pertenecen o esperan pertenecer.

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.

En un trabajo previo (Díaz Barriga, 2003b) vinculamos las siguientes estrategias de enseñanza-aprendizaje con las perspectivas situada y experiencial:

En un trabajo previo (Díaz Barriga, 2003 b) vinculamos las siguientes estrategias de enseñanza-aprendizaje con las perspectivas situada y experiencial:

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



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.

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.

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).