



CURSO
EN **FORMACIÓN DOCENTE**
BASADA EN
COMPETENCIAS



MANUAL DEL PARTICIPANTE

Manual, síntesis

Guía didáctica de trabajo (Planeación)

<p>Competencia a desarrollar</p> <p>Integra los conceptos generales del Diplomado en competencias, en su práctica docente</p> <p>Contexto:</p> <p>Este manual puede ser utilizado por los formadores como una introducción al diplomado o como una estrategia de difusión general del mismo.</p>	<p>Estrategias de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificación de la práctica docente• Análisis de los principales conceptos del enfoque por competencias• Desarrollo de ejercicios de de planeación por competencias• Categorización de las estrategias de aprendizaje por niveles de desempeño• Elaboración de rúbricas y hexágonos de evaluación
<p>Temas</p> <ul style="list-style-type: none">• Fundamentos de competencias• Análisis de la práctica Docente• Planeación por competencias• Evaluación por competencias. <p>(32 horas)</p>	<p>Evidencias del aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none">• Definir por parte de cada formador de formadores

Este material fue elaborado para Centro Asertum SC, por los Mtros. Leslie Cázares Aponte y José Fernando Cuevas, con fines educativos, los derechos de autor están reservados y respaldados por editorial Trillas, queda prohibida su reproducción parcial o total sin la autorización de los autores, 2009.

MÓDULO I

TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y FUNDAMENTOS DE LOS ENFOQUES POR COMPETENCIAS

Guía didáctica de trabajo (Planeación)

<p>Competencias a desarrollar</p> <ul style="list-style-type: none">• Relaciona la propia práctica docente con los principales fundamentos del enfoque por competencias.• Establece estrategias para el análisis y la transformación de la práctica docente, desde la perspectiva de las competencias docentes. <p>Contexto: Se revisarán alternativas metodológicas para describir, analizar y mejorar las prácticas docentes. Se detallan las competencias docentes fundamentales para la implantación del enfoque en los espacios educativos del Instituto.</p>	<p>Estrategias de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none">• Encuadre• Autodiagnóstico de la práctica docente mediante el cartel.• Trabajo en pequeños grupos con enfoque cooperativo.• Elaboración de mapas, cuadros esquemas.• Autoevaluación relacionada con la práctica.• Ejercicios de contextualización.• Pronunciamento grupal verbal y escrito sobre los aspectos revisados.
<p>Temas</p> <ul style="list-style-type: none">• El ser docente.• Competencias docentes.• Contexto educativo y competencias.	<p>Evidencias del aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none">• Cartel sobre la práctica docente.• Esquema relacional entre competencias y principios.• Representación de saberes, pilares y tensiones.• Mapa de los textos.• Collage

Este material fue elaborado para Centro Asertum SC, por los Mtros. Leslie Cázares Aponte y José Fernando Cuevas, con fines educativos, los derechos de autor están reservados y respaldados por editorial Trillas, queda prohibida su reproducción parcial o total sin la autorización de los autores, 2009.

DESARROLLO

1. CARACTERÍSTICAS PERSONALES (EL DOSCAR)

Existen dos celebraciones cinematográficas para premiar a lo mejor y a lo peor del cine en Estados Unidos: el Oscar y los premios Frambuesa. ¿Cuáles son las categorías que se premian? ¿Si le otorgaran un Oscar y una Frambuesa a tu trayectoria como docente de qué se los darían?

2. AUTODIAGNÓSTICO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Retomaremos dos secuencias de preguntas para el desarrollo de esta competencia:

- ❖ Indagar y reflexionar a partir del planteamiento de ¿qué hago?, ¿cómo lo hago? y ¿qué produce lo que hago?¹
- ❖ Cuestionarse a partir de los planteamientos de ¿qué hago?, ¿qué significa lo que hago?, ¿cómo he llegado a ser como soy? y ¿cómo puedo hacer las cosas de mejor forma?

Para transformar nuestra práctica como instructores, es necesario hacer un recorrido que nos lleva entre idas y vueltas hacia la mejora permanente. Es necesario cuestionar nuestros supuestos e intenciones, mirar nuestras acciones y sus resultados, así como sistematizar los procesos y actuar con humildad.

Para iniciar esta aventura de reflexionar y transformar nuestra práctica docente, vamos a hacer un ejercicio en el que contestemos las preguntas antes señaladas, pero desde una representación gráfica sin usar letras. Sigue las indicaciones del facilitador para que elabores el cartel sobre la descripción de tu práctica docente.

3. COMPETENCIAS DOCENTES

Trabajemos una primera aproximación al concepto de competencia:



SABER, SABER HACER, SABER SER,
SABER TRANSFERIR

(PROCESO METACOGNITIVO)

Entendemos a la competencia, entonces, como una **interacción reflexiva y funcional de saberes** -cognitivos, procedimentales, actitudinales y metacognitivos- enmarcada en principios valorales, que genera evidencias y actuaciones transferibles a distintos contextos y transformadoras de la realidad interna y externa de la persona.

¹ Bazdresch, Miguel "Vivir la educación, transformar la práctica", Textos Educar, Jalisco, 2000.

Ahora vamos a desarrollar el siguiente ejercicio sobre una competencia docente, desglosándola en función de los componentes de la competencia

Competencia: _____ _____
Saber _____ _____
Saber hacer _____ _____
Saber ser _____ _____
Saber transferir _____ _____

Con este ejemplo, elaboremos una definición propia de competencia y un listado de las competencias que considera tener cada profesor.

4. PREGUNTAS DETONADORAS

¿Por qué cambiar mi proyecto a uno basado en competencias? ¿Estoy haciendo bien mi trabajo? ¿Cómo especificar lo que hago en una competencia? ¿Se puede aplicar adecuadamente con el número de alumnos con que contamos? ¿Cuál es el fondo actual de las reformas educativas? ¿Cuál es el objetivo de la docencia y de mi práctica docente? ¿Qué esperan los alumnos de nuestros cursos? ¿Qué es la docencia? ¿Cuál es el propósito de comprender la docencia? ¿Cómo permanecer actualizados en estrategias educativas? ¿Qué son los alumnos, grupo o individuos agrupados? ¿Cómo enfrentar una situación conflictiva con los alumnos? ¿Qué requiere saber una persona que tiene la responsabilidad de educar? ¿Educamos o nadie educa a nadie? ¿Qué requiere ser una persona que trabaja en educar alumnos? ¿Qué requiere saber hacer una persona que pretende ser docente? ¿En qué te ocupas como docente? ¿De quién es la tarea? ¿En qué te ocupas como docente? ¿De quién es la tarea? ¿Qué me llevó a ser docente? ¿Tengo otras opciones profesionales? ¿Tengo otras opciones de vida? ¿Cómo me gustaría llegar a ser? ¿Qué aspectos de mi práctica docente, considero que deberían ser reconocidos?

Para realizar este ejercicio es necesario que consigas una foto tuya, puede ser solo, o con alumnos; posteriormente habrá que hacer una selección de aquellas preguntas que consideres más relevantes para poder contestarlas y anotar tus comentarios debajo de la foto.

5. LOS 6 PRINCIPIOS PARA EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS.



1. Todo tiene que ver

Cuidar que todo lo que suceda dentro del aula y se solicite como tarea extraclase, tenga que ver con el tema principal de la materia, o hablando con el enfoque de competencias, que cualquier actividad, circunstancia, comentario frente al grupo o en corto con los alumnos, material didáctico de trabajo, lectura revisada dentro o fuera del aula, tareas, trabajos, evaluaciones, retroalimentaciones, participaciones, referencias, ejemplos y contra ejemplos, en suma, que cualquier situación planeada o no, se vincule con el desarrollo de la competencia esperada de los alumnos en un curso determinado.

2. Hacer consciente lo que hacemos de ordinario: reflexionar

Hacer el ejercicio de pensar en las razones, en las implicaciones de nuestros actos, en los resultados o las consecuencias para los alumnos sobre lo que realizamos acciones como entrar al salón, saludar, comenzar con la recitación informativa, la implantación al grupo de actividades dirigidas, la aplicación de la evaluación e inclusive los espacios extra aula.



3. Cuestionamiento permanente

Elaborar preguntas en torno a lo que hacemos, cómo lo hacemos, qué resultados produce lo que hacemos, qué supuestos subyacen en nuestras acciones y cuáles son las intenciones reales de lo que operamos dentro del aula. Mantener la actitud de duda permanente ayuda a descentralizarse de las certezas, con las que operamos, nos ayuda a tener distancia de nuestras acciones y a estar listos ante la posibilidad de encontrar diferentes visiones.



4. Sistematizar

El ejercicio de escribir sobre nuestras ideas y las ideas generadas a partir de lo que ejecuto en el aula, así como recuperar los saberes de los alumnos para reconstruir mis actividades, son un camino para la investigación orientada a ofrecer de manera más cercana un ejercicio docente apegado a necesidades manifiestas de quienes se encuentran compartiendo conmigo determinado espacio de aprendizaje.



5. Incorporar habilidades de pensamiento

Se orientan a la comprensión y a la mejora de la capacidad de razonar, como fines educativos que sostienen la posibilidad de favorecer en los alumnos la construcción de competencias.



6. Evaluar para reconstruir

Con el enfoque por competencias, este principio es relevante: conocernos y evaluarnos para poner en perspectiva los futuros de nuestra labor docente.



6. CONTEXTO EDUCATIVO Y COMPETENCIAS

En este apartado vamos a trabajar con algunos conceptos importantes que tienen que ver con las tendencias actuales de la educación y la sociedad, considerando los enfoques de las competencias. En seguida desarrollaremos una breve recuperación de saberes, misma que nos servirá como orientadora básica de las acciones que vamos a desarrollar.

Cuestionario

En una hoja con tu nombre, contesta las siguientes preguntas:

- ¿Qué entiendo por competencia?
- ¿Qué elementos conforman una competencia?
- ¿Qué posibilidades vislumbro para incorporar estos enfoques a mi práctica?
- ¿Qué obstáculos percibo para trabajar con un enfoque por competencias?
- ¿Cómo se pueden relacionar las competencias con el enfoque constructivista?

7. TENDENCIAS EDUCATIVAS

A continuación, vamos a revisar el texto de Edgar Morin, Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (UNESCO, 1999), del cual se integra una síntesis.

Este texto antecede cualquier guía o compendio de enseñanza. No es un tratado sobre el conjunto de materias que deben o deberían enseñarse: pretende única y esencialmente exponer problemas centrales o fundamentales que permanecen por completo ignorados u olvidados y que son necesarios para enseñar en el próximo siglo.

Hay siete saberes «fundamentales» que la educación del futuro debería tratar en cualquier sociedad y en cualquier cultura sin excepción alguna ni rechazo según los usos y las reglas propias de cada sociedad y de cada cultura.

Además, el saber científico sobre el cual se apoya este texto para situar la condición humana no sólo es provisional, sino que destapa profundos misterios concernientes al Universo, a la Vida, al nacimiento del Ser Humano. Aquí se abre un *indecidible* en el cual intervienen las opciones filosóficas y las creencias religiosas a través de culturas y civilizaciones.

Los siete saberes necesarios

Capítulo I: Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión

Ø Es muy dicente el hecho de que la educación, que es la que tiende a comunicar los conocimientos, permanezca ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias tanto al error como a la ilusión y no se preocupe en absoluto por hacer conocer lo que es conocer.

Ø En efecto, el conocimiento no se puede considerar como una herramienta *ready made* que se puede utilizar sin examinar su naturaleza. El conocimiento del conocimiento debe aparecer como una necesidad primera que serviría de preparación para afrontar riesgos permanentes de error y de ilusión que no cesan de parasitar la mente humana. Se trata de armar cada mente en el combate vital para la lucidez.

Ø Es necesario introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto síquicas como culturales que permiten arriesgar el error o la ilusión.

Capítulo II: Los principios de un conocimiento pertinente

Ø Existe un problema capital, aún desconocido, cual es el de la necesidad de promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para inscribir allí los conocimientos parciales y locales.

Ø La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos.

Ø Es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto. Es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo.

Capítulo III: Enseñar la condición humana

Ø El ser humano es a la vez físico, biológico, síquico, cultural, social, histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos.

Ø Así, la condición humana debería ser objeto esencial de cualquier educación.

Ø Este capítulo indica cómo, a partir de las disciplinas actuales, es posible reconocer la unidad y la complejidad humanas reuniendo y organizando conocimientos dispersos en las ciencias de la naturaleza, en las ciencias humanas, la literatura y la filosofía y mostrar la unión indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano.

Capítulo IV: Enseñar la identidad terrenal

Ø En lo sucesivo, el destino planetario del género humano será otra realidad fundamental ignorada por la educación. El conocimiento de los desarrollos de la era planetaria que van a incrementarse en el siglo XXI y el reconocimiento de la identidad terrenal que será cada vez más

indispensable para cada uno y para todos deben convertirse en uno de los mayores objetos de la educación.

Ø Es pertinente enseñar la historia de la era planetaria que comienza con la comunicación de todos los continentes en el siglo XVI y mostrar cómo se volvieron intersolidarias todas las partes del mundo sin por ello ocultar las opresiones y dominaciones que han asolado a la humanidad y que aún no han desaparecido.

Ø Habrá que señalar la complejidad de la crisis planetaria que enmarca el siglo XX mostrando que todos los humanos, confrontados desde ahora con los mismos problemas de vida y muerte, viven en una misma comunidad de destino.

Capítulo V: Enfrentar las incertidumbres

Ø Las ciencias nos han hecho adquirir muchas certezas, pero de la misma manera nos han revelado, en el siglo XX, innumerables campos de incertidumbre. La educación debería comprender la enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en las ciencias físicas (microfísica, termodinámica, cosmología), en las ciencias de la evolución biológica y en las ciencias históricas.

Ø Se tendrían que enseñar principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza.

Ø La fórmula del poeta griego Eurípides que data de hace 25 siglos está ahora más actual que nunca. «*Lo esperado no se cumple y para lo inesperado un dios abre la puerta*». El abandono de los conceptos deterministas de la historia humana que creían poder predecir nuestro futuro, el examen de los grandes acontecimientos y accidentes de nuestro siglo que fueron todos inesperados, el carácter en adelante desconocido de la aventura humana, deben incitarnos a preparar nuestras mentes para esperar lo inesperado y poder afrontarlo. Es imperativo que todos aquellos que tienen la carga de la educación estén a la vanguardia con la incertidumbre de nuestros tiempos.

Capítulo VI: Enseñar la comprensión

Ø La comprensión es al mismo tiempo medio y fin de la comunicación humana. Ahora bien, la educación para la comprensión está ausente de nuestras enseñanzas. El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos. Teniendo en cuenta la importancia de la educación para la comprensión en todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión necesita una reforma de las mentalidades. Tal debe ser la tarea para la educación del futuro.

Ø La comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños es en adelante vital para que las relaciones humanas salgan de su estado bárbaro de incompreensión.

Ø De allí, la necesidad de estudiar la incompreensión desde sus raíces, sus modalidades y sus efectos. Este estudio sería tanto más importante cuanto que se centraría, no sólo en los síntomas, sino en las causas de los racismos, las xenofobias y los desprecios. Constituiría, al mismo tiempo, una de las bases más seguras para la educación por la paz, a la cual estamos ligados por esencia y vocación.

Capítulo VII: La ética del género humano

Ø La educación debe conducir a una «antropo-ética» considerado el carácter ternario de la condición humana cual es el de ser a la vez individuo ↔ sociedad ↔ especie. En este sentido, la ética individuo/especie necesita un control mutuo de la sociedad por el individuo y del individuo por la sociedad, es decir la democracia; la ética individuo ↔ especie convoca la ciudadanía terrestre en el siglo XXI.

Ø La ética no se podría enseñar con lecciones de moral. Ella debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad, parte de una especie. Llevamos en cada uno de nosotros esta triple realidad. De igual manera, todo desarrollo verdaderamente humano debe comprender el desarrollo conjunto de las

autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer a la especie humana.

Ø De allí, se esbozan las dos grandes finalidades ético-políticas del nuevo milenio: establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos por medio de la democracia y concebir la Humanidad como comunidad planetaria. La educación debe no sólo contribuir a una toma de conciencia de nuestra *Tierra-Patria*, sino también permitir que esta conciencia se traduzca en la voluntad de realizar la ciudadanía terrenal.

De igual manera, analizaremos algunos pasajes del texto de Jacques Delors (UNESCO, 1996)

La educación encierra un tesoro

La educación o la utopía necesaria

Las tensiones que han de superarse

A este fin conviene afrontar, para superarlas mejor, las principales tensiones que, sin ser nuevas, están en el centro de la problemática del siglo XXI.

- La tensión entre lo mundial y lo local: convertirse poco a poco en ciudadano del mundo sin perder sus raíces y participando activamente en la vida de la nación y las comunidades de base.
- La tensión entre lo universal y lo singular: la mundialización de la cultura se realiza progresivamente pero todavía parcialmente. De hecho es inevitable, con sus promesas y sus riesgos, entre los cuales no es el menor el de olvidar el carácter único de cada persona, su vocación de escoger su destino y realizar todo su potencial, en la riqueza mantenida de sus tradiciones y de su propia cultura, amenazada, si no se presta atención, por las evoluciones que se están produciendo.
- La tensión entre tradición y modernidad pertenece a la misma problemática: adaptarse sin negarse a sí mismo, edificar su autonomía en dialéctica con la libertad y la evolución de los demás, dominar el progreso científico. Con este ánimo conviene enfrentarse al desafío de las nuevas tecnologías de la información.
- La tensión entre el largo plazo y el corto plazo, tensión eterna pero alimentada actualmente por un predominio de lo efímero y de la instantaneidad, en un contexto en que la plétora de informaciones y emociones fugaces conduce incesantemente a una concentración en los problemas inmediatos. Las opiniones piden respuestas y soluciones rápidas, mientras que muchos de los problemas encontrados necesitan una estrategia paciente, concertada y negociada de reforma. Tal es precisamente el caso de las políticas educativas.
- La tensión entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades. Cuestión clásica, planteada desde comienzo de siglo a las políticas económicas y sociales y a las políticas educativas; cuestión resuelta a veces pero nunca en forma duradera. Hoy, la Comisión corre el riesgo de afirmar que la presión de la competencia hace olvidar a muchos directivos la misión de dar a cada ser humano los medios de aprovechar todas sus oportunidades. Esta constatación nos ha conducido, en el campo que abarca este informe, a retomar y actualizar el concepto de educación durante toda la vida, para conciliar la competencia que estimula, la cooperación que fortalece y la solidaridad que une.

- La tensión entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano. La Comisión no resistió a la tentación de añadir nuevas disciplinas como el conocimiento de sí mismo y los medios de mantener la salud física y psicológica, o el aprendizaje para conocer mejor el medio ambiente natural y preservarlo. Y sin embargo los programas escolares cada vez están más recargados. Por tanto, será necesario escoger, en una clara estrategia de reforma, pero a condición de preservar los elementos esenciales de una educación básica que enseñe a vivir mejor mediante el conocimiento, la experimentación y la formación de una cultura personal.
- Por último, la tensión entre lo espiritual y lo material, que también es una constatación eterna. El mundo, frecuentemente sin sentirlo o expresarlo, tiene sed de ideal y de valores que vamos a llamar morales para no ofender a nadie. ¡Que noble tarea de la educación la de suscitar en cada persona, según sus tradiciones y sus convicciones y con pleno respeto del pluralismo, esta elevación del pensamiento y el espíritu hasta lo universal y a una cierta superación de sí mismo! La supervivencia de la humanidad -la Comisión lo dice midiendo las palabras- depende de ello.

Implantar la educación durante toda la vida en el seno de la sociedad

La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Esta noción va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente, y responde al reto de un mundo que cambia rápidamente. Pero esta afirmación no es nueva, puesto que en anteriores informes sobre educación ya se destacaba la necesidad de volver a la escuela para poder afrontar las novedades que surgen en la vida privada y en la vida profesional. Esta necesidad persiste, incluso se ha acentuado, y la única forma de satisfacerla es que todos aprendamos a aprender. Pero además surge otra obligación que, tras el profundo cambio de los marcos tradicionales de la existencia, nos exige comprender mejor al otro, comprender mejor el mundo. Exigencias de entendimiento mutuo, de diálogo pacífico y, por qué no, de armonía, aquello de lo cual, precisamente, más carece nuestra sociedad.

Esta posición lleva a la Comisión a insistir especialmente en uno de los cuatro pilares presentados e ilustrados como las bases de la educación. Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro. Una utopía, pensarán, pero una utopía necesaria, una utopía esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo o la resignación.

En efecto, la Comisión piensa en una educación que genere y sea la base de este espíritu nuevo, lo que no quiere decir que haya descuidado los otros tres pilares de la educación que, de alguna forma, proporcionan los elementos básicos para aprender a vivir juntos.

Lo primero, aprender a conocer. Pero, teniendo en cuenta los rápidos cambios derivados de los avances de la ciencia y las nuevas formas de la actividad económica y social, conviene compaginar una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de estudiar a fondo un número reducido de materias. Esta cultura general sirve de pasaporte para una educación permanente, en la medida en que supone un aliciente y sienta además las bases para aprender durante toda la vida.

También, aprender a hacer. Conviene no limitarse a conseguir el aprendizaje de un oficio y, en un sentido más amplio, adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles, y que facilite el trabajo en equipo, dimensión demasiado

olvidada en los métodos de enseñanza actuales. En numerosos casos esta competencia y estas calificaciones se hacen más accesibles si alumnos y estudiantes cuentan con la posibilidad de evaluarse y de enriquecerse participando en actividades profesionales o sociales de forma paralela a sus estudios, lo que justifica el lugar más relevante que deberían ocupar las distintas posibilidades de alternancia entre la escuela y el trabajo.

Por último, y sobre todo, aprender a ser. Este era el tema dominante del informe Edgar Faure publicado en 1972 bajo los auspicios de la UNESCO. Sus recomendaciones conservan una gran actualidad, puesto que el siglo XXI nos exigirá una mayor autonomía y capacidad de juicio junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo. Y también, por otra obligación destacada por este informe, no dejar sin explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el fondo de cada persona. Citemos, sin ser exhaustivos, la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, el sentido de la estética, la facilidad para comunicar con los demás, el carisma natural del dirigente, etc. Todo ello viene a confirmar la necesidad de comprenderse mejor a uno mismo.

La Comisión se ha hecho eco de otra utopía: la sociedad educativa basada en la adquisición, la actualización y el uso de los conocimientos. Estas son las tres funciones que conviene poner de relieve en el proceso educativo. Mientras la sociedad de la información se desarrolla y multiplica las posibilidades de acceso a los datos y a los hechos, la educación debe permitir que todos puedan aprovechar esta información, recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla.

Por consiguiente, la educación tiene que adaptarse en todo momento a los cambios de la sociedad, sin dejar de transmitir por ello el saber adquirido, los principios y los frutos de la experiencia.

Por último, ¿qué hacer para que, ante esta demanda cada vez mayor y más exigente, las políticas educativas alcancen el objetivo de una enseñanza a la vez de calidad y equitativa? La Comisión se ha planteado estas cuestiones con respecto a los estudios universitarios, los métodos y los contenidos de la enseñanza como condiciones necesarias para su eficacia.

Reconsiderar y unir las distintas etapas de la educación

...La Universidad podría contribuir a esta reforma diversificando su oferta:

- Como lugar de ciencia y fuente de conocimiento que llevan a la investigación teórica o aplicada, o a la formación de profesores.
- Como medio de adquirir calificaciones profesionales conforme a unos estudios universitarios y unos contenidos adaptados constantemente a las necesidades de la economía, en los que se aúnen los conocimientos teóricos y prácticos a un alto nivel.
- Como plataforma privilegiada de la educación durante toda la vida, al abrir sus puertas a los adultos que quieran reanudar los estudios, adaptar y enriquecer sus conocimientos o satisfacer sus ansias de aprender en todos los ámbitos de la vida cultural.
- Como interlocutor privilegiado en una cooperación internacional que permita el intercambio de profesores y estudiantes, y facilite la difusión de la mejor enseñanza mediante cátedras internacionales.

De esta forma la universidad superaría la oposición que enfrenta erróneamente la lógica de la administración pública y la del mercado de trabajo. Además encontraría de nuevo el sentido de su misión intelectual y social en la sociedad, siendo en cierto modo una de las instituciones garantes de los valores universales y del patrimonio cultural. La Comisión cree que éstas son razones pertinentes para abogar en favor de una mayor autonomía de las universidades.

La Comisión, al formular estas propuestas, destaca que esta problemática reviste una dimensión especial en las naciones pobres, donde las universidades deben desempeñar un papel

determinante. Para examinar las dificultades que se les presentan en la actualidad, aprendiendo de su propio pasado, las universidades de los países en desarrollo tienen la obligación de realizar una investigación que pueda contribuir a resolver sus problemas más graves. Les corresponde, además, proponer nuevos enfoques para el desarrollo que permitan a sus países construir un futuro mejor de forma efectiva. También es de su incumbencia formar, tanto en el ámbito profesional como en el técnico, a las futuras élites y a los titulados de grado superior y medio que sus países necesitan para lograr salir de los ciclos de pobreza y subdesarrollo en los que se encuentran atrapados actualmente. Conviene, sobre todo, diseñar nuevos modelos de desarrollo en función de cada caso particular, para regiones como el África subsahariana, como ya se hizo para los países del Asia Oriental.

8. LA COMPETENCIA COMO PUENTE ENTRE LA ESCUELA Y EL TRABAJO.

Las competencias se han convertido en un posible puente sobre las aguas turbulentas que circundan la compleja relación entre la educación y el cambiante mundo laboral, sin que necesariamente uno se someta al otro: en su propuesta de integrar conocimientos, habilidades y actitudes que se reflejen en desempeños, han roto la falsa división de estos elementos que durante tanto tiempo ha permeado en las instituciones educativas. La competencia es una unidad que permite el encuentro y diálogo de los elementos descritos, debido a que permite llevar la vida cotidiana al aula y ésta a la realidad habitual.

María Antonia Gallart y Claudia Jacinto² colocan a las competencias como un tema clave en la articulación educación-trabajo. “La competencia es inseparable de la acción pero exige conocimiento; exige aplicación de conocimientos en circunstancias críticas”. Las competencias articulan saberes de distintos orígenes, se construyen en la práctica social, en procesos dialógicos, y son flexibles, más que productos terminados, quizá sean cartas de navegación o procesos de habilitación.

El concepto se puede entender desde tres acepciones: el que refiere a la competitividad en cuanto a ser mejor que los demás; el que se relaciona con un ámbito de responsabilidad (“este trámite no es de mi competencia”); y el que nos ocupa, que se vincula con la capacidad para hacer algo, saber cómo, por qué y para qué se hace, de tal forma que pueda ser transferible, tal como se plantea enseguida.

Revisemos ahora el siguiente texto.

² Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID-CENEP, Año 6 No. 2, 1995.

Universidad de Chile
Vicerrectoría de Asuntos Académicos
Departamento de Pregrado

La enseñanza basada en Competencias

Adrián Baeza A.

Las fuentes

Rastrear los orígenes del concepto de competencia no resulta tarea fácil. “Hay que admitir que en pedagogía el discurso es abundante, incontrolable, divergente”³, señala Bernard Rey, quien, además, afirma que “un buen indicio de que ha llegado la hora de ocuparse de la noción de competencia transversal es su presencia en los textos oficiales”⁴.

Dentro de esta maraña genética del concepto, empero, Bernard Rey sitúa como puntos de referencia centrales de nuestras actuales concepciones acerca del término, los siguientes:

- El concepto de Competencia Lingüística, de Noam Chomsky.
- El análisis de tareas.

En cuanto al concepto chomskyano, es necesario precisar que en él la competencia tiene un sentido muy particular que es necesario no perder de vista. Ella se opone a la realización, o *performance*, y es una idealización de las capacidades innatas que un individuo tiene desde su nacimiento para el aprendizaje del lenguaje, lo cual la acerca al concepto de “capacidad”. “Linguistic theory - afirma Chomsky - is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interests, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance (1965 p.3)”. La competencia chomskyana, así, es el conocimiento perfecto de un hablante-oyente ideal⁵. Por ello, para Rey, esta concepción es “generativa”, en la medida en que es “un sistema fijo de principios” que permite a un sujeto “producir una infinidad de frases provistas de sentido en su lengua y, a la inversa, reconocer espontáneamente una frase que se escucha como perteneciendo a esa misma lengua, incluso si es incapaz de decir por qué”⁶.

Es decir, “la competencia es el sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes, que conforman sus conocimientos verbales y que les permite entender un número infinito de enunciados lingüísticos. Así pues, la competencia lingüística engloba la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico. Esto es: el conjunto de la gramática de una lengua”⁷.

³ Rey, Bernard. *De las Competencias Transversales a una Pedagogía de la Intención*. Santiago de Chile: DOLMEN, 1999; p13.

⁴ Idem.

⁵ “The perfect knowledge of an ideal speaker-listener of the language in a homogeneous speech community” dice Chomsky.

⁶ Rey, Op. Cit. ; p27.

⁷ Rocío Lineros Quintero. “La función textualidad y la categoría Texto” en *La Ciencia del Texto*. Tesis Doctoral, Murcia, 1996. En términos similares lo ha expresado Franz Weinert: “Chomsky understood linguistic competence as a universal, inherited, modularized ability to acquire the mother tongue. A limited system of linguistic principles, abstract rules, and basic cognitive elements (competence) combined with a specific learning process allows each normal human to acquire the mother tongue, including the ability to create and understand an infinite variety of novel, grammatically correct sentences (performance). Linguistic

Parecería, entonces, que la competencia, desde esta perspectiva generativa, es una *condición de potencialidad*, una “capacidad para”, la que es independiente de su puesta en ejecución, pero que la determina. Ello contradice la noción de sentido común según la cual una persona es juzgada competente sólo a partir de la observación de *una* ejecución de determinada capacidad, como ocurre cuando observamos los movimientos de una gimnasta en las barras asimétricas. Esta idea de la competencia como comportamiento, esquema al parecer más *ad-hoc* a las necesidades didácticas que se esperaría encontrar desde una óptica centrada en la eficiencia, se hallaría en este nivel de la *performance*, o realización, pero no nos aseguraría que la capacidad que permite su despliegue haya estado destinada, en forma innata, a ese mismo despliegue, ni que coincida en todas sus partes con la calidad de él.

En cuanto a la vertiente objetivista de las competencias, se ha asido de esta idea de observabilidad para la comprensión de los desempeños de un conjunto de expertos de una actividad o profesión. Antes que un “poder hacer” o “poder producir”, ellas son un “saber hacer”, del que no necesariamente se es plenamente consciente, pero que sí cabe explicitar mediante un trabajo colaborativo entre expertos.

El interés por las competencias

Diversos factores confluyen para explicar la singular importancia que el tema de las competencias y su desarrollo han ido cobrando tanto a nivel de la discusión pedagógica en las instituciones de Educación Superior (a nivel internacional su caso emblemático es el desarrollo del proyecto Bologna de la Unión Europea mediante el cual se establece un sistema común para los países comunitarios que permite el reconocimiento de estudios de nivel superior y experiencia profesional) como de políticas gubernamentales de desarrollo. Un actor decisivo, sin embargo, ha sido el enfoque de la gestión de recursos humanos desde la mirada del Capital Humano como recurso estratégico para la proyección de la empresa.

Conceptos de Competencia

Podemos distinguir tres grandes concepciones en la definición de las competencias: el de tareas, el de Atributos Personales y el de Atributos en Contexto.

a) **Concepción de Tareas:** el modelo centrado en tareas responde al supuesto de que la identificación de las tareas asociadas a un puesto de trabajo es la clave para determinar las condiciones y conocimientos que debe poseer el profesional que se ocupe de ejecutarlas. Es un modelo que encaja históricamente con las ideas de planificación racional del trabajo heredadas del postfordismo.

- Repertorios de comportamientos observables que algunas personas dominan mejor que otras y que los hace eficaces en una situación determinada (Levy-Leboyer, 197)
- Conductas laborales necesarias para hacer un trabajo efectivo (Woodruffe, 1993)

Las competencias actúan como telón de fondo sobre el cual no es posible actuar directamente, pues no son observables. Ante ello la mirada se centra en las tareas, estructuradas en subdivisiones que den cuenta de su diversa complejidad. De esta forma, la intervención en lo micro debiera generar mejoras en lo macro. De las tareas singulares, se llega a los resultados macro de una organización o actividad profesional.

competence thus underlies creative, rule-based language learning and language use”. Winert, Franz. “Concepts of Competence”, Max Planck Institute for Psychological Research, Munich, Germany. DeSeCo, April, 1999.

b) Concepción de Atributos personales: parte del supuesto de que “la persona que hace bien su trabajo de acuerdo a los resultados esperados, y define el puesto en términos de las características de dichas personas”. El énfasis está en el desempeño superior y las competencias son las características de fondo que causan la acción”.

- Capacidad real del individuo para dominar el conjunto de tareas que configuran la función en concreto (Reis, 1994)
- Característica subyacente de un individuo que está relacionada causalmente a un criterio de referencia de Desempeño Superior en un trabajo o situación (Spencer & Spencer, 1993).

c) Concepción Atributo-Contexto

- Capacidad real para lograr un objetivo o resultado *en un contexto dado* (Mertens, 1996)
- Actuación idónea frente a una meta o problema en un contexto con sentido (Begoya, 2000)
- Todo atributo personal relacionado al trabajo, conocimiento, experiencia, habilidades y valores que llevan a una persona a desempeñarse bien *en su trabajo* (Roberts, 1997)

El conjunto de acercamiento de atributo-contexto es posible subdividirlo, a su vez, en dos tipos de mirada: el del sistema funcional y el constructivista.

Según Leonard Mertens, el análisis funcional “describe el puesto o la función, compuesto de elementos de competencia con criterios de evaluación que indican niveles mínimos requeridos (...) la competencia es algo que una persona debe hacer o debería estar en condiciones de hacer. Es la descripción de una acción, conducta o resultado que la persona competente debe estar en condiciones de mostrar”⁸.

La diferencia con el modelo conductista es que estos productos esperados son definidos entendiendo la organización como sistema abierto en dependencia con el contexto. Este modelo “parte del o los objetivos principales de la organización y del área de ocupación. El siguiente paso es contestar la pregunta: ¿qué debe ocurrir para que se logre dicho objetivo?. La respuesta identifica la función, es decir, la relación entre un problema y una solución”⁹. Ya no estamos en el terreno de una mera secuencia de comportamientos por si mismos, sino en función de una finalidad o función. “El ejercicio de una competencia, por modesta que sea, constituye un proyecto”, apunta Rey en referencia a este modo de abordarlas.

En este modelo, y en los anteriores, resulta practicable la estandarización de las competencias en “marcos” o “referenciales” que permiten la gestión de políticas educacionales ligadas al logro de capitales formativos uniformes o “básicos”. Ello no ocurre con la misma facilidad en el que veremos a continuación.

El Modelo constructivista de las competencias, según Mertens, se caracteriza por la alta participación de todas las personas involucradas en el desempeño de una organización, cualquiera sea el nivel de conocimientos y educación que tengan¹⁰, a contrario modo de los

⁸ Mertens, Leonard. Competencia Laboral: sistema, surgimiento y modelos. CINTERFOR/ OIT, 1996.

⁹ Idem, p76

¹⁰ Idem, p 81.

modelos anteriores que se enfocaban en los sujetos exitosos (en la propuesta de atributos personales) o en los de mayor educación (en el funcional).

Esta idea de Mertens, sin embargo, no hace suficiente justicia al apelativo “constructivista” con el que se llama a este modelo en particular. En el debate entre quienes postulan que el constructivismo es sólo la continuación del programa piagetano de investigación cognitiva, versus quienes estiman que se trata de una familia diversa de teorías y modelos cuyo centro son conceptos claves iniciados por Piaget (como el de Interacción Sujeto/Objeto y construcción) pero que han escapado a su delimitación original, estos últimos han llevado la delantera de la discusión¹¹. En ella, se percibe que el concepto de interacción entre el sujeto y el mundo, es decir, la mutua influencia entre ambos, es crucial para la dirimir la inclusión de un fenómeno en esta epistemología.

Ventajas y aportes de la Educación basada en Competencias.

a) Valorización, a nivel del mundo laboral, de las personas y su experiencia. “Esta perspectiva, revaloriza el trabajo humano y afirma la preeminencia del saber y la inteligencia que el trabajador aplica y moviliza, y las relaciones sociales que se establecen al interior del mundo del trabajo”¹².

b) Permitiría flexibilizar los diseños curriculares centrados en asignaturas, bajo el concepto de Currículo Centrado en Disciplinas, avanzando en propuestas modulares relativas a necesidades formativas derivadas de la práctica. Esta flexibilización, además, dice relación con la duración de los módulos propuestos, a contrario modo de la propuesta curricular asignaturista en la cual todas las asignaturas deben durar lo mismo¹³.

c) Permitiría una necesaria convergencia del quehacer docente de las unidades académicas, colaborando en la construcción de un sentido de Comunidad académica con un proyecto pedagógico común. Esto es de gran relevancia si pensamos que la disgregación aparente de nuestros académicos en la universidad se resuelve en la existencia de una cultura docente implícita constituida por creencias diversas, a veces contradictorias, expectativas y formas de trabajo de muy dispar procedencia, que juega en contra de la facilitación del aprendizaje estudiantil.

d) Permitiría innovar en los sistemas de evaluación del aprendizaje, ampliando el espectro de instrumentos utilizados actualmente y, con ello, entregando más oportunidades al estamento estudiantil.

¹¹ Baquero, Ricardo et al. Debates Constructivistas. Argentina: Ed. Aiqué, 2001.

¹² Fundación Chile, “Aportes de la formación por competencias al desarrollo del programa” Documento de Trabajo, en el marco del Proyecto FDI-CORFO: “Desarrollo de Competencias de Empleabilidad en la Educación Formal”. Santiago, Marzo 2003.

¹³ “Un programa de formación desarrollado desde el enfoque de las competencias, supone la necesaria alternancia entre la teoría y la práctica, el énfasis de la evaluación en el desempeño más que en los conocimientos, una visión integradora de los contenidos, una manera flexible de navegar entre los distintos subsistemas y tipos de formación, ritmos personalizados de avance y modalidades de formación a lo largo de la vida”. Gustavo Hawes. “Un currículo para la formación profesional en la universidad”. Documento de Trabajo, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional-Proyecto MECESUP TAL0101, Universidad de Talca, 2003.

Desafíos para una implementación Curricular en Educación Superior.

a) Dimensión educativa del enfoque de competencias.

Los modelos de competencias escamotean su filiación, bajo la apariencia de modelos de organización de los logros de formación, a esquemas mayores de comprensión del currículo y la educación. Suelen aparecer como modos de racionalización de la formación profesional o la gestión de recursos humanos, pero no desarrollan los aspectos educativos ligados a la misión que asumen con el desarrollo humano.

Podemos decir que, grosso modo, ellos se asientan en dos o tres perspectivas¹⁴ curriculares determinadas, solidarizando, de diversos modos, con la misión educativa implícita en cada una de ellas:

Perspectivas (Romeo, 1998)	Misión	Concepción del profesional	Modelo Competencias
Perspectiva Academicista	“Dar cuenta del saber acumulado”	Modelo Vocacional	Concepción atributos personales
Perspectiva Técnica del Currículo	“Alcanzar altos niveles de producción y, por consiguiente, resultados preestablecidos como logros de Aprendizaje necesarios de obtener”	Concepción Liberal de la profesionalidad	Modelo Análisis de tareas
			Modelo funcional
Perspectiva Holística	“Asumir las oportunidades de actualización de las potencialidades, ya sea a nivel de cada persona como de los grupos de pertenencia, e incluso los ajenos al sujeto, dados los fenómenos de transculturación que el mundo de hoy vive”	Concepción reflexivo-crítica sobre la práctica	Modelo constructivista

- De esto se desprende que no da lo mismo cuál sea la definición operativa de las competencias que decidamos emplear. Ellas tienen una historia y unas consecuencias educativas que deben someterse a revisión.
- Es preciso precaverse contra el peligro de convertir la educación universitaria en un satisfactor de las demandas del Mercado Laboral, riesgo constituido por la adecuación estrecha del currículo a esas necesidades. La formación universitaria debe tener una cuota de excedencia respecto de ellas, si quiere mantener su rol de agente transformador

¹⁴ Julia Romeo, “Perspectivas del Currículo en Educación Superior” en *Revista Enfoques Educativos*, Vol. 1, N°1, 1998.

de la realidad social en que se inserta, y no agotar su tarea en la persecución de un eficientismo formativo.

b) Vínculo Universidad-Mundo Laboral/Teoría-Práctica.

- Ajuste para la detección de necesidades de competencia. Es preciso mantener una constante relación entre Universidad y Mundo Laboral. El desarrollo de éste último, por su velocidad, demanda permanente ajuste del capital profesional a las necesidades y desafíos del mundo laboral.

- Ajuste Teoría-Práctica: por centrarse en la dimensión del Hacer (o saber actuar) los acercamientos tradicionales que privilegian la teoría como mediación de la acción resultan retardatorios para el encuentro del estudiante y la práctica. Se hace necesario un acercamiento constante, aunque sea gradual, al mundo del quehacer profesional real, desde las primeras etapas de la formación. Esto puede ir en una secuencia que comience con la Observación y concluya en el estadio más avanzado de la intervención en contextos reales, pasando por niveles de complejidad creciente. Como quiera que llegue a organizarse, se debe cautelar este vínculo de modo continuo, a riesgo de que las competencias buscadas terminen por convertirse en un disfraz de los "objetivos" que desde mediados del sxx hegemonizan la organización de las metas educativas.

- Es preciso precaverse contra el supuesto de la Racionalidad Técnica tradicional respecto de que debe haber una secuencia necesaria en el aprendizaje que se inicie con la teoría y luego continúe con la práctica, esto es, conocer y aplicar, saber y luego hacer. Este esquema didáctico supone que la "experiencia" que el estudiante gana es una síntesis de ambos momentos a posteriori. Los desarrollos de la perspectiva cognitivista socio-histórica han demostrado que es preciso hacerse cargo simultáneamente de ambos procesos en una vinculación permanente con los conocimientos de base, o capital cultural del sujeto, a riesgo de no promover un real desarrollo. Este cuidado debe ser extremo al momento de secuenciar competencias y módulos en el currículum.

- Este acercamiento gradual debe tener una contraparte evaluativa que verifique la adecuación entre desempeño requerido y desempeño logrado. A este respecto, es imprescindible salir de la noción "débil" de competencia que la entiende en términos de una "suma de conocimientos de saber hacer y saber estar" como así también de "actuación". La competencia es otra cosa que su manifestación concreta en una situación dada, lo cual distingue la COMPETENCIA de su EJECUCIÓN, sometida esta última a las arbitrariedades e imprevistos del contexto.

c) Cultura docente instalada y concepción del currículum.

En términos globales, un sistema curricular basado en competencias obliga a una visión sistémica del Currículo. Los actuales planes de estudio se corresponden con la visión del Currículum Centrado en Disciplinas, el cual implica serios problemas como los siguientes:

- ✚ Distancia entre la realidad profesional (integrada) y la realidad del aula (parcelada), lo cual obliga a postergar permanentemente la demostración de los beneficios de estudiar lo que se enseña en cada asignatura pues su necesidad le quedará clara a los alumnos "en el futuro". Ello siega una gran cuota del interés de los estudiantes pues la "materia" adquiere un buen lastre de sin sentido.
- ✚ Dificultades para el desarrollo de un desempeño profesional interdisciplinario.
- ✚ Asignaturismo: cada asignatura tiene una "naturaleza esencial" que le impide cumplir propósitos comunes a las otras.
- ✚ Desintegración: falta de comunicación entre asignaturas, desconociéndose las reiteraciones, vacíos, incohesiones, etc.
- ✚ Carácter sumativo de la formación: profesionalizarse es igual a recorrer compartimentos estancos que obligan al estudiante a realizar su propia "integración".
- ✚ Obliga a solucionar los problemas de formación transversal (capacidades de comunicación y sobre todo de investigación) de manera sumativa, agregando nuevas parcelaciones que se encargan de estas áreas transversales como tareas específicas; tal es el caso de los Seminarios de Investigación o de Metodología de la Investigación.

- La elaboración de un currículo basado en competencias nos obliga a repensar la formación profesional como un proceso en que se producen importantes vinculaciones interior-exterior, en la medida en que la Unidad Académica que lo planea debe plantearse el objetivo de ser capaz de entregar a la sociedad cuadros profesionales cuyo capital profesional resultará válido en un futuro mediato, pero que además satisfarán las demandas productivas de manera aceptable.

Sin embargo, si la idea de asignatura sigue siendo el eje mediante el cual se piensa la creación y desarrollo curricular, se corre el riesgo de atomizar la implementación de un modelo de competencias, resultando en una desintegración de sus elementos. A contrario modo, los métodos de detección y levantamiento de competencias van desde lo global a lo particular, evitando redundancias y excesos de contenido. La interferencia de la visión disciplinaria del currículo por sobre la de competencias puede acabar en obstáculos extra-pedagógicos al cambio curricular.

- Por otro lado, si la gestión del cambio considera a la tradición académica instalada desde una perspectiva paternalista que la entiende como carencial, retrasada o errada, la implementación de un sistema de competencias puede quedar en el papel.
- La flexibilización que comportan los currícula de competencias trae consecuencias organizacionales que se deben cautelar.
 - Los actuales sistemas de control y gestión curricular, basados en el currículum asignaturista deberán revisarse en función de ella. Es central, para ello, el rol de los dispositivos tecnológicos de control y gestión (AGUILA, GUIA, etc.)
 - La asignación tradicional de responsabilidades profesor/curso desaparece, cobrando relevancia la constitución de equipos docentes en función de las competencias propiciadas.

PARA REFLEXIONAR

¿Cómo saber si un docente es competente? Quizá nunca se es del todo, pero un elemento clave son los criterios, entendidos como cualidades que deben tener las evidencias para determinar niveles de desarrollo de dichas competencias. Lo importante aquí es cómo y desde qué principios se construyen estos criterios y de qué manera el sujeto interactúa con ellos más como orientadores que como un planteamiento predeterminado que impida la creatividad y la propia construcción de caminos. Los criterios plantearían los mínimos esperados para tal o cual producto de aprendizaje que revela la existencia de una competencia, siempre considerando el proceso que permitió

9. LAS COMPETENCIAS EN EL SNEST¹⁵

Una competencia es una capacidad profesional que implica una construcción intelectual culturalmente diseñada, desarrollada en un proceso formativo. Se puede ver a la competencia como la combinación y desarrollo dinámico de conjuntos de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas y atributos de carácter intelectual y procedimental que se constituyen en un desempeño profesional producto de un proceso educativo.

Las competencias se entienden como:

- La capacidad de conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico).
- La capacidad de saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento de ciertas situaciones).
- La capacidad de saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a otros y vivir en un contexto social).

Se identifican dos tipos de competencias:

Específicas: definen una cualificación profesional concreta al sujeto en formación; es decir: saberes, quehaceres y manejo de tecnologías propias de un campo profesional específico. Se refieren al saber hacer profesional que consiste en:

- Manejo de conocimientos relativos a la ciencia, la tecnología y las humanidades en un campo profesional específico.
- Conocimiento de las prácticas profesionales que se desarrollan, así como la evolución y trascendencia de la profesión.
- Utilización precisa de terminología, simbología e instrumentos; así como el uso de lenguajes, algoritmos heurísticos.
- Creación y diseño de aparatos, máquinas y de objetos tecnológicos en general.
- Planificación, establecimiento, organización y desarrollo de procesos de distinta índole.
- Selección y uso de materiales, máquinas y herramientas.
- Montaje de aparatos e instalaciones, así como dar solución a problemas productivos y tecnológicos.

¹⁵ Tomado del documento “Reunión regional de información y formación en el Programa de diseño e innovación curricular para el desarrollo de competencias profesionales”. Los Cabos, B.C.S., 29 y 30 de enero del 2009.

- Actuación profesional, trabajar en equipo, apreciar el conocimiento y los hábitos del trabajo, cultivar la precisión y la curiosidad, así como el entusiasmo y el interés en su quehacer profesional.

Genéricas: se pueden aplicar en un amplio campo de ocupaciones, condiciones y situaciones profesionales, dado que aportan las herramientas intelectuales y procedimentales básicas que necesitan los sujetos para analizar los problemas, evaluar las estrategias, aplicar conocimientos a casos distintos y aportar soluciones adecuadas. Se pueden caracterizar tres tipos de competencias genéricas:

- **Instrumentales:** se relacionan con,
 - La comprensión y manipulación de ideas y pensamientos (conocimientos generales básicos y de la carrera).
 - Metodologías para manipular el ambiente (organización, planificación); toma de decisiones, solución de problemas y organizar el tiempo y estrategias para el aprendizaje.
 - Las destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de maquinaria y equipo, así como de las tecnologías de la información.
 - Destrezas lingüísticas (oral, escrita, segunda lengua), de investigación, de análisis y gestión de información de diversas fuentes, así como capacidad de síntesis.
- **Interpersonales:** tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación y se expresan en:
 - La capacidad crítica y autocrítica.
 - El trabajo en equipo interdisciplinario.
 - Las habilidades interpersonales.
 - La capacidad de comunicarse con profesionales de otras áreas.
 - La apreciación de la diversidad y multiculturalidad.
 - La habilidad para trabajar en un ambiente laboral.
 - El compromiso ético.
- **Sistémicas:** conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan, estructuran y agrupan. Incluyen:
 - Habilidad de planificar como un todo y diseñar nuevos sistemas.
 - Aplicar conocimientos a la práctica.
 - Aprender.
 - Adaptarse a nuevas situaciones.
 - Generar nuevas ideas (creatividad).
 - Liderazgo.
 - Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.
 - Habilidad para trabajar en forma autónoma.
 - Capacidad para diseñar y gestionar proyectos.
 - Iniciativa y espíritu emprendedor.
 - Preocupación por la calidad.
 - Búsqueda del logro.

Reflexionemos en torno a los retos que implica este conjunto de competencias para nuestra práctica docente.

MÓDULO II

PLANEACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EDUCATIVAS

Guía didáctica de trabajo (Planeación)

<p>Competencia a desarrollar</p> <p>Diseña un sistema de planeación basado en competencias educativas desde el nivel macro curricular hasta la planeación micro curricular de aula, desde un enfoque del desarrollo de habilidades docentes.</p> <p>Contexto:</p> <p>Se retoma el Modelo Educativo del Tecnológico para la planeación por competencias.</p>	<p>Estrategias de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificación de los elementos constitutivos de la planeación a través de analogías educativas.• Trabajo en pequeños grupos con enfoque cooperativo.• Aplicación de los principios educativos en todas las actividades• Planear un escenario de aprendizaje con tema integrador• Recuperación de saberes continuamente en el desarrollo de los ejercicios.
<p>Temas</p> <ul style="list-style-type: none">• Generalidades de la planeación• Planeación en los Tecnológicos• Planeación por competencias• Componentes de la competencia• Conceptos rectores para el diseño curricular basados en competencias• Planeación macro• Planeación micro• Planeación próxima y real• Concepto del portafolio de evidencias.	<p>Evidencias del aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none">• Planes por competencias• Modelo medios fines

DESARROLLO DE LA GUÍA

1. CONTEXTO GENERAL DE LA PLANEACIÓN EDUCATIVA

Dentro de las tres principales funciones educativas que realizamos los docentes, se encuentran las de planear, evaluar y ejecutar la práctica educativa. La planeación se levanta como un elemento rector de la realización del acto educativo; es a partir de ella que se desencadenan múltiples saberes, estrategias educativas, se conjuntan necesidades, se manejan expectativas y se evalúan resultados educativos. Es la planeación la encargada de conjuntar todo lo que se pretende del acto educativo desde las necesidades externas a las instituciones educativas y desde las necesidades internas que todos los modelos educativos construyen en cada institución educativa. Existen algunos atributos que toda planeación debe preservar para alcanzar los fines para los cuales fue creada:

- Estructurada
- Organizada
- Específica
- Clara
- Vinculada
- Armoniosa
- Visionaria
- Preventiva

Dentro de estos atributos básicos (existen más que sin duda al docente lector de este manual se le pueden ocurrir, sin embargo, destacamos aquellos que por su nivel de impacto en el trabajo deberemos considerar al momento de evaluar nuestras planeaciones), es posible que de acuerdo al estilo de cada docente, se agreguen otros que le den un toque distintivo a la planeación que realizamos).

Zabalza¹⁶ destaca tres componentes clave para comprender su proceso y poder planificar con un sentido integral y pedagógico:

- Un conjunto de conocimientos, ideas o experiencias sobre el fenómeno a programar y sobre la propia actividad de planificación.
- Un propósito o meta a alcanzar. Nos ofrece la dirección a seguir
- Una previsión o anticipación del proceso a seguir que deberá dar paso a una estrategia de procedimiento en la que se incluyen las tareas a realizar, la secuencia de actividades y alguna forma de evaluación o cierre del proceso.

Para Bixio¹⁷ planificar es un instrumento que conlleva un proceso. Dicho instrumento es una mediación entre los significados construidos por la ciencia, la cultura escolar y los de los alumnos: se entiende como un instrumento de trabajo indispensable para la labor cotidiana de los docentes teniendo como atributo principal, facilitar la labor docente.

¹⁶ “Competencias docentes del profesor universitario, calidad y desarrollo profesional”, Narcea, 2007, pág.

74

¹⁷ “Cómo planificar y evaluar en el aula, propuestas y ejemplos”, Homosapiens, 2004, pág. 21.

Planear implica un proceso, una consecución de pasos, implica tener claro el fin de un proceso educativo, especificando las mediaciones necesarias para realizarla. Cuando planificamos lo hacemos desde tres vías: la de nuestra experiencia, la de las necesidades de los educandos y la del contexto educativo; las tres se reflejan y traducen en un documento escrito que debe pasar a la realidad activa de la educación. Este instrumento de planeación está mediatizado entre diversas influencias por principios educativos, por el contexto sociocultural dentro del cual se desencadena el proceso educativo, por la institución y por los requerimientos reales de los alumnos, pero sobre todo por la mano del docente quien adquiere el poder de plantear situaciones didácticas, que a su juicio, considera pertinentes para alcanzar los objetivos esperados y en el contexto de las competencias, para lograr el desarrollo de competencias en sus alumnos.

2. PRINCIPIOS EDUCATIVOS PARA EL ENFOQUE POR COMEPTENCIAS Y LA PLANEACIÓN

Los principios educativos serán las orientaciones necesarias para realizar el proceso de planeación de manera vinculada y coherente con el enfoque por competencias. Serán también el regulador que permita al docente integrar todos los elementos de la planeación de manera vinculada, reflexiva, crítica y creativa que el enfoque demanda para la ejecución de las competencias:

Todo tiene que ver

Éste es el principio rector de la planeación, ya que considerándolo en el proceso y ejercicio de la planeación, permitirá al docente evaluar la congruencia y vinculación de todos los elementos planteados en la planeación. Todo lo que se precise en la planeación escrita deberá estar orientado a la construcción y desarrollo de las competencias previstas por parte del alumno, de manera que sea él el destinatario de la formación. Todo tiene que ver deberá ser un principio que además permita al docente planeador considerar que lo que realice dentro de una institución educativa deberá de tender puentes con el entorno de vida o laboral de sus alumnos, de manera que los alumnos logren apreciar que lo que están adquiriendo formativamente hablando, tenga que ver con la realidad extra clase y extraescolar. Las dimensiones del saber (componente de la competencia teórica), el saber hacer (componente de la competencia práctica), el saber ser (componente de la competencia actitudinal y valoral), el saber transferir (componente de la competencia que permite aterrizar el principio Todo tiene que ver, en el que la formación adquirida se traslada a diferentes ámbitos de la realidad del alumno) y el saber crear (componente de la competencia que orientará al alumno a resolver situaciones no previstas en clase, mediante la capacidad de imaginar soluciones plausibles, a problemáticas concretas), están amalgamadas por la idea de que todo lo que suceda y se planee debe permanecer con coherencia, lógica y congruencia con las competencias estipuladas para su desarrollo.

Distinguiremos al menos cuatro tipos de aprendizajes que los docentes han referido como producto del cuidado y aplicación de este principio educativo: Aprendizaje innovador, aprendizaje significativo, aprendizaje productivo y aprendizaje de dominio. Revisemos sus definiciones para considerarlas dentro de la planeación: “El aprendizaje innovador habilita para plantear problemas y buscar alternativas de solución a partir de la integración del análisis y la síntesis en forma sucesiva; el aprender significativamente será necesario para utilizar lo aprendido en el abordaje de situaciones nuevas y por tanto, para efectuar nuevos aprendizajes. Aprender productivamente es aprender a producir nuevo saber y ser consciente de que si aprendemos a manejar la información que está en diversas fuentes, podremos socializarla mediante un trabajo grupal.”¹⁸ Se aúna a estos aprendizajes la concepción de Wilson sobre el aprendizaje de dominio cuya característica fundamental es el precisar justamente el “dominio” de las destrezas y conceptos, generado dentro del marco de la calidad de la enseñanza.¹⁹ Para su análisis es necesario precisar los siguientes requisitos para el desarrollo de dicho aprendizaje: análisis del contenido convencional para determinar las habilidades y los conceptos claves precisos para el logro de los criterios de rendimiento, y para desechar todo lo que resulte

¹⁸ Delgado Santaagaeda, Cárdenas Falcón, “Aprendizaje eficaz y recuperación de saberes”, Alma mater Magisterio, 2004 Colombia, Cfr. Pág. 26-27

¹⁹ Wilson, John D., “Cómo valorar la calidad de la enseñanza” Paidós Ministerio de educación y Ciencia, España 1992, Pág. 72

periférico, desarrollo de los recursos de aprendizaje para ayudar a los alumnos a adquirir tales habilidades/conceptos y desarrollo de ejercicios de recuperación.

Hacer consciente lo que hacemos de ordinario, reflexionar

La conciencia y la reflexión permanente son a la planeación lo que el abono y el agua para un jardín. Son la base del crecimiento, de la mejora, de la retroalimentación y de la visualización de los alcances esperados. Son los elementos que vitalizan la planeación acción, la autoconciencia de nuestras acciones y la cercanía de nuestros alumnos al mantenernos en una actitud permanentemente reflexiva sobre la puesta en marcha de nuestra planeación y de los resultados que produce ésta en la pertinencia del proceso formativo. Es también una dimensión de la competencia, el saber metacognitivo, que nos permite regresar a nuestra propia formación mediante ejercicios reflexivos que hacen de los aprendizajes más allá de la dimensión del aprendizaje significativo, un aprendizaje para la vida.

Cuestionamiento permanente

Este principio nos permitirá tanto integrar nociones reflexivas en el desarrollo de la planeación al cuestionarnos sobre lo que estamos planeando para los alumnos, como las maneras de estimular en ellos la capacidad indagatoria y reflexiva de sus aprendizajes.

¿Qué resultados estoy obteniendo con mi planeación? ¿Considero las expectativas de quién estoy atendiendo con mi planeación? ¿Puedo dar un giro a mi planeación? ¿En dónde me doy cuenta que estoy siendo eficiente al planear? ¿Cómo fomentar la capacidad de cuestionamiento en mis alumnos?

Integración de habilidades de pensamiento

Este principio, al igual que el anterior, es para la planeación un medio y un fin. Las habilidades de pensamiento deberán verse reflejadas en la planeación de las Estrategias educativas o el desarrollo de las Secuencias Didácticas que son el MEDIO para desarrollar los fines previstos en mi planeación. Integrar habilidades de pensamiento como estrategia educativa dentro de la planeación será un acompañante clave para los procesos educativos, al ser éstas un medio para alcanzar la capacidad planteada como competencia de un curso. Habilidades de pensamiento como la comparación, imaginación, argumentación, cuestionamiento, detección, creación, relacionar, construir, visualizar, contextualizar e integrar entre otras deberán transformarse en componentes de las competencias.

Sistematizar

En planeación por competencias, la sistematización permanente de lo que se planea con lo que realmente se hace con los alumnos, es un requisito de la eficacia. Sistematizamos nuestras ideas al momento de desarrollar una planeación, pero debemos retroalimentar la planeación escrita con la realidad que enfrentamos en el aula, de manera que sistematizar nuestros logros, fracasos, confirmaciones, interrogantes que resultaron de los alumnos o de nosotros mismos al momento de ejecutar la planeación, modificaciones y mejoras, ya sea en bitácoras, diarios de campo o en la planeación en sí misma mediante anotaciones o registros de evidencias, harán de la práctica de este principio un insumo para la mejora continua del profesor y de su práctica educativa.

Evaluar para reconstruir

Reconstruir para determinar los alcances favorables y desfavorables de la planeación acción. Este principio es un fin para elevar los resultados formativos de la díada maestro-alumno. Toda planeación está sujeta a modificaciones y adaptaciones para lograr una reconstrucción permanente. Con base en la información obtenida de la sistematización se podrán verificar tangiblemente los resultados obtenidos para elevar la calidad de nuestro ejercicio docente, en cuanto planeación se refiere.

3. CATEGORÍAS Y TIPOLOGÍA DE LA PLANEACIÓN.

La planeación educativa tiene su origen en las instituciones educativas de todos los niveles, interesadas en regular las acciones que se realizan en vinculación con las exigencias de las instancias regulativas a nivel nacional del currículo y los modelos educativos escolares particulares. Planear educativamente es atender las demandas sociales de la educación y resolver la problemática de eficiencia de los servicios educativos. Como mencionamos anteriormente es un proceso con líneas de acción definidas, que se orienta por una o varias competencias a desarrollar por parte de los alumnos, a través de estrategias y del currículum escrito, considerando los recursos con los que se dispone tanto internos a las instituciones educativas como del entorno que rodea al estudiante. Esta definición se enmarca entonces como un recurso tangible para lograr la innovación educativa, siempre y cuando sea un documento elaborado por el profesor y considerando todas estas variables (una planeación por competencias puede no ser innovadora, en los casos en que la planeación está dada y no es adaptada por el profesor para su ejecución, se trabaja en este caso, solamente siguiendo paso a paso el pre planteamiento inicial desarrollado por la institución o por un grupo de profesores o colegiado), sin olvidar que su fin es prever lo que sucederá en el futuro en alguna situación educativa concreta, considerando la contextualización de los principios educativos antes mencionados.

El planear educativamente, obedece a la siguiente misión:

Precisar y prever todo lo que suceda dentro y fuera del aula, tanto para los alumnos como para los profesores, realizando planteamientos reflexivos que fomenten competencias profesionales y para la vida, y que den en paralelo a la realización de su ejecución, sentido a la profesión docente y sentido profesional y de vida a los estudiantes.

¿Parece misión imposible?, la planeación es el nudo educativo porque en ella se conjugan con anterioridad todos los elementos esenciales del proceso y da rumbo a la realización del acto educativo en un juego continuo de reestructuración y reconstrucción del plan original para adecuarse a la realidad y cumplir su misión, es decir, la misión se cumple cuando la planeación inicial se orienta para la realización del acto educativo, pero que en su ejecución la planeación se transforma y adapta a las circunstancias propias de cada profesor, alumno, grupo y entorno institucional.

La planeación puede tener un estilo estratégico, sistémico, holístico o por objetivos, entre otros retomados de la planeación administrativa, pero para efectos de la planeación por competencias, visualizaremos cuatro categorías de la planeación los cuales estarán orientados bajo el enfoque por competencias. Recordemos que el enfoque por competencias es eso, una manera de enfocar el fenómeno educativo: se pretende con el enfoque organizar a la educación por saberes con un sentido de practicidad y aplicación para la vida, no tan solo para lo que suceda en el aula. Los saberes son los organizadores principales: SABER (el conocimiento teórico es un medio para alcanzar el fin), el SABER HACER (el conocimiento práctico es también un medio), el SABER SER (el conocimiento actitudinal es un medio para el desempeño ante la vida). Estos saberes han crecido y se deben orientar a: SABER TRANSFERIR, SABER METACOGNITIVO, SABER CREAR y SABER CONVIVIR por mencionar algunos.

Lo importante aquí es que todos los saberes deberán ser conectados en la planeación de manera sistemática, intencionada y orientada, en las siguientes categorías tipológicas de la planeación:

➤ **Planeación macrocurricular**

Es la planeación realizada desde los diseños o rediseños curriculares; se orientan bajo perfiles por competencias genéricas para la vida y competencias particulares especializantes y profesionalizantes de todos los niveles educativos. Se trabajan líneas formativas, dominios cognoscitivos e integran planes y programas de estudio.

➤ **Planeación macro de curso**

Es la planeación que realizamos en periodos longitudinales dependiendo del nivel educativo en el que impartamos clases o del estilo organizativo de las instituciones: ésta puede ser anual, semestral, cuatrimestral o bimestral. En este tipo de planeación se especifica una competencia general de materia o área formativa que se subdivide en subcompetencias o unidades de competencia. Se considera además, las estrategias educativas generales del curso y el sistema de evaluación.

➤ **Planeación micro del aula**

En esta planeación realizamos las secuencias didácticas o avances programáticos: se puede ver reflejada la personalidad y estilo educativo de los docentes a través del planteamiento de estrategias didácticas aplicadas para el cumplimiento de la competencia general prevista y las unidades de dicha competencia que se pretendan desarrollar o fomentar en los alumnos. La temporalidad de esta planeación también está enmarcada por la institución, razón por la cual puede ser diaria, semanal, quincenal o mensual, con el único requisito organizativo que describa en detalle el día a día de la actividad educativa dentro y fuera del aula.

➤ **Planeación concéntrica por proyectos integradores.**

Este tipo de planeación está pensado para integrar competencias y saberes trabajados desde diferentes áreas disciplinares o líneas formativas. En educación básica y media integra el trabajo realizado desde los campos formativos, en educación media superior y superior, se engloba dentro de materias o proyectos en diferentes momentos formativos de los estudiantes, de manera que se les permita en ellos integrar el conocimiento adquirido hasta determinado momento formativo. Son proyectos integradores con temáticas complejas desarrollado a través de estrategias colaborativas y reflexivas. Esta planeación es propia del SABER TRANSFERIR, de la competencia. En el caso del Tecnológico constituirán las asignaturas de especialidad, residencias o proyectos profesionales.

4. LA PLANEACIÓN EN LOS TECNOLÓGICOS

Las instituciones educativas se han enfrentado a la necesidad de reflexionar sobre sus responsabilidades sociales y las necesidades de desarrollo del país. Esta actividad los ha llevado principalmente a reestructurar sus sistemas de organización educativa para cubrir dichas necesidades orientadas por ofrecer en sus egresados individuos capaces para enfrentar la vida social y laboral. Esta idea se tiene que ver forjada y trabajada desde la formación inicial, de desarrollo y cierre que viven los alumnos.

“Los planes y programas de estudio en el SNEST se sustentan en un diseño curricular flexible que permite la adaptación continua y sistemática a los requerimientos del desarrollo local, regional y nacional; la incorporación permanente del avance científico y tecnológico; la formación integral del estudiante, el establecimiento de estrategias que promuevan la formación de profesionistas creativos emprendedores y competitivos. Los planes y programas están diseñados desde una perspectiva interdisciplinaria que favorece aprendizajes más amplios y complejos, genera el trabajo colegiado de los profesores. Además propicia la interacción entre los actores del proceso educativo y facilita la transferencia de aprendizajes a otros campos disciplinarios. Los planes de estudio están constituidos por un conjunto de programas de estudio desarrollados por unidades de aprendizaje para la formación y desarrollo de competencias profesionales, con un mínimo de requisitos condicionantes entre ellos”²⁰.

4.1 ATRIBUTOS DE LOS PLANES DE ESTUDIO:

- Flexibilidad.- permite al estudiante decidir la estructuración de sus asignaturas durante su proceso de formación al interior del sistema o en otras instancias nacionales.
- Prácticas académicas.- Actividades para relacionar el saber conceptual con el saber hacer en talleres, laboratorios y en el entorno social y productivo, propician la participación actividad crítica de los alumnos.
- Salida lateral.- oportunidad de ofrecer una certificación o un conjunto de competencias de carácter conceptual, procedimental y actitudinal.
- Servicio social.- actividad formativa y obligatoria orientada a servir profesionalmente a la sociedad.
- Especialidad.- Espacio curricular constituido por un conjunto de asignaturas que completa la formación superior de los futuros profesionistas.
- Construcción del conocimiento.- Es un proceso continuo en donde no hay verdades absolutas, los programas no pueden presentarse como algo terminado, el conocimiento está siempre sujeto a cambio y enriquecimiento continuos.

4.2 ¿POR QUÉ EL CAMBIO EN LOS TECNOLÓGICOS?

“La educación tecnológica se enfrenta a un entorno social y productivo más demandante, más cambiante y competitivo, los puestos de trabajo son cada vez menos estructurados, más diversos y más móviles, el desarrollo de la ciencia y la tecnología ha alcanzado niveles nunca antes vistos. Los procesos de virtualización y el uso de las nuevas tecnologías de información se han convertido en poderosas herramientas para la obtención, organización, manejo e interpretación de información de toda índole, ante esto están apareciendo nuevas formas de actuación personal, grupal, colectiva, organizacional y social que implica el desarrollo de competencias profesionales

²⁰ Retomado de la reunión regional de información y formación en el programa de diseño e innovación curricular para el desarrollo de competencias profesionales” SEP.

donde el aprender a aprender, aprender a obtener información, aprender a colaborar, aprender a aplicar conocimientos y aprender a resolver problemas se constituyen en competencias profesionales imprescindibles. El concepto de competencia más allá de lo cognitivo y lo laboral, se centra en la definición y comprensión del ser competente como una forma de vida, en formar competencias para la vida²¹.

4.3 UBICANDO EL CONTEXTO MACRO DE LA PLANEACIÓN POR COMPETENCIAS: EL DISEÑO CURRICULAR.

Los contenidos educativos tienen como punto de partida para su definición, la selección y organización de los perfiles profesionales, que en un proceso de diseño curricular se traducen en objetivos de aprendizaje integradores, de naturaleza conceptual, procedimental y actitudinal y se configuran en planes y programas de estudio de acuerdo con estándares nacionales e internacionales.

Algo de historia curricular:

Existen en nuestro país diversas experiencias en el diseño curricular en todos los niveles educativos, en el 2004 se pronunció como punta de lanza, el PEP, programa de educación preescolar, con una propuesta de trabajo que agrupa a las competencias por campos formativos o líneas formativas como las conocemos en educación superior. Esta idea de organizar el currículum a partir de competencias organizadas por áreas disciplinares se ha retomado y adaptado en el resto de los sectores educativos. La propuesta fue contagiosa y actualmente los niveles primaria y secundaria tienen un pronunciamiento similar por parte de la SEP, que marca el trabajo a nivel nacional orientado por competencias. Esta información es de libre acceso y quienes deseen conocerla, ya que marca y determina influencias concretas en el modelo de educación superior por competencias, puede consultarlo en internet.

En el caso del diseño curricular del Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica, esta concepción de áreas disciplinares o líneas formativas se denominan NUCLEOS FORMATIVOS. De esta manera podemos ir visualizando que el diseño curricular tiene un terreno común en todos los niveles educativos: se suplanta la idea de organizar la formación por contenidos y materias, por la idea de trabajar por competencias de los alumnos y áreas disciplinares formativas.

Descripción de la planeación curricular macro en el Tecnológico:

- A) Detección de necesidades.- Para iniciar un diseño se parte del fundamento 1 del diseño por competencias "DE LO QUE SE QUIERE", esta acción puede determinarse por varias fuentes: una de ellas puede ser mediante la realización de un estudio de factibilidad en donde se investiga cuantitativa o cualitativamente las necesidades formativas del mercado al cual se verá inserto el egresado; otra fuente de creación puede ser mediante la detección de necesidades y propuestas de los órganos colegiados quienes establecen la relación entre el mercado laboral y la docencia, y en tercer lugar a partir de una demanda específica del medio quien solicite una demanda detectada en un ámbito laboral concreto, quien solicite una formación curricular específica a las instituciones educativas, quienes deberán de hacer el diseño y fundamentación pertinentes. Se deben considerar, de manera preponderante, las necesidades sociales del contexto en el que se inserta la institución, dada la responsabilidad para la comunidad que ésta tiene.

²¹ Igual a la anterior

- B) Elaboración de perfiles.- Siguiendo con la idea de delimitar aquello QUE SE QUIERE, se realiza un diseño de perfiles para los alumnos basados en la delimitación de competencias de la profesión ESPECIALIZANTES, y competencias GENÉRICAS, que marcan el perfil de los alumnos del Tecnológico y que se apoyan en el Proyecto Tunning de América Latina. En instituciones educativas particulares de educación superior y en la UNAM, este trabajo se realiza retomando la idea de trabajar competencias especializantes y diseñando las competencias genéricas en función de las necesidades formativas particulares de cada proyecto educativo, de tal manera que constituyan un sello particular en la formación de todos los alumnos inscritos a las instituciones y la de los académicos que acompañan el trayecto formativos de los alumnos.

A continuación referimos la información básica del proyecto Tunning, elemento importante para el diseño de las carreras actuales y las futuras que migrarán al enfoque por competencias:

Proyecto Tuning América Latina



El proyecto Alfa Tuning América Latina busca "afinar" las estructuras educativas de América Latina iniciando un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos

Competencias Genéricas en América Latina

Nota: se resaltan las fundamentales que el Tecnológico retoma para sus perfiles.

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano
6. Capacidad de comunicación oral y escrita
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación
9. Capacidad de investigación
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
11. **Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas**
12. Capacidad crítica y autocrítica
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones
14. Capacidad creativa
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
16. **Capacidad para tomar decisiones**
17. Capacidad de trabajo en equipo
18. Habilidades interpersonales
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente
21. Compromiso con su medio socio-cultural
22. **Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad**
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos
26. Compromiso ético
27. Compromiso con la calidad

C) Construcción de la red curricular.- El paso siguiente de establecer las competencias a desarrollar por parte de los alumnos es el planteamiento de los contenidos curriculares o materias a través de las cuales se pretende realizar la formación.

Como se mencionó en la explicación del inicio del proceso de diseño curricular por competencias, la red curricular de contenidos y materias se agrupan por núcleos formativos, los cuales tienen la siguiente lógica formativa:

NIVELES DE COMPETENCIA POR DESEMPEÑO	NÚCLEOS FORMATIVOS DEL TECNOLÓGICO	OTROS SISTEMAS UNIVERSITARIOS
Nivel 1: Competencias de iniciación	Formación básica	Área básica
Nivel 2: Competencias de desarrollo	Formación profesional	Área profesional
Nivel 3: Competencias de desempeño autónomo	Formación fundamental	Área específica

Para realizar esta fase del diseño se agrupan las materias en los núcleos formativos y se realiza una matriz en donde se cruzan las competencias que se desarrollan en cada materia, como se ve en el anexo de este manual con la carrera de Logística.

D) Definición de dominios.- Las competencias constituyen un conjunto de dominios que se evidencian mediante desempeños. Se entiende por dominios los conocimientos, habilidades y actitudes que un individuo posee y desarrolla para actuar en una situación determinada. En ese sentido, los dominios pueden adquirir diversas denominaciones. Esta variedad puede ser tan amplia como capacidades tenga o pueda desarrollar una persona, de acuerdo con las relaciones que establezca consigo mismo, con los demás y con su entorno. Al respecto, las relaciones deberán ser entendidas como una orientación a la construcción de los diferentes dominios. Los dominios son los espacios cognitivos y sociales que la gente posee y donde convive. Desde esta óptica, un dominio, por ejemplo, no sería solo la "solución de problemas," incluiría el reconocimiento del problema y el llegar a su solución. (Retomado de Marín Uribe, Rigoberto, El modelo académico de la UACH, Chihuahua, México, 2003.)

En el caso del Tecnológico, los dominios agrupan áreas de los tres niveles de formación básica, profesional y fundamental a través de todas las competencias especificadas en el perfil profesional.

E) Instrumentación didáctica.- La manera de denominar este instrumento de trabajo para los docentes que operan un sistema educativo ha sido efecto de innumerables acepciones, dentro de las cuales destacan las de programación docente, diseño de material, dosificación curricular y guía didáctica, entre otros. El Instituto Tecnológico a través de la subdirección académica denominó a este trabajo curricular bajo el nombre de Instrumentación didáctica, con el fin de reorientar su función en relación a establecer este documento como "una base construida y orientada a la aplicación de estrategias educativas innovadoras y didácticas que estimulen desempeños orientados al aprendizaje".

Sus componentes son:

- Datos generales: Nombre de la asignatura, no. de unidades, grupo, carrera, profesor y tiempos
 - Delimitación de competencia: aportación a la competencia del perfil de egreso, objetivo general del módulo, materiales y equipo requerido, fuentes de información
 - Desarrollo:
 - Elementos de la unidad modular (temas generales del SABER).
 - Contenido de los elementos de unidad (subtemas del SABER).
 - CHA (contenidos, habilidades y actitudes).
 - Objetivos (competencia a desarrollar).
 - Estrategias de aprendizaje de los alumnos y del profesor (SABER HACER).
 - Horas (para el enfoque por competencias este rubro no es tan relevante).
 - Evaluación (SABER TRANSFERIR, evidencias del trabajo por conocimiento y producto).
 - Sugerencias didácticas y de evaluación (son un resumen de lo que se hará y de lo que producirá el curso).
 - Observaciones (particularidades de cada curso).
 - Firma de revisión del jefe del departamento.
- F) Sistema de asignación y transferencia de créditos académicos.- En la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de educación superior (ANUIES), organiza a un grupo técnico para establecer la organización de diferentes orientaciones curriculares a nivel nacional, cuidando la transferencia dentro del sistema del País y del extranjero bajo las siguientes consideraciones:
- Bases del sistema
 - Carga académica promedio
 - Bases en que se centra el trabajo
 - Actividades en docencia
 - Actividades individuales o independientes de los alumnos
 - Actividades en campo profesional
 - Implicaciones del sistema
 - Número de créditos promedio
- G) Programación de cátedra.- Es el instrumento a partir del cual es posible dosificar el contenido vertido en la instrumentación didáctica oficial en un mecanismo de adaptación a lo QUE SE TIENE Y LO QUE SE PUEDE, en el Tecnológico. Ésta se puede realizar bajo el enfoque por competencias de manera independiente al enfoque de la carrera en la que se esté desarrollando un docente.

Ejemplo de programa sintético para la formación y desarrollo de competencias profesionales²²:

- Nombre de la asignatura
- Créditos.- Predominantemente prácticos
- Aportación al perfil.- Rasgos de la competencia que abonan al perfil del alumno del Tecnológico
- Competencia específica a desarrollar.- Redactando el verbo, el objeto y la condición.
- Competencias previas.- Se enuncian las competencias que el alumno ha desarrollado como producto del aprendizaje logrado en las anteriores asignaturas.
- Temario.- Concreto, claro, organizado secuenciado, evitando una presentación exagerada y enciclopédica.

²² Retomado de ídem.

- Actividades de aprendizaje.- Son los medios didácticos para desarrollar las competencias de la materia, es importante estructurar las actividades de aprendizaje para que cada tema trabajado se integre con los posteriores.
- Sugerencias didácticas transversales para el desarrollo de competencias profesionales.- Conjunto de las actividades que el estudiante desarrollará y que el profesor indicará, organizará, coordinará no sólo para el fomento de competencias profesionales sino para el desarrollo de competencias genéricas.
- Prácticas.- Se refiere a la integración de proyectos que favorezcan una formación más sólida e integrada de las competencias profesionales. Conforme avance curricularmente el alumno las prácticas deberán de ser más complejas e integrar prácticas de semestre previos.
- Criterios de evaluación.- Se llevará a cabo a través de la constatación de los desempeños académicos logrados por el estudiante.

5. ¿ES DIFERENTE PLANEAR POR COMPETENCIAS?

Planear de manera genérica se refiere a ORGANIZAR diferentes elementos y de diferente tipo hacia un el cumplimiento de un propósito específico; la planeación retoma esta concepción agregando el atributo educativo de hacerlo de manera vinculada y considerando todos los saberes implicados en el desarrollo de una competencia. Dichos saberes -saber cognoscitivo, saber hacer, saber ser, saber transferir y saber metacognitivo, que tienen diferentes propósitos, se orientan y se vinculan para el desarrollo de un propósito de orden superior y de carácter más amplio: en este sentido, una competencia es una idea de trabajo educativo más alcanzable y más integral que un objetivo. Entendemos a la planificación por competencias como la capacidad de conectar diversos saberes, vinculando los elementos externos e internos del proceso educativo con el propósito de desarrollar una competencia general e incluir diversas competencias transversales. Planear por competencias es saber entrelazar la realidad extraescolar con la realidad escolar para darle un sentido congruente y funcional al proceso educativo.

Los docentes que ya han incursionado desde el 2004 (año en que inició el Programa de Educación Preescolar) con la planeación por competencias se sienten menos presionados porque conocen el terreno formativo que aplican; sin embargo, faltan definir algunos "cómos" del proceso de planeación para no caer en la graciosa tentación de trabajar por objetivos. Es importante enfatizar que en este momento es posible trabajar secuencias didácticas basadas en temas o proyectos integradores, conservando la competencia como foco central del desarrollo de las mismas. Planear por competencias significa eso: partir de la ubicación del propósito formativo que los alumnos alcanzarán a lo largo de determinado proceso formativo, bajo la condición de que la formación obtenida permita generar evidencias en muchos sentidos de lo que se desarrolló en el proceso educativo.

Planear por competencias implica al docente en todos sentidos, lo cuestiona, lo anima a leer, a resignificarse, a pensar en el alumno, a tener en mente la institución, a tomar en cuenta que el egreso de sus alumnos deberá tener un desempeño favorable y verificable no solo por él si no por la sociedad que recibe a su alumno, tanto en el seno familiar como en la comunidad en la que se está inserto. Éste es uno de los beneficios sustanciales de trabajar por competencias: el docente tiene que reinventarse, a imaginarse que su planeación debe de evidenciar resultados educativos concretos; ésta es una obligación educativa que siempre hemos tenido los educadores en nuestras aulas a lo largo de la corta historia educativa que nos ha tocado experimentar; sin embargo, ahora el enfoque nos invita al replanteamiento y a la organización de todos los elementos educativos de un planeación-acción, bajo un propósito organizado por saberes y evidencias.

Planeación tradicional y planeación por competencias amigas o enemigas.

Planear por competencias implica ser competente para planear y trabajar la mayoría de las competencias docentes, ya que es en la planeación en donde se conjugan los talentos de los docentes para construir un escenario que favorezca competencias, integrando la aplicación de estrategias pertinentes y sistemas de evaluación que evidencien realmente las competencias adquiridas, saber planear es una de las tres metacompetencias que los educadores requerimos para ejercer de manera eficiente nuestra práctica educativa.

Comparemos algunas diferencias y analicemos también, algunas semejanzas de los enfoques de la planeación educativa:

	Planeación tradicional	Planeación por competencias
Diferencias	<ul style="list-style-type: none"> • Se parte de un objetivo, redactado en la posibilidad de que algún día se alcance. • Se realiza con base en el currículum escrito preestablecido institucionalmente. • La aplicación de la planeación se ejecuta linealmente de manera en que es fácil supervisar su aplicación, por parte de los supervisores de nivel, debido a que se hace lo que se planificó por escrito. • Se basa en el principio TODO LO TIENES QUE VER • Se trabaja pensando en la ejecución de actividades dentro del aula que no necesariamente abonen al alcance del objetivo pero que hagan del trayecto educativo una experiencia formativa. • El docente planeador ejecuta 	<ul style="list-style-type: none"> • Se parte de una o más competencias, visualizando su alcance real y medible en evidencias. • Se desarrolla considerando como FIN la competencia y al currículum escrito como un MEDIO. • La planeación se verifica todos los días que se ejecuta verificando los resultados educativos obtenidos y reorientarla en el caso de que la planeación no esté favoreciendo el desarrollo de la o las competencias preestablecidas. • Se basa en el principio TODO TIENE QUE VER • Se trabaja pensando en la utilidad real de las acciones que realizamos dentro del aula, considerando si estas pueden arrojar evidencias, que abonen a la formación de la competencia central. • El docente planeador crea
Semejanzas	<ul style="list-style-type: none"> • Ambas planeaciones se dan dentro del ámbito educativo y por esta razón pretende generar transformaciones en los sujetos a los cuales está destinada la formación. • Se desarrollan en los escritorios de los educadores y se ejecutan dentro y fuera del aula. • La planeación conserva los momentos de apertura, desarrollo y cierre en una clase y en curso general. • La planeación es para y por la formación del alumno. • La planeación es para organizar y estructurar una realidad, un camino y una meta. 	

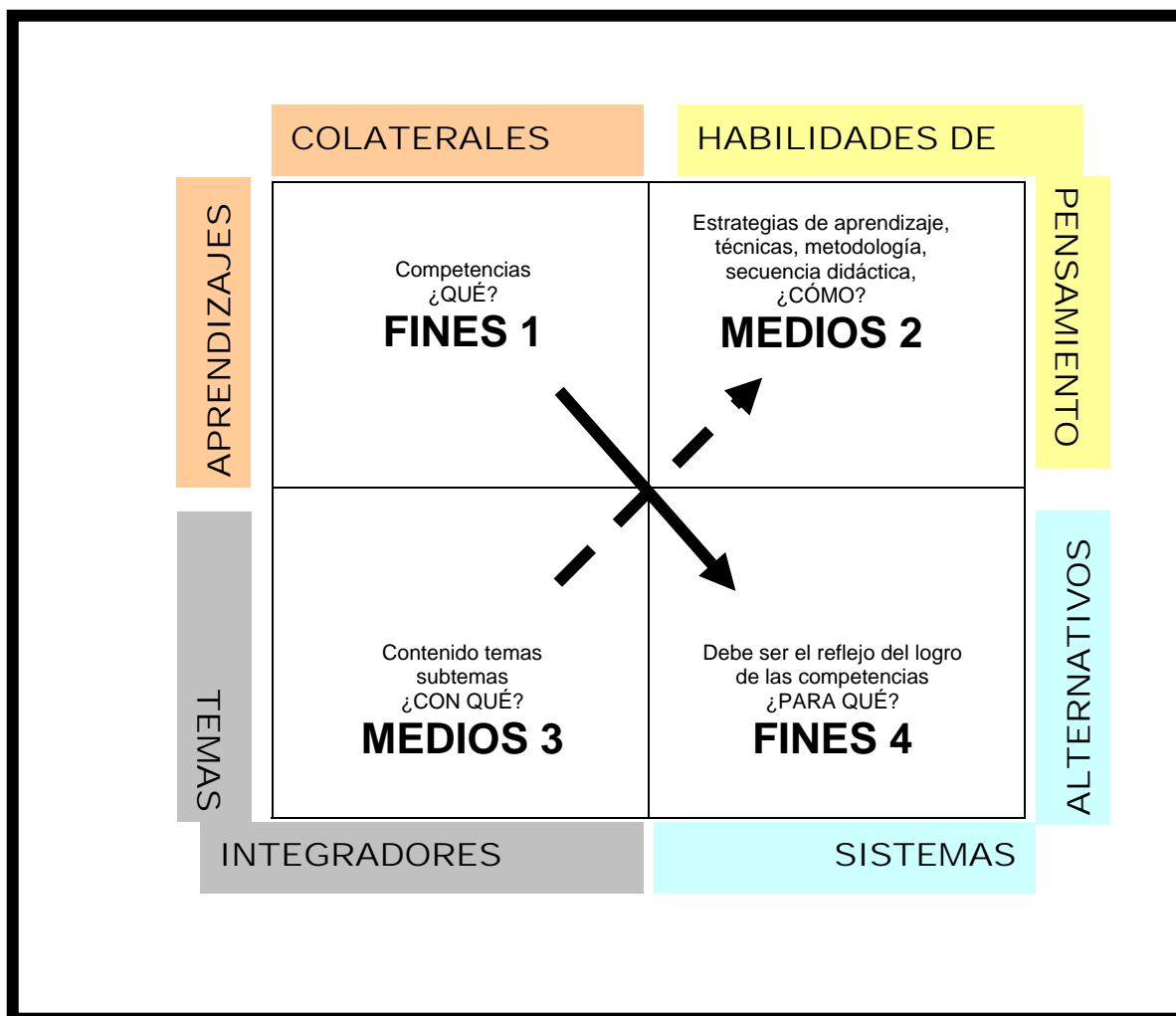
Sabemos que para planear se parte de varios ideales de planificación, mismos que deben permanecer como una idea alcanzable y posible de la educación. El cómo se aplique en el aula será una tarea del docente, en el cual se deposita la confianza de que su trabajo estará orientado de esta manera: el día a día y el hombro a hombro con los alumnos en la ejecución de una planeación basada en competencias, es confiada totalmente al educador; insistimos confiada, porque las verificaciones de su desempeño como planeador ejecutor serán constatadas al final del proceso educativo. El planeador docente por competencias deberá no sólo de trabajar con el principio TODO TIENE QUE VER, para que el proceso sea vinculado y orientado el desarrollo y fomento de la competencia, si no que tendrá que trabajar con la idea de TODO SE VALE

(educativamente hablando), para alcanzar la competencia pretendida en sus alumnos, y ejercer sus propias competencias docentes en el trabajo de desarrollar sus clases.

La planeación escrita la categorizaremos en dos grandes grupos con características particulares cada uno, de manera en que nos sirva para identificar los componentes de la planeación tradicional y la planeación por competencias. Queremos dejar en claro que pueden existir matices que arrojen diferentes tipos de planeación, sin embargo, acotamos los siguientes para poder diferenciar el enfoque de la planeación por competencias de la planeación tradicional. Esta división pretende ubicar al docente planeador en el sentido de sus deberes o compromisos como planeador que deberá de considerar en el momento previo a la planeación, en el momento del desarrollo de la planeación y al momento de evaluar la planeación realizada. Para revisar este punto te preguntaremos ¿Qué tipo de planeación desea trabajar con sus alumnos?, analicemos la siguiente tabla de implicaciones de los tipos de planeación

	PLANEACIÓN REPRODUCTIVA (Planeación tradicional)	PLANEACIÓN RECREATIVA (Planeación por competencias)
PROPÓSITOS	<p>Su fin es la reproducción de lo establecido de manera escrita en la planeación inicial de un curso.</p> <p>Pretende cumplir lo planificado según lo previamente establecido y autorizado por la institución en los tiempos exactos.</p>	<p>Su fin es recrear de manera creativa para el profesor y para sus alumnos, lo que se planeó de manera escrita.</p> <p>Busca integrar todos los elementos dentro del aula y retomar elementos del entorno, bajo el principio TODO TIENE QUE VER.</p>
RASGOS	<p>Es medible en cuanto a tiempos establecidos y acciones previstas por escrito para la realización de una clase o proceso formativo.</p> <p>Es certera, se sabe lo que se hará y es posible determinar la respuesta de los alumnos.</p> <p>Es limitada en cuanto a los aprendizajes que obtendrán los alumnos.</p>	<p>Crea escenarios de aprendizaje</p> <p>Es experimental, el docente y los alumnos incursionan sobre diversas estrategias para aprender de manera cercana a lo que se pretende desarrollar.</p> <p>Es diversificada, favorece múltiples aprendizajes a través de estrategias de aprendizaje diversificadas.</p> <p>Es incierta, a pesar de que exista un plan determinado la aplicación de la planeación se adapta a las circunstancias particulares del grupo y del profesor</p>
IMPLICACIONES EN EL GRUPOS	<p>Genera certeza y tranquilidad en los grupos.</p> <p>Promueve la pasividad y la dependencia del profesor.</p>	<p>Transforma al grupo</p> <p>Implica volver al grupo constantemente</p> <p>Estimula escenarios integrados e integradores</p> <p>Genera intranquilidad e inseguridad al inicio del trabajo.</p>
RESULTADOS EN EL PROFESOR	<p>Hace un profesor reproductor</p> <p>Profesor pasivo y poco creativo</p> <p>Profesor ordenado y esquemático</p> <p>Profesor repetitivo</p> <p>Profesor con control y manejo disciplinar en el aula</p>	<p>Transforma al profesor</p>

6. MODELO MEDIOS FINES PARA PLANIFICAR COMPETENCIAS



CONSTRUCCIÓN DEL CUADRANTE 1 DE COMPETENCIAS ¿QUÉ? FINES

En este apartado se deben definir tanto la competencia a trabajar en un curso formativo, como el sentido del mismo. Se responde a las preguntas:

- ¿Qué espero?
- ¿Qué quiero alcanzar por parte de mis alumnos?
- ¿Qué competencia manifestarán al terminar el curso? Siempre teniendo como base la evaluación diagnóstica.
- La competencia a desarrollar.- Se sugiere comenzar por clarificar las metas de alcance del curso formativo para posteriormente hacer la traducción de éstas con las sugerencias de la redacción de competencias como se describen en el modelo concéntrico. Pensar en el desempeño que se pretende manifiesten los alumnos de manera autónoma y en las evidencias que previsiblemente darán cuenta del desarrollo de la competencia.

CONSTRUCCIÓN DEL CUADRANTE 2 ¿CÓMO? Estrategias de aprendizaje. MEDIOS

- Estructura didáctica de apertura (actividades para el desarrollo de competencias básicas, de salida, introductorias, preguntas focalizadas).
- Estructura didáctica de desarrollo (actividades de las competencias de tránsito, incorporación de nueva información, con sentido).
- Estructura didáctica de cierre (competencias de evaluación, retroalimentación y visualización global de las competencias desarrolladas a partir de sus evidencias).
- ¿Cómo trabajamos dentro y fuera del aula?, ¿Con qué procedimientos?
- ¿A través de qué medios didácticos?
- **Actividades individuales.**- Tareas enfocadas a la realización particularizada de los alumnos, generalmente apoyada por personas ajenas a la institución escolar. Ejercicios para la resolución de problemas, elaboración de mapas conceptuales y mentales, investigaciones en línea, dibujo y moldeado, bibliográficas, hemerográficas, o situacionales, desarrollo de producciones escritas como cuentos, ensayos, poesías, narraciones, crónicas, guiones cinematográficos, organigramas.
- **Actividades grupales.**- Tareas realizada por varios estudiantes con el fin de compartir, asociar e interactuar. Proyectos aplicados innovadores, planificación de experimentos de laboratorio tanto científicos como sociales, ejecución de los anteriores, dibujos colectivos, el desarrollo de comunidades de indagación para discusiones, debates y análisis de casos, escenificaciones o dramatizaciones, trabajo de campo, investigaciones cualitativas y cuantitativas, excursiones dirigidas, análisis literarios o cinematográficos.

CONSTRUCCIÓN DEL CUADRANTE 3 ¿CON QUÉ?, Contenidos. MEDIOS

- ¿Cuál es la información que los alumnos manejarán para el desarrollo de su competencia?
- ¿Con qué temas trabajaremos?
- ¿Estos contenidos permiten la construcción de las competencias planteadas?
- ¿Cuáles son los criterios de selección y ordenamiento de dichos contenidos?

CONSTRUCCIÓN DEL CUADRANTE 4 ¿PARA QUÉ?, FINES.

- ¿Qué espero ver dentro del proceso de aprendizaje de los alumnos?
- ¿Cómo me daré cuenta que desarrolló una competencia?
- ¿Cuáles son las evidencias por conocimiento, producto, desempeño y actitud?
- ¿Cómo articula las evidencias el alumno para integrar la competencia?

7. PROCESO PARA EL DESARROLLO DE UNA PLANEACIÓN POR COMPETENCIAS.

Esta es una de las inquietudes principales de los docentes, tener una orientación clara de por donde comenzar y qué pasos seguir para obtener los resultados esperados de la planeación. Este es un buen comienzo, preguntarnos para tener una apertura al cambio y a diferentes posibilidades de organización, revisemos algunas orientaciones para el trabajo de planeación por competencias.

7.1 Partir del imaginario del curso. Lo que sucede antes de planear ¿QUÉ QUIERO LOGRAR CON MI PLANEACIÓN?



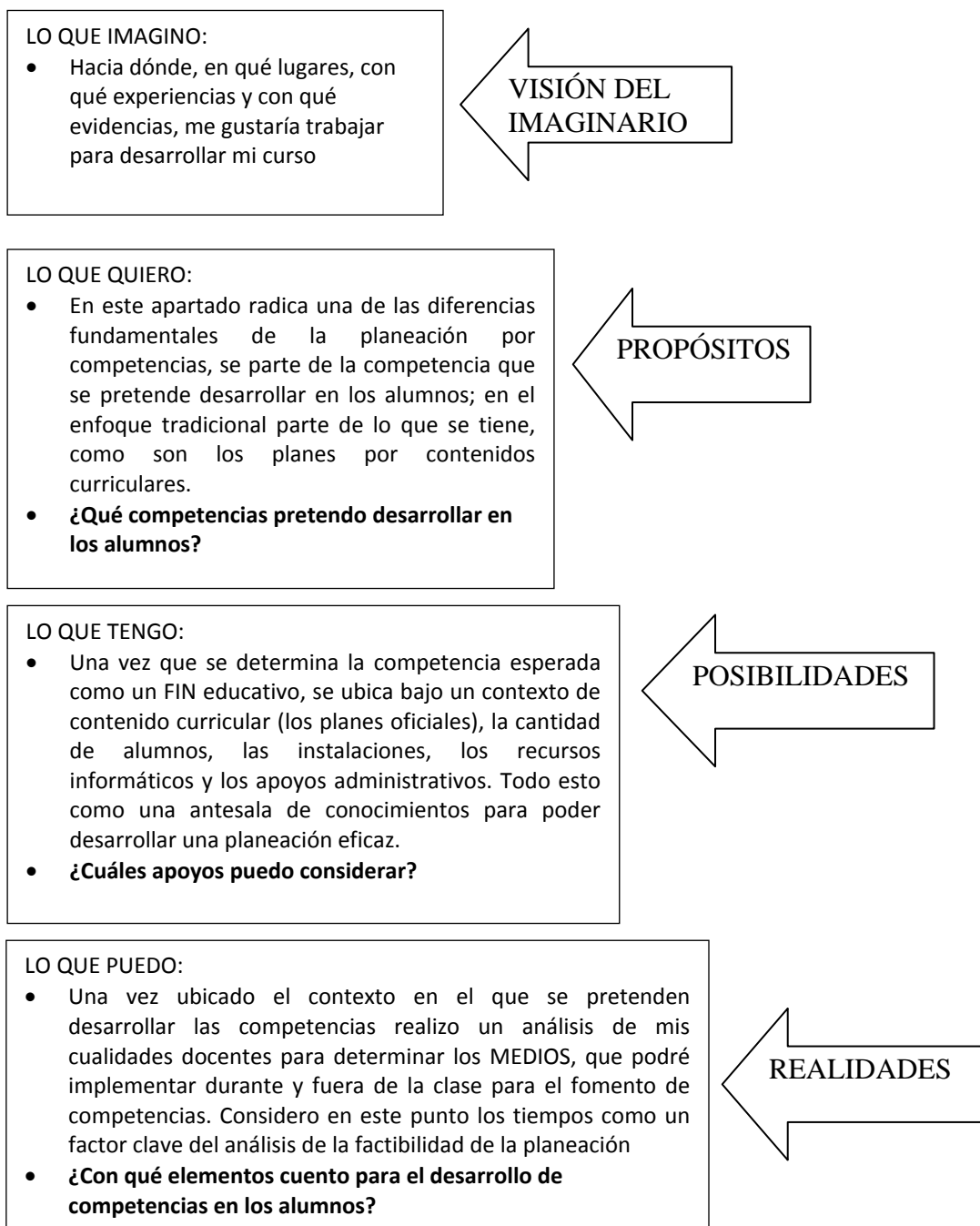
El imaginario es la fase que representa la antesala de la planeación. Es aquí en donde se hace prioritario trabajar el principio educativo para el enfoque de competencias del Cuestionamiento:

- ¿Qué me gustaría que sucediera en mi clase?
- ¿Cómo me gustaría que los alumnos trabajaran?
- ¿Qué prácticas se podrían integrar?
- ¿Qué debo considerar para hacer desarrollar planeación significativa y que estimule competencias?
- ¿Qué quiero que mi planeación ofrezca a mis alumnos?
- ¿Qué descubrí del sistema tecnológico en relación a las competencias, que debiera considerar?
- ¿Cómo intervengo en la realización del enfoque por competencias? ¿cuál es mi papel?
- ¿Qué eventos o prácticas me gustaría que se trabajaran en la planeación?
- ¿Cómo será el escenario para fomentar competencias?

Cuando se diseña esta fase de la planeación es necesario tener una visión de hacia dónde quiero llegar como profesor y hacia dónde se orientarán mis alumnos. Le sugerimos hacer el siguiente ejercicio: Imagina que deseas tomar unas vacaciones para convivir con tus familia: ¿Cuál es la operación mental que realizas para comenzar los planes de este proyecto? Ésta es la fase del imaginario, visualizar el lugar “escenario” en el que nos gustaría estar, compartir, descansar, convivir y experimentar, entre otras más actividades. Cuando salimos de vacaciones nos preguntamos ¿A dónde me gustaría ir? ¿Con qué propósitos tomaré las vacaciones? ¿Qué cosas me gustaría ver? ¿Con quién? ¿Para qué? Dentro del imaginario también visualizamos las evidencias, en el caso de las vacaciones, pensamos los lugares que nos gustaría fotografiar, las acciones en las que nos gustaría que nos fotografiaran, los recuerdos que traeríamos, las experiencias y las actitudes con las que nos desempeñaríamos en nuestras vacaciones.

El imaginario es una fase indispensable para la orientación del enfoque por competencias, ya que de este momento de la planeación se desprenderán muchas de las ideas que harán posible la realización de competencias en nuestros alumnos. De la misma manera en la que solicitaremos que los alumnos trabajen con habilidades intelectuales para su crecimiento de competencias transversales, el imaginario es un ejercicio para el docente planeador en donde se trabajan varias habilidades de pensamiento al servicio de una planeación más competente.

El imaginario se subdivide en cuatro momentos:



7.2 Ubicación del contexto en el que se desarrolla la planeación. ¿QUÉ DEBO CONSIDERAR PARA PODER PLANEAR?



7.2.1. GENERALES DE LA MATERIA O CURSO

Nombre de la materia	Anotar el nombre de acuerdo al plan curricular propuesto.
Nombre de la carrera	Anotar el nombre de la carrera en la cual se impartirá el curso
Clave	De acuerdo a lo previamente establecido.
Asignaturas precedentes	Incluir las materias de semestres anteriores que tienen una directa relación en términos de contenidos.
Asignaturas subsecuentes	Incluir las materias de semestres posteriores que retomarán los contenidos de ésta.
Horas a la semana	De acuerdo a lo previamente establecido.
Créditos	En función del reglamento de la institución.
Titular de la materia	Nombre del profesor responsable.

7.2.2. GENERALES DEL GRUPO

Tamaño del grupo	Anotar el número de alumnos con los que se contará
Características particulares del grupo	En la sesión diagnóstica detectar, edad, sexo, preferencias en modalidades de estudio, perspectiva de vida de los alumnos y prospectiva profesional.
Capacidad y nivel de los alumnos	Conocimientos previos y necesidades formativas para desarrollar la materia.
Actitud y comportamiento dominante del grupo o subgrupos	Identificación del nivel de compromiso ante la materia, el profesor y el grupo.
Reglas explícitas	Acuerdos del desarrollo del grupo, entradas, salidas, prácticas, sistema de evaluación y retroalimentación, lineamientos de la construcción de evidencias y portafolio de evidencias.

7.2.3 DESCRIPCIÓN

Explicar de manera general de qué trata la materia, cuál es su alcance y cuál es su enfoque. Plantear un panorama acerca del contenido propuesto.

7.2.4 PROPÓSITO

Precisar qué es lo que se pretende alcanzar con esta materia, desde la perspectiva del currículo. Por qué es importante su inclusión en el planteamiento curricular. Anotar los elementos que la materia abonan a la construcción del perfil profesional y a la construcción de competencias genéricas de los alumnos.

7.2.5 ÁMBITO CURRICULAR, LÍNEA FORMATIVA O NÚCLEO FORMATIVO AL QUE PERTENECE

Ubicar la materia en los ámbitos previamente definidos, así como el tipo al que pertenece, en función de su propia naturaleza.

7.2.6 CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS DEL PERFIL DE EGRESO

Anotar a cuáles competencias del perfil de egreso contribuye y en qué sentido realiza dicha aportación. Considerar la aportación de la asignatura a alguna de las competencias transversales.

7.3 Desarrollar los elementos constitutivos de la planeación a partir de la competencia.

¿CÓMO PLANTEAR LA PLANEACIÓN?



7.3.1 Diferencia entre planeación por objetivos y planeación por competencias. ¿Cómo plantear una competencia?

Debemos ajustar los formatos institucionales, debido a que dentro de los formatos tradicionales se les da un peso preponderante a los objetivos, si se pretende trabajar por competencias es necesario ubicar como foco central la competencia como un FIN (como se explica en el modelo medios fines) y las evidencias como el segundo FIN, pasan a nivel de MEDIOS, las estrategias para alcanzar la competencia y los temas o contenido teórico de los cursos.

Una diferencia fundamental entre el planeamiento por objetivos y el planteamiento por competencias, se da en función de la intención para realizar algún avance educativo; los objetivos nos hablan de lo que se imagina que en futuro podrá ser el alumno generalmente en un plano analítico y las competencias enuncian en presente lo que es capaz de realizar un alumno,

en un plano pragmático, en cuanto a establecer un continuo entre pensamiento y acción, con sustento humanista. Los objetivos se plantean como propósitos de orden básico o superior, con un fin específico; las competencias, en cambio, pretenden alcanzar metas educativas no sólo de orden superior, sino integrales (que conjugan saberes complejos) y diversificadas (que desarrollan las cuatro áreas de las competencias saber, saber hacer, saber ser y saber transferir) y a la vez específicas (todos estos saberes vinculados y soportados entre sí).

En el siguiente artículo encontraremos algunas diferencias entre estas dos formas de planear:

7.3.2 COMPETENCIA GENERAL

Considerar que la competencia general debe:

- Explicar el sentido de la asignatura.
- Precisar el alcance de la asignatura, lo que al final el alumno va a aprender.
- Considerar no sólo el conocimiento sino su uso significativo en un contexto determinado.
- Redactarse a partir del alumno y lo que va a lograr.
- Integrar, en la medida de lo posible, distintos tipos de saberes (cognoscitivos, procedimentales, actitudinales).
- Iniciar con un verbo que indique acción o resultado, continuar con el objeto (responder a la pregunta ¿qué?, derivada del verbo), y terminar con el complemento (caracterizando al objeto y al verbo, si es el caso).

Ejemplos de verbos recomendados para el planteamiento de competencias, incluyen el saber, saber hacer, saber ser, saber transferir:

- Diseñar
- Elaborar, realizar, transformar, construir
- Desarrollar
- Vincular, contrastar, relacionar, argumentar
- Instrumentar
- Establecer, Formular
- Diagnosticar, evaluar, valorar, determinar, dictaminar, examinar, interpretar
- Proyectar
- Coordinar, organizar, administrar, planear
- Aplicar
- Investigar
- Estimar, calcular

Si es competencia incluye todos los saberes, sin embargo hay competencias más orientadas a ciertos saberes, el pronunciamiento inicial de estos verbos, tan solo dan una orientación de la competencia pero la competencia incluye los saberes básicos, del saber conceptual, saber procedimental, saber actitudinal, el saber de transferencia y el saber reflexivo:

Verbos recomendados para el SABER:

Analiza	Interpreta
Conoce	Reconoce
Define	Planifica
Identifica	Distingue
Clasifica	Relaciona
Demuestra	Describe
Resume	Sintetiza

Verbos recomendados para el SABER HACER:

Argumenta	Resuelve
Interpreta	Organiza
Construye	Fundamenta
Diseña	Programa
Estructura	Desarrolla
Redacta	Analiza
Detecta	Genera

Verbos recomendados para el SABER SER:

Acepta	Participa
Aprecia	Respeta
Crea	Expresa
Colabora	Comparte
Cuida	Valora
Contempla	Integra
Estima	Asume

7.3.3 ESTRUCTURA DEL PROGRAMA (adecuación de programación de cátedra, este ejemplo contiene los elementos fundamentales a partir del cuál los Institutos Tecnológicos podrán vaciar la información en los formatos que cada uno posean para la instrumentación de la planeación de los profesores, este ejercicio sirve como actividad didáctica para ubicar los elementos necesarios en una planeación por competencias).

MATERIA: _____	
DEPARTAMENTO: _____	
Asignatura: _____ Grupo: _____	
SABER HACER y SABER TRANSFERIR	SABER METACOGNITIVO

Contexto de la planeación.	
Materiales de apoyo y equipo requerido.	
Competencias general y competencias específicas	Estrategias de aprendizaje (SABER HACER) Secuencia didáctica
Aportación de la materia al perfil de egreso (competencias genéricas del perfil del alumno del tecnológico, Tunning)	
Contenido temático (SABER)	Evidencias de aprendizaje Por conocimiento Por actitud Por desempeño Por producto
VALORES A MANEJAR (saber ser)	
Sugerencias didácticas para impartir la materia	

GUÍA DIDÁCTICA PARA SU LLENADO.

MATERIA: _____	
DEPARTAMENTO: _____	
Asignatura: _____ Grupo: _____	
SABER HACER y SABER TRANSFERIR Se especifican los desempeños que podrán realizar los alumnos y en dónde podrán aplicar las competencias adquiridas tanto dentro de la institución como fuera de ella.	SABER METACOGNITIVO Anotar preguntas reflexivas o sugerencias didácticas a partir de las cuales el alumno Reconozca lo que aprendió y la trascendencia de lo aprendido en la materia.

Contexto de la planeación. Tamaño del grupo, características particulares de los alumnos, recomendaciones didácticas para la realización de la materia, especificación de necesidades ambientales y del profesor para estimular las competencias en los alumnos.

Materiales de apoyo y equipo requerido. Se describen los recursos didácticos que el profesor deberá de tener para impartir su materia y fomentar las competencias en sus alumnos, se detallan materiales necesarios.

<p>Competencias general y competencias específicas Se derivan de la competencia general y se vincula con cada unidad temática. Constituyen un aprendizaje específico que abona al desarrollo de la competencia. Su estructura gramatical es igual a la competencia general (Verbo + objeto + condición). La pregunta clave es: ¿qué necesita saber y saber hacer el alumno para desarrollar la competencia propuesta)</p>	<p>Estrategias de aprendizaje (SABER HACER)</p> <p>Secuencia didáctica Son las actividades que se desarrollan para trabajar los contenidos, considerando la naturaleza de los contenidos y las características generales de los alumnos. Se sugiere plantearlas a manera de secuencia y considerar tanto las acciones del docente como de los alumnos. Pueden ser en aula o en campo.</p> <p>a) Presentación del docente. b) Trabajo en pequeños grupos. c) Elaboración de un mapa, una maqueta o un collage. d) Visita a un consultorio o la comunidad. e) Investigación en la biblioteca. f) Presentaciones por parte de los alumnos. g) Lectura compartida. h) Debate. i) Análisis de films. j) Sociodramas. k) Técnicas de dinámica. l) Análisis de casos. m) Espacios de retroalimentación. n) Avances de los proyectos. o) Prácticas en laboratorio o en empresas</p>
<p>Aportación de la materia al perfil de egreso (competencias genéricas del perfil del alumno del tecnológico, Tunning)</p>	<p>Evidencias de aprendizaje Pueden ser de cuatro tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ De conocimiento ▪ De producto ▪ De desempeño ▪ De actitud <p>Pensar en los resultados concretos que se generan después de cada bloque temático</p> <p>Por conocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Un ensayo. ▪ Una propuesta de intervención. ▪ Un mapa conceptual o mental. ▪ Una presentación ante el grupo. ▪ Un documento con un diagnóstico. ▪ Un video con una entrevista a un paciente. ▪ Un examen contestado de manera oral o escrita. ▪ Un reporte de laboratorio. ▪ Una charla a un grupo determinado de personas. ▪ Un trabajo colaborativo. ▪ Una investigación en campo. ▪ La participación en clase. ▪ La responsabilidad en el cumplimiento de tareas. ▪ El respeto a sus compañeros. ▪ La dedicación a sus trabajos. <p>La escucha de las opiniones de los demás</p>
<p>Contenido temático (SABER) Unidad temática Son los núcleos temáticos de la asignatura (se sugiere pensar en no más de diez y no menos de cuatro). Son los saberes necesarios de carácter general implicados en la competencia de la asignatura. Es importante organizar y estructurar el contenido de acuerdo a ciertos criterios como: general-particular, sencillo-complejo, pasado-presente, abstracto-concreto, distante-cercano. Se sugiere redactar con sustantivos.</p>	

VALORES A MANEJAR (saber ser)
Se anotan los valores y actitud esperados en los alumnos y el grupo, pueden ser tolerancia, colaboración trabajo en equipo, respeto, higiene, seguridad, solidaridad, etc.

Sugerencias didácticas y de evaluación

En este apartado se describen las recomendaciones desde el enfoque constructivista para mejorar la consecución de la materia tanto frente al grupo, como de actividades independientes que se pretende que trabajen los alumnos o en escenarios alternativos al aula.

7.3.4 EVALUACIÓN

Diagnóstica	Actividades orientadas a la detección de saberes previos, expectativas, intereses y habilidades de los alumnos.
Formativa	Actividades que permitan dar seguimiento al proceso de aprendizaje de los alumnos y a la práctica docente, con el objetivo de mejorar las estrategias y reorientar, si es el caso, el desarrollo de la asignatura.
Sumativa	Precisar las evidencias (de acuerdo a la tabla anterior), así como las técnicas de evaluación y puntajes para cada una de ellas. Estas evidencias se relacionan directamente con la competencia general y se pueden ir desarrollando a lo largo del curso. Para cada evidencia se deberán establecer criterios y elaborar los instrumentos correspondientes (en este momento es suficiente con plantear la primera parte).

7.3.5 REFERENCIAS

BÁSICAS	COMPLEMENTARIAS
Textos escritos o audiovisuales de uso general, considerando su vigencia, pertinencia e importancia. Salvo que se trate de textos clásicos, se sugiere anotar referencias recientes.	Textos de apoyo o profundización de acuerdo a la naturaleza de la asignatura.

COMO DESPEDIDA...

Recomendaciones para el diseño de planeaciones de escenarios por competencias:

- Imaginar todo lo que le gustaría desarrollar en su curso
- No perder de vista la competencia central
- Ubicarse en el contexto social de sus alumnos
- Diagnosticar los intereses y el nivel académico de sus alumnos antes de cerrar la planeación
- Una vez que se tenga el plan por escrito comentar los FINES establecidos en la planeación, las competencias esperadas y sus desempeños
- Discutir con el grupo los MEDIOS planificados, las estrategias de aprendizaje y el contenido curricular, para retroalimentar el plan y verificar los temas a desarrollar.
- No olvidar la reflexión y la flexibilidad tanto en los alumnos como de parte del profesor, sin perder la estructura y ambiente favorable para el aprendizaje.
- RETOMAR LOS PRINCIPIOS EDUCATIVOS PARA EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS.

MÓDULO III

ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA EL FOMENTO DE COMPETENCIAS

Guía didáctica de trabajo

<p>Competencia a desarrollar</p> <p>Ejercita las estrategias educativas fundamentales para la estimulación de competencias.</p> <p>Contexto:</p> <p>Se revisarán alternativas metodológicas para trabajar dentro y fuera del aula para la estimulación de competencias educativas en docentes y alumnos.</p>	<p>Estrategias de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none">• Reflexión permanente sobre las acciones y decisiones docentes• Caracterización de la docencia como estrategia integrativa• Análisis cinematográficos como estrategia para la estimulación cognitiva• Ejercitación de las estrategias para los saberes.
<p>Temas</p> <ul style="list-style-type: none">• Competencias• Estrategias educativas y agrupación por desempeños de actitud, producto, desempeño y conocimiento• Conceptualización de las estrategias educativas• Diferenciación entre Programa educativo, modelo educativo, metodología, estrategia, técnica y dinámica.• Estrategias Cooperativas y docente mediador• Competencias docentes para el fomento de estrategias• Estrategias basadas en problema, resolución de casos, comunidades de investigación y proyectos.	<p>Evidencias del aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none">• Ejemplos desarrollados de las estrategias revisadas durante el curso.

DESARROLLO DE LA GUÍA

1. Fundamentos de las Estrategias Educativas.

Intentaremos reflexionar sobre la terminología de las concepciones en torno al tema de estrategias educativas, con el propósito de clarificar que en este manual se trabajará sobre las ESTRATEGIAS EDUCATIVAS QUE FAVORECEN LOS SABERES DE LA COMPETENCIA; otras concepciones serán producto de diferentes formaciones o investigaciones que el profesor pueda realizar para mejorar y enriquecer su práctica docente.

Las estrategias que revisaremos no necesariamente son para todos los profesores; bajo el enfoque por competencias, subyace la idea de permitir la libertad de estilos y mecanismos de enseñanza con los que cada profesor tenga más experiencia o se sienta más cómodo de trabajar con sus grupos. Las estrategias deberán estar orientadas por los siguientes atributos:

- Orientadas para estimular, trabajar, ejercitar o conceptualizar la competencia prevista de un curso.
- Deberán de favorecer el SABER, SABER HACER, SABER SER, SABER TRANSFERIR, SABER CREAR y SABER CONVIVIR.
- Se emplean de manera consciente.
- Su mejora depende de la reflexión que el alumno haga sobre ellas (metacognición).
- Implican una selección acorde a la necesidad de aprendizaje.
- Se requiere de la voluntad y la decisión de emplearlas.

¿Todos los docentes podemos trabajar todas las estrategias? ¿Todos tenemos el mismo estilo de trabajo? ¿Podemos manejar diferentes estilos de estrategias? Así como existen Estilos de conducción docente en el que las particularidades²³ de nuestro ser docente se diferencia de otros, de la misma manera existen algunos Estilos de manejar las estrategias que se apegan a nosotros por una atracción particular a nuestra personalidad docente. Las estrategias educativas se construyen a partir de una serie de pasos, organizados de diferente manera: a esta forma de organización la denominaremos Estilo de Estrategia. Así como hay diferentes estilos de docente hay estilos de estrategias.

Ahora bien, ¿las estrategias educativas son un elemento innovador o son un legado de generaciones de docentes enfocados a mejorar sus resultados educativos, quienes han hecho de ellas una propuesta para que todos los educadores intentemos organizar el ambiente de aprendizaje más favorable para nuestro ejercicio profesional que ahora, se nos reclama, fomente competencias?

Reflexionemos sobre este cuestionamiento ya que, si recordamos la definición de innovación propuesta, *entenderemos por innovación educativa a aquella propuesta o situación que resuelva un problema educativo concreto, de manera diferente a lo que generalmente se suele hacer, integrando elementos del contexto, con un enfocado uso de recursos de diversa índole tangibles e intangibles. Es la respuesta o propuesta ante un problema real y trascendente de manera alternativa con recursos del contexto y que de alguna manera sienta precedente*

²³ Véase el ejercicio reflexivo propuesto en Cázares y Cuevas (08), Planeación y Evaluación basadas en competencias. Ed. Trillas, México.

Revisemos los siguientes conceptos:

Metodología	Se basa en una teoría del aprendizaje, un concepto de ser del profesor y del alumno. Están sustentados en una teoría específica sobre el aprendizaje en la que define cómo aprenden y con qué medios y materiales, los alumnos y profesores. Supone una serie de procedimientos complejos y variables para llegar a un fin educativo concreto; un tipo de alumno formado, con una intervención concreta y predeterminada del docente.
Enfoque	Es el medio de ordenar y visualizar un fenómeno educativo. De aquí que el enfoque por competencias permita retomar diversas metodologías, estrategias y técnicas de aprendizaje.
Estrategia	Las estrategias educativas serán, dentro de la construcción de escenarios, una suma de acciones intencionadas y reflexionadas, dirigidas al fomento de competencias con sus cuatro ámbitos de evidencia: conocimiento, actitud, desempeño y producto, dentro de un escenario educativo. Enfatizaremos que en las estrategias educativas, persisten las nociones de los principios para el enfoque por competencias fundamentales: el principio <i>Todo tiene que ver</i> como un regulador de su pertinencia y congruencia, y los de la reflexión y el cuestionamiento, como un distintivo clave que las diferencia de las técnicas. Bajo este contexto es posible entenderlas como un MEDIO para llegar a un FIN, lo que les da la categoría de elementos constitutivos de una situación o secuencia didáctica, enmarcadas por el logro de una competencia central y varias competencias transversales, pero que representan un camino o vía. En suma, las estrategias educativas estarán reguladas por el principio TODO TIENE QUE VER, para determinar su pertinencia en un proceso educativo orientado a la construcción de diferente tipo de competencias.
Técnica	El carácter que forja estos términos se fundamenta en la idea de un proceso preestablecido, paso a paso para realizar "algo", educativamente hablando, que puede ser tangible o intangible. La técnica, como plantea Monereo ²⁴ "a menudo está subordinada a la elección de determinados métodos que aconsejan o no su utilización" ²⁵ . El uso de técnicas de estudio, por ejemplo, es una manera de atender a una estrategia orientada a la mejora del aprendizaje de los alumnos, éstas pueden desarrollarse de manera mecánica bajo un procedimiento algorítmico como anteriormente definimos, sin embargo, aplicarlas de manera particularizante, deja de lado la posibilidad de enmarcarlas en una estrategia que busca desarrollar competencias. En el ejemplo mencionado de la técnica de estudio, un alumno puede desarrollar esta técnica, pero no necesariamente aprender a estudiar: si esta técnica se enmarca bajo un aliado cooperativo, por ejemplo, supone la utilización de técnicas de estudio con sus compañeros de grupo, y si a esta técnica la acompañamos de ejercicios metacognitivos en los que la reflexión y el análisis se ejerciten, podemos estar más cerca de la construcción de una estrategia que favorezca una competencia para la vida académica, presente y futura de un alumno. El uso de técnicas conlleva beneficios formativos pero tan sólo deben de constituir un elemento de la estrategia educativa, enmarcada por un escenario general que define un estilo de ambiente educativo.
Escenarios de aprendizaje	La construcción de estrategias educativas que forman parte de un escenario de aprendizaje, se desatan considerando los momentos y las definiciones antes mencionadas, pero con una intención continua ligada y congruente entre ellas, a modo de MEDIO para alcanzar un FIN.

²⁴ Monereo, C. (coord.) (2007). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Ed. Graó, Barcelona.

²⁵ Ídem, pág. 21.

2. CARACTERÍSTICAS Y CONDICIONES DE LAS ESTRATEGIAS EDUCATIVAS

Para visualizar lo que en realidad es una estrategia observemos las similitudes que tiene con diversas acciones que denominamos estrategias; por ejemplo, pensemos en un juego de ajedrez: cada jugador necesita de una ESTRATEGIA para ganar el juego y vencer al rey. Dentro de esta situación estratégica intervienen diversos factores como la experiencia de los jugadores, los consejos y clases técnicas previos de cada uno de ellos para ejecutar las estrategias (ALIADOS), los procesos ordenados y sistemáticos (ESTRATEGIA) para la ejecución de una serie de acciones y técnicas (TÉCNICAS Y DINAMICAS) para vencer al contrincante, pero siempre existe la parte ACTITUTINAL de los contrincantes que influye en EL DESEMPEÑO, para obtener el resultado final (LOGRO DEL PROPÓSITO O COMPETENCIA), que puede derivar en la obtención de un premio o reconocimiento (EVIDENCIA POR PRODUCTO). Esta estrategia está condicionada por el contexto (AMBIENTE O ESCENARIO) que rodea al desarrollo de la misma. Depende cómo adaptas la estrategia o como reenfoocas en función de cómo se va desarrollando el rival, condición que sabes hasta el momento en el que se desarrolla el juego.

2.1 CONDICIONES PARA DESARROLLAR ESTRATEGIAS INNOVADORAS QUE ESTIMULEN COMPETENCIAS.

- Reflexionar conscientemente sobre el significado de los problemas que van apareciendo y sobre su posible resolución en un diálogo interno del alumno²⁶.
- Ubicar el contexto, algo que en un lado puede ser innovador en otro no.
- Inmiscuir a la creatividad docente como elemento constitutivo de la recreación del enfoque por competencias.
- Un ambiente de aprendizaje se construye a partir de secuencias didácticas, por lo que es necesario visualizar los escenarios para diseñarlos.

2.2 MOMENTOS DE LA ESTRATEGIAS.

En este apartado pretendemos ubicar tres momentos básicos en el diseño de estrategias educativas o el planteamiento de secuencias didácticas: Apertura, Desarrollo y Cierre. Algunos autores han hablado de estrategias para cada uno de estos tres momentos; sin afán de contradecirlos, pretendemos extraer estos momentos del diseño de estrategias para lograr plantear la idea de que una estrategia es un continuo formativo en la construcción de aprendizajes de un escenario educativo. Por supuesto coincidimos en que existen estrategias que integran técnicas concretas para trabajar en los grupos en estos tres momentos fundamentales del proceso educativo, pero queremos resaltar que preconcebirlas como tales puede hacer de nuestros diseños fragmentos en los que los propósitos se basen en los momentos y no en el fomento de una o varias competencias. Cada uno de los tres momentos de una estrategia tienen el propósito concreto de abrir el apetito del conocimiento, desarrollar el gusto por el conocimiento y concretar en saberes particulares; sin embargo una secuencia didáctica se soporta en cada uno de estos tres espacios para desarrollar el *continuum* de la formación de aprendizajes por competencias, esta idea es reforzada por Frida Díaz Barriga al definir un atributo de las estrategias: "algunas estrategias suelen ser muy específicas para dominios particulares, mientras que para otras tienden a ser valiosas para varios de ellos (generalmente

²⁶ Ídem, 2007.

relacionados entre sí)²⁷. Esta misma autora, atinadamente, clasifica las estrategias basándose en su momento de uso y presentación al inicio las preinstruccionales (enfocadas a preparar y alertar al estudiante en relación con el qué y cómo va a aprender) las coinstruccionales durante el desarrollo del proceso (apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo trabajando la codificación y estructuración del conocimiento a través de diferentes habilidades) y las postinstruccionales que se dan al término del proceso educativo (permiten al alumno formar una visión sintética e integradora de sus aprendizajes).

Destacamos también, que estos tres momentos son posibles de visualizar en una situación didáctica de una clase, una semana, una quincena, un mes, bimestre, cuatrimestralmente, semestralmente, anualmente o en una formación más prolongada curricular como en un nivel educativo de preescolar, primaria, secundaria, preparatoria, carrera o especialidad, de manera tal que en todos hay momentos de apertura (desarrollo de competencias básicas), desarrollo (manejo de competencias de desarrollo o construcción) y de cierre (formación de competencias integradoras o especializantes). Estos tres momentos son un ordenador en el diseño de las estrategias de aprendizaje micro en una sesión semana o de desarrollo macro en procesos formativos mayores. De esta manera se ha organizado el currículum oficial en nuestro país partiendo de fundamentos generales que abren nuevos conocimientos y niveles de competencia al desarrollarlos ejercitarlos y especializar tanto conocimientos como desempeños.

2.3 SABERES, COMPETENCIAS y EVIDENCIAS.

En este momento tan solo nos detendremos a mencionar cómo la planificación de la competencia y los saberes procedimentales y cognoscitivos que la integran son un requisito fundamental para la construcción de estrategias educativas. Constituyen el punto de verificación en el que se constata si hay congruencia entre los medios y los fines propuestos. Se parte de la delimitación de la competencia como un parámetro para la concordancia general de un proceso formativo, posteriormente se desagregan los saberes que componen la competencia y se plantean las evidencias resultantes de la competencia y de los distintos saberes que confluyen en la misma. Con esta visión resultará más comprensible el diseño de estrategias educativas orientadas a estimular, fomentar, ejercitar, reflexionar, la competencia propuesta y los derivados educativos que resulten de nuestros escenarios de aprendizaje.

3. ¿Qué elementos conforman una estrategia?

Cuando se diseñan las estrategias se deben de tomar en cuenta las consideraciones anteriores, y se pueden aterrizar las ideas conforme al siguiente ejemplo de formato para el diseño de estrategias educativas. Con base en la planeación anterior podremos hacer el siguiente ejercicio como una secuencia didáctica de una clase o una semana, es decir, se parte de una unidad temática para desarrollar las diferentes experiencias de aprendizajes que se desarrollarán, ¿cuántas hay que hacer?, esta es una decisión del profesor, quién hará de su planeación de estrategias didácticas los medios necesarios para alcanzar sus fines educativos, que en este caso son las competencias.

²⁷ Díaz-Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2006). Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. Ed. Mc Graw Hill, México, pág. 237.

Ejemplo:

Secuencia didáctica	
<p>Competencias a desarrollar: Se anota la competencia a desarrollar en la secuencia, puede derivarse de las competencias específicas que se hayan determinado o de la competencia de la unidad modular.</p> <p>Unidad Temática.- se anota el nombre de la unidad modular.</p> <p>Tiempo de la secuencia: sesión/semana/</p>	
SABER HACER Y SABER TRANSFERIR	SABER METACOGNITIVO

Momentos de la estrategia	Estrategias de aprendizaje (secuencia didáctica)	Proceso
Apertura	Dinámica de los abrazos	<ol style="list-style-type: none"> 1 Se le pide a los alumnos que se ubiquen en círculo 2 Se dan ejemplos de abrazos y se les solicita que realicen los abrazos 3 Todo el grupo se abraza de corazón, el docente explica la técnica.
Desarrollo	<p>Técnica de la entrevista</p> <p>Revisión de texto mediante lectura compartida.</p> <p>Cuadro sinóptico</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1 Para introducir a los alumnos al tema se les solicita que elaboren una entrevista sobre los saberes previsto del tema, a modo de preguntas con respuestas abiertas (por equipos) 2 Entre equipos aplican la entrevista 3 Se revisan los resultados en plenario con la moderación del docente y se sacan conclusiones antes de empezar el tema. 1 Previamente se les da el material de lectura a los alumnos, y se les solicita a algunos que lean el texto en voz alta modulando la voz. 2 Se le solicita al grupo que extraiga las ideas principales y que elabore un cuadro sinóptico de los principales hallazgos del texto. 3 Exponen la información al grupo.
Cierre	Reflexión grupal	<ol style="list-style-type: none"> 1 Para concluir el trabajo por parejas los alumnos comentan lo trabajado en clase y elaboran de manera escrita para insertar en su portafolio de evidencia una conclusión. 2 Todos de pie escuchan las conclusiones escritas de los compañeros.

4. Aliados para la estimulación de las Estrategias educativas. (ref. Díaz Barriga Arceo, 2006, Cázares y Cuevas, 2008, Negrete 2007)

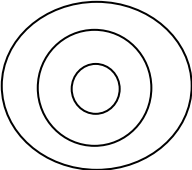
<p><i>Aliados</i></p>	<p>¿De qué se tratan?</p> <p>Los métodos pueden suponer la inclusión de técnicas y actividades para su desarrollo dentro de un contexto determinado; pensemos algunos métodos conocidos para identificarlos mejor como el método científico que contiene una serie de pasos y que se desprende de una teoría epistemológica del conocimiento, o el método Montessori que integra diferentes técnicas de aprendizaje, o los métodos deductivo o inductivo para conocer o analizar fenomenológicamente la realidad o realidades.</p> <p>Los aliados darán un énfasis metodológico a las acciones que en pro del fomento de competencias emprendamos. Podemos en un curso trabajar con diferentes aliados, en algunas ocasiones trabajar el aprendizaje cooperativo, con experiencias de campo el aprendizaje significativo, con tareas individuales el aprender a aprender y con comunidades de investigación, el fomento de competencias genéricas o específicas según sea el caso de alguna materia. Los aliados nos darán pautas para desarrollar estrategias, técnicas y actividades con los grupos de trabajo de nuestros alumnos de los Tecnológicos.</p>
<p><i>Aprender a aprender</i></p>	<p>Es un proceso de transformación y de liberación, una búsqueda de significados, un proceso dinámico que permite construir los propios conocimientos, una experiencia colectiva e individual, un proceso de comprensión del mundo y manejo de sus elementos. En esta metodología se da espacio a las reflexiones personales, se trabaja la metacognición mediante preguntas reflexivas para que los alumnos desarrollen el autoaprendizaje y reconozcan sus avances formativos frente a ellos y frente a sus grupos. El aprender a aprender implica lo siguiente para el profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favorecer la independencia en sus alumnos estimulando la investigación y la responsabilidad de gestionar la actualización del curso que están tomando. • Reconocer y recompensar la iniciativa y la innovación de sus alumnos. • Permitir en los procesos de evaluación la participación de sus alumnos en la creación de los sistemas de evaluación para que evidencien lo que realmente aprendieron.
<p>Aprendizaje cooperativo</p>	<p>El cooperar es trabajar juntos para lograr metas compartidas, lo que se traduce en una interdependencia positiva entre los miembros del grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interdependencia social positiva • Interacción promocional cara a cara • Responsabilidad y valoración personal • Habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños • Procesamiento en grupo
<p>Aprendizaje significativo</p>	<p>La información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva.</p> <p>Es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes. Se trabajan ejemplos aplicados en su vida real tanto profesional como personal; se realizan con los alumnos experiencias de aprendizaje en la que se pongan en juego la práctica, la utilidad y la aplicabilidad, principalmente. En este rubro el docente deberá:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser consciente de que la competencia y la evidencia de la misma son un fin. • Ubicar que el temario es un medio para llevar al fin. • Las estrategias son preponderantes solo como medio para alcanzar un fin, pero en el aprendizaje significativo elevan el impacto de los aprendizajes. • Que el objeto de estudio se relacione con los intereses del alumno.

Constructivismo

La definición conceptual de Constructivismo²⁸, se resume en que *“enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados”*.

Y se implementará de acuerdo a los siguientes principios de aprendizaje constructivista:

- ✓ El aprendizaje es un proceso constructivo interno, auto estructurante
- ✓ El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo
- ✓ El aprendizaje es un proceso de reconstrucción de saberes culturales
- ✓ El aprendizaje se produce cuando se enfrenta lo que el alumno sabe con lo que debería saber.
- ✓ Las competencias tienen un carácter particularmente constructivista ya que en el desarrollo de las competencias del hacer se entrelazan los ámbitos de la competencia del saber ser, saber y sobre todo del saber transferir que es uno de los puntos medulares del enfoque constructivista. De la misma manera que un alumno construye su aprendizaje, podemos entender la construcción de una competencia.

Estrategias integrativas	Son esto	Estructura de la evidencia
ESTRATEGIAS POR TEMA INTEGRADOR	<p>El modelo concéntrico es una descripción de secuencias educativas en donde se ubica como eje central el fomento de una competencia, se trabajan competencias centrales, de mediación, lúdico didácticas, y de desarrollo de habilidades de pensamiento. Al centro se ubica la competencia y el tema del proyecto; alrededor se declaran las materias, líneas formativas o áreas disciplinares que se tocarán en el proyecto; en el siguiente círculo se ubican las experiencias de aprendizaje y las evidencias que desarrollarán los alumnos con motivo del proyecto.</p> <p>El modelo concéntrico es una estrategia que se puede usar al interior de una materia para establecer su vinculación con otras asignaturas o bien, como un espacio curricular que se defina como una materia de síntesis y evaluación o de integración de habilidades y conocimientos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Ubicar la competencia central del proyecto integrador 2.- Darle un nombre al proyecto 3.- Definir las experiencias de aprendizaje que se desarrollarán. 4.- Especificar con anterioridad las características del proyecto y las materias con las que se vinculará, o con las carreras que necesitará establecer vinculación para su desarrollo. 
	<p>Un caso es una estrategia en donde se plantean situaciones problemas reales o realistas de manera que los alumnos experimenten la complejidad, ambigüedad y falta de certeza que enfrentaron los participantes originales (médicos, enfermeras).</p> <p>La enseñanza de los casos fomenta que profesores y alumnos desarrollen la capacidad de discutir con argumentos, generar y sustentar ideas propias, de tomar decisiones en condiciones de incertidumbre o realizar juicios de valor.</p> <p>Se trabajan competencias como el fomento del pensamiento crítico, transferencia de saberes, vincular aprendizajes afectivos y cognitivo y habilidades cooperativas.</p>	<p>Selección del caso desde el punto de vista de interés del alumno (big idea)</p> <p>Introducción</p> <p>Sección que exponga el contexto del caso</p> <p>El cuerpo del caso identificando los aspectos principales</p> <p>Preguntas de discusión, estudio, reflexivas y científicas</p> <p>Trabajo en equipos para analizar diferentes puntos de vista del caso</p> <p>Discusión e interrogación del caso</p> <p>Seguimiento y evaluación del caso, proceso metacognitivo</p>
Estrategias basadas en casos		

²⁸ Retomado de Díaz Barriga y Hernández Rojas, ya citado.

ESTRATEGIAS POR PROYECTOS

<p>Es una estrategia que fomenta el desarrollo de competencias para la definición y afrontamiento de problemas, para la cooperación y el trabajo en red, comunicación escrita, autoevaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentaciones • Entrevistas • Estudios sobre grupos o temas concretos • Creación y animaciones filmicas <p>Diseños y conducciones tuteladas.</p>	<p style="text-align: center;">Tipo I</p> <p>Observación y documentación Definición de pregunta Delimitación de un método de indagación Obtención y análisis de de observaciones Redactar conclusiones Elaborar un reporte Presentación y socialización del proyecto</p> <p style="text-align: center;">Tipo II</p> <p>Naturaleza del proyecto Origen y fundamentación Objetivos y propósitos Metas Ubicación en el espacio Procedimiento Ubicación en el tiempo Destinatarios Recursos humanos recursos materiales y financieros.</p>
--	--

Estrategias basadas en resolución de problemas

<p>Es una experiencia de aprendizaje y enseñanza centrada en el alumno. Las situaciones problema constituyen el foco organizativo de la instrucción y el principal estímulo para el aprendizaje Vinculado a contextos auténticos en un marco cooperativo El profesor es facilitador, o tutor y entrenador cognitivo Los problemas son el vehículo para el desarrollo de habilidades complejas de solución de problemas y toma de decisiones La nueva información se adquiere por medio del aprendizaje autodirigido.</p>	<p>Identifica la naturaleza del problema y la información pertinente Enmarca un problema abierto Resuelve un problema abierto Establece lineamientos que conduzcan a juicios sustentados y opciones de solución Cambiar la dirección de un problema abierto</p>
--	---

<p>Es una estrategia en la que se estimula el desarrollo de habilidades de pensamiento. La planeación de estrategias de aprendizaje se orienta al desarrollo primordial de los siguientes tipos de pensamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Pensamiento creativo ✓ Pensamiento crítico ✓ Pensamiento cuidadoso 	<p>Los alumnos se ubican en círculo Se presenta un tema de discusión Se elaboran preguntas El moderador coordina la participación procurando promover la escucha, el diálogo sobre las ideas del otro, la argumentación de ideas, los ejemplos y contraejemplos, las hipótesis y las conclusiones tentativas Se elaboran diferentes tipos de cierre creativos. Reglas de trabajo de la comunidad de indagación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- pedir la palabra levantando la mano. 2.- respetar los turnos de participación. 3.- escuchar los comentarios de toda la comunidad de indagación, entendiendo por escuchar, atender y entender lo que están expresando los compañeros o el profesor. 4.- pedir explicaciones y argumentos que sostengan los diferentes puntos de vista, hablando en términos de competencias, dar y solicitar evidencias de las posturas que se sostienen. 5.- Dar ejemplos que evidencien nuestros hallazgos, posturas o hipótesis que sostengamos. 6.- Ofrecer a la comunidad ideas e información actualizadas permanentemente como responsabilidad de todos incluidos alumnos y profesores.
--	--

5. CORRELACIÓN ENTRE ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA EL FOMENTO DE COMPETENCIAS Y LOS CUATRO ÁMBITOS DE LAS EVIDENCIAS

Las estrategias educativas para el enfoque por competencias retoman algunas estrategias anteriormente implementadas en educación ordenadas de manera innovadora por los cuatro ámbitos de evidencia: PRODUCTO, CONOCIMIENTO, ACTITUD Y DESEMPEÑO, y organizadas con propósitos particulares, que en este caso es fomentar competencias, y a partir de este enfoque es como surgen algunas otras nuevas propuestas estratégicas para manejar, desde múltiples clasificaciones las estrategias.

Tipos de evidencia	Estrategia educativa	Producto de la estrategia educativa. Evidencias	Momento sugerido para trabajar la estrategia, A-apertura, D-desarrollo y C-cierre
Evidencias de producto Trabajan la competencia con un énfasis en el: SABER, SABER HACER y en algunos casos en el SABER TRANSFERIR	Revisión de teorías o propuestas	Cuadros comparativos	D
	Prácticas de campo	Informes y reportes	D
	Delimitación de especificaciones de proyectos	Diseño y fundamentación de proyectos	A
	Investigación documental	Reporte de investigación documental	A
	Lectura y revisión de textos	Ensayo	A Y D
	Análisis de película	Reporte de análisis de película	A Y D
	Análisis comparativos, expresión de abstracciones de ideas	Collage	D
	Síntesis informativas o fichas técnicas para el manejo de información	Resumen, cuadros sinópticos,	D Y C
	Clarificación de expectativas	Plan de vida y carrera	A
	Síntesis informativa mediante análisis	Artículo, guión, cuento, cómic	D Y C
	Elaboración de instrumentos de análisis	Informe técnico y analítico	D Y C
Detección de riesgos y oportunidades	Análisis FODA	A	
Evidencias de desempeño Trabajan la competencia con un énfasis en el SABER HACER, SABER TRANSFERIR, y SABER CREAR dependiendo del curso en el SABER SER	Técnica de la pregunta	Listado de preguntas reflexivas,	A, D Y C
	Proyecto (aplicación)	prácticas y teóricas	D
	Investigación documental	Reporte de investigación bibliográfica y electrónica	D
	Evaluación del desempeño de exposiciones u otros desempeños	Cuadro de tres o cuatro vías	D Y C
	Mesas de discusión	Reporte de conclusiones grupales	D
	Representaciones, comparaciones, reflexiones sobre teorías o conceptos	Debates, role play (juego de roles)	D
	Presentación en medios de su perfil como estudiantes y establecimiento de contacto para tareas	Página web y blog	D Y C
Evaluar desempeños en el grupo y con el profesor	Encuesta	D	
Evidencias de conocimiento Se trabajan con un énfasis en el SABER	Sintetizar mediante el uso de la memoria a corto y largo plazo algunos conocimientos. Estas evidencias pueden ser a libro abierto para favorecer otro tipo de habilidades de relación ante el conocimiento	Pruebas escritas	C
		Mapas mentales: conceptual, cognitivo	D Y C
		Moralejas, conclusiones	C
Evidencias de actitud Trabajan con un énfasis en el SABER SER Y SABER CREAR.	Elaboración de indicadores en conjunto con el grupo al inicio del proceso educativo	Guía de conducta, listas de cotejo, rúbricas del desempeño para evaluar su actitud ante la tarea, el grupo, la materia y el profesor.	D Y C
	Reflexionar con los alumnos sobre cómo se manifiestan para la consecución de la tarea	Reflexiones finales por escrito o elaboración de cuentos sobre su actitud en la materia	C

6. CERRANDO LAS ESTRATEGIAS POR COMPETENCIAS.

Las estrategias por competencias serán una opción para organizar el trabajo dentro del aula, la información que se trabaja dentro del manual es una guía para la construcción de estrategias de aprendizajes o secuencias didácticas de trabajo con los alumnos. Hacemos énfasis en que las estrategias para manejar grupos de diferente tipo o para solucionar determinadas situaciones contextuales, serán motivo de investigaciones particulares de los maestros, quienes poseen una formación particular dentro de los Tecnológicos. En suma la formación docente que se posee se reorganizará con las sugerencias aquí descritas, de la misma manera que la currícula oficial se organiza por saberes sin dejar detrás todo el cúmulo experiencial y cognitivo con el que se cuenta.

A modo de cierre le recomendamos revisar la siguiente información clarificando que las recomendaciones deberán de ser **MATIZADAS POR SU ESTILO DOCENTE**, no deberán de ser implementadas como receta de cocina, se pondrá en juego la personalidad docente en relación **A LA PERSONALIDAD DE SUS GRUPOS DE TRABAJO**. Estas consideraciones le ayudarán en la construcción de **ESCENARIOS EDUCATIVOS QUE FOMENTEN COMPETENCIAS PROFESIONALES Y PARA LA VIDA EN SUS ALUMNOS**:

- Las estrategias son medios para alcanzar los fines.
- Las competencias se soportan en los medios como las estrategias y los contenidos para poderse desarrollar.
- Las estrategias son como los seres vivos, nacen, crecen se reproducen y mueren.
- Las estrategias educativas no son recetas a seguir paso a paso, se deben de desarrollar como guías u orientaciones y cada docente debe sazonalas a su gusto agregar algo de esto... algo de aquello... y darles su toque personal.
- Las estrategias son una serie de pasos, son procesos, hay algunas cortas hay otras que requieren de más tiempo para alcanzar los fines para los cuales fueron diseñadas.
- Las estrategias educativas implican el aprendizaje de alumnos y de profesores, al mismo tiempo.
- Hay estrategias integrales que le permite a los educadores seguirlas paso a paso para obtener un resultado educativo, pero hay estrategias que se soportan en las propias competencias docentes para ser aplicadas con buenos resultados formativos.
- Hay estrategias para favorecer los cuatro **ÁMBITOS** de las competencias: estrategias para favorecer la actitud, estrategias para estimular el desempeño, estrategias para activar el conocimiento y estrategias para construir productos tangibles.

MÓDULO IV

EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EDUCATIVAS

Guía didáctica de trabajo (Planeación)

<p>Competencia a desarrollar</p> <p>Diseña sistemas e instrumentos de evaluación basados en competencias.</p> <p>Integra la visión de las competencias a su sistema de evaluación y diseño de estrategias.</p> <p>Contexto:</p> <p>Se revisarán alternativas metodológicas para trabajar dentro y fuera del aula para la estimulación de competencias educativas en docentes y alumnos.</p>	<p>Estrategias de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar sus propias dificultades ante la evaluación. • Espejos para cambiar el enfoque • Clarificación de describir e interpretar • Reflexionar sobre su “estilo” y “estrategias” para evaluar. • Revisiones grupales y delimitaciones conceptuales • Elaboración de instrumentos de evaluación compartida • Compilación permanente para la construcción del portfolio.
<p>Temas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceptos relacionados con la evaluación. • Tipos de evaluación. • La evaluación por competencias. • Propuesta metodológica. • Aplicaciones y recomendaciones. • Portafolio de evidencias. • Principios para el enfoque por competencias y la evaluación. 	<p>Evidencias del aprendizaje</p> <p>Cuadro de conceptos relacionados.</p> <p>Cuadro comparativo de evaluación tradicional y auténtica.</p> <p>El sistema base de evaluación de la materia: tres hexágonos.</p> <p>Rúbricas</p>

Este material fue elaborado para Centro Asertum SC, por los Mtros. Leslie Cázares Aponte y José Fernando Cuevas, con fines educativos, los derechos de autor están reservados y respaldados por editorial Trillas, queda prohibida su reproducción parcial o total sin la autorización de los autores, 2009.

DESARROLLO DE LA GUÍA

1. CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA EVALUACIÓN

Respondamos de manera individual el siguiente cuestionario inicial

- ¿Qué entendemos por evaluación?
 - ¿Cuál es la diferencia entre medir, calificar, acreditar, certificar y evaluar?
 - ¿Cuáles son las finalidades que tiene un proceso de evaluación?
 - ¿Cuáles son los principales problemas a los que nos enfrentamos para evaluar?
 - ¿Qué alternativas hemos desarrollado para dichos problemas?
- De acuerdo a lo revisado en las anteriores sesiones, ¿cómo se puede visualizar la evaluación desde la perspectiva constructivista y del desarrollo de competencias?

Medir	Calificar	Acreditar	Certificar	Evaluar	Evaluar por competencias

Ahora revisemos...

La evaluación es uno de los temas más complejos del quehacer educativo porque en él intervienen factores institucionales, históricos, ideológicos, metodológicos y personales, que terminan siendo decisivos en la orientación que se le brinde dentro de un proceso educativo: la evaluación no sólo consiste en aplicar técnicas “novedosas”, sino que invita a reflexionar en torno a ella, desde nuestra práctica docente sin dejar de considerar el contexto que la circunda.

La complejidad es la mejor oportunidad para trabajar con el desarrollo del pensamiento, generar propuestas, alternativas e ideas innovadoras.

Calificar, medir, acreditar, certificar, retroalimentar y tomar decisiones son facetas de la evaluación, que integrándolas adecuadamente en un proceso educativo, pueden acercar más a los procesos de formación con las acciones comúnmente llevadas a cabo para asignar una calificación del proceso mismo. "Cuando hablamos de evaluación, no estamos atribuyendo al término siempre el mismo significado porque no existe únicamente un solo tipo de evaluación"²⁹

La evaluación es un problema educativo que amerita idas y vueltas entre la práctica y la reflexión de carácter teórico; no es un asunto que se resuelva a partir de un método establecido, sino que implica búsqueda e innovación constante sin dejar de lado estrategias y experiencias tanto propias como documentadas. Si no miramos a la evaluación como un problema, la reducimos a un proceso que se aprende una sola vez y para siempre.

En este sentido, la invitación es a reflexionar nuestras prácticas docentes para poner en cuestionamiento nuestros supuestos de operación. En el caso de la práctica evaluativa, podemos incluir interrogantes como ejercicio de reflexión, del tipo de ¿cómo evidenciar todos los aprendizajes obtenidos en los cursos? o ¿cómo diseñar y ejecutar con base en la recuperación de los desempeños que los alumnos desarrollaron durante el curso, inclusive considerando aquellos que no fueron previstos con antelación por mí?

En el terreno educativo, la evaluación se puede clasificar según el alcance de la misma: desde la que se enfoca al sistema educativo en su conjunto para la reorientación de las políticas educativas, hasta la que se efectúa en la intimidad del aula, pasando por la de carácter institucional (estudios de egresados, evaluación curricular, certificaciones ahora tan de moda), la de un departamento o facultad (en el caso de la educación superior) y la de un grado o especialidad en concreto. Aquí nos enfocaremos a la evaluación del aprendizaje, concretamente desde la perspectiva de las competencias según las hemos definido, y los elementos que intervienen en él.

Pensamos que la evaluación es un proceso continuo, dinámico y flexible enfocado a la generación de conocimiento sobre el aprendizaje, la práctica docente y el programa en sí mismo, construido a partir de la sistematización de evidencias; conocimiento cuya intención es provocar reflexiones que transformen el trabajo cotidiano del aula y desarrollar, a su vez, aprendizajes para los actores. En este sentido, habrá que pensar en estrategias para involucrar al alumno en una corresponsabilidad en el desarrollo eficaz del curso, solicitándole que produzca traslados de sus aprendizajes en diferentes espacios dentro y fuera del aula. La evaluación deberá comprometer a los estudiantes a aplicar el conocimiento y las habilidades para desarrollar la competencia de transferir los aprendizajes nuevos, a partir de la construcción del propio convencimiento.

La evaluación es inherente al proceso de aprendizaje, por lo que su diseño no debe verse como un componente aparte. Al concebirse como continua, la evaluación está presente desde el día en que inicia el programa, hasta que termina: es un recorrido que, no obstante debe ser planeado, plantea la necesidad de irse adecuando a las condiciones en que se va desarrollando el proceso educativo. Lo que se vislumbraba como adecuado al momento de planear, quizá hoy ya no sea lo más pertinente.

²⁹ Cappelletti Isabel, (coordinadora), Evaluación educativa, fundamentos y prácticas, Siglo XXI Editores, México, 2004. Pág. 9

La dimensión más compleja de la práctica docente es la evaluación, por diversas razones: la conceptualización que se ha hecho de ella como mera medición de logro; la separación del resto del proceso educativo; la dificultad para establecer mecanismos de sistematización y retroalimentación; el uso ideológico que se le ha dado en términos de control y distribución de un poder empleado no siempre para el desarrollo de los actores, y el cruce de elementos teóricos y metodológicos que implica su adecuada inserción en el aprendizaje y la práctica docente, por mencionar algunas de ellas.

Para aplicar una evaluación auténtica y alternativa, lo primero que debemos considerar es cambiar el enfoque de la evaluación, su objetivo, su intención, sus procedimientos, las ponderaciones, los instrumentos y sobre todo nuestra postura ante la evaluación, centrarla en recuperar y recoger las evidencias que los alumnos realizan en un momento determinado de un proceso educativo tanto en los espacios escolares, como en la transferencia de sus saberes fuera del aula, enfocando en diseñar instrumentos que den cuenta numéricamente de lo que se vivió a lo largo de un curso de cualquier nivel educativo, en un contexto más amplio: Y ¿cómo? Existe una dificultad al acercarse a diseñar una evaluación innovadora y alternativa. Entenderemos por innovación, la respuesta o propuesta ante un problema real y trascendente de manera alternativa con recursos del contexto. Y esta dificultad es tratar de ver al conocimiento que se obtiene en un proceso educativo con un enfoque práctico; en el que se sepa hacer algo con el conocimiento más que con la memorización.

Ahumada Acevedo (2005), enfoca esta situación problema, como una necesidad de recurrir a procedimientos evaluativos que aporten evidencias de que el estudiante está interrelacionando sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes que se le presentan; los aprendizajes integrales por competencias y los sistemas de evaluación para evidenciar sus resultados, serán una forma de certificar y comprobar que los alumnos portan un repertorio de competencias que les será de fácil recuperación cuando lo soliciten.³⁰

2. TIPOS DE EVALUACIÓN

2.1 Diagnóstica

La importancia de la evaluación **diagnóstica** consiste en cambiar la racionalidad del diseño: en lugar de fundamentarse en objetivos y contenidos, se basa en personas concretas para que a partir de sus saberes previos, sus expectativas y sus intereses, se pueda articular una propuesta significativa para quien aprende. Conviene saber, asimismo, cuál es el contexto sociofamiliar de los alumnos, cuáles son sus estilos de aprendizaje y cuáles son las características de sus capacidades relacionadas con aprender a aprender: acaso esta información ya exista y haya sido generada por la institución educativa.

2.2 Formativa

La evaluación **formativa**, entendida como aquella que va brindando seguimiento tanto al desarrollo de los aprendizajes, como a la pertinencia de la práctica docente, permite establecer los mecanismos de reorientación para el instructor mediador y para el alumno, de tal forma que se construyan en el camino las mejores estrategias para el logro de los objetivos planteados.

2.3 Sumativa

Por su parte, a la evaluación **sumativa** la vinculamos con aquellas acciones que se orientan a dar cuenta de productos, saberes, desempeños y actitudes que se contabilizan para el sistema de calificación que se trabaja en el Instituto Tecnológico. Si poner un número (o una letra) es un

³⁰ Ahumada Acevedo, Pedro, "Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje", Paidós educador, México, 2005, Pág. 24

requisito, más allá de acuerdos o desacuerdos, habrá que establecerlo de la manera más exacta posible, dotándolo de un significado común y referido a criterios conocidos por todos. Uno de los principales conflictos con el uso de exámenes³¹, muy empleados en la evaluación sumaria, radica en que se parte de ciertos supuestos que dificultan una apreciación de la realidad formativa, dicho de otra forma:

- ❖ Los exámenes miden capacidades temporales. El ánimo, la memoria, el manejo de estrés o las capacidades de copiado, son privilegiados en los exámenes.
- ❖ Los exámenes parten del supuesto de que todos los alumnos aprenden de igual manera, a través de los mismos canales y con los mismos niveles de interés. Acreditan los alumnos que coincidan con lo que los profesores en turno consideren lo que es importante expresándolo de la forma en que el profesor pueda entender mejor.

Esta clasificación funciona nada más como un ordenador de carácter metodológico: en realidad las tres pretenderían establecer diagnósticos y convertirse en esquemas formativos.

3. LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

¿Es diferente evaluar un proceso formativo basado en competencias? Si la respuesta es afirmativa, ¿qué caracteriza a este enfoque evaluatorio? Las preguntas no resultan ociosas porque las propuestas de la evaluación auténtica y alternativa han planteado diferencias importantes con relación a la evaluación.

La evaluación basada en competencias es distinta aunque recupera algunas estrategias ya empleadas por muchos docentes: partimos del supuesto que evaluar de acuerdo a este enfoque implica transformaciones en la práctica evaluativa, empezando porque el objeto de evaluación trasciende a la repetición de conceptos y a la mera esfera cognitiva, aunque los incluye, desde luego. En el entendido de que la competencia se va desarrollando al entrar en contacto con la propia tarea, proyecto o elaboración, su evaluación deberá entenderse también como un acompañamiento a este proceso, que atraviesa por diferentes contextos tanto personales como situacionales.

En el entendido de que las competencias son invisibles, se infieren dado su carácter subyacente: la evaluación se basará en lo que se le conoce como evidencias, es decir, actuaciones o construcciones de los alumnos relacionadas con la(s) competencia(s) prevista en la planeación, que nos permitan discurrir sobre el alcance de tal o cual competencia o, en su caso, de su nivel de desarrollo y de los caminos para su mejora.

A partir de la articulación de las evidencias se presupone que la competencia fue desarrollada de manera reflexiva, responsable y efectiva. Es importante pensar en esquemas de aprendizaje y evaluación más activos, en los que también el alumno pueda entender qué significó la asignatura/módulo/unidad/proyecto, como funcionó y lo que logró hacer. A esta comprensión se refiere el aprendizaje reflexivo que es la base para la transferencia del aprendizaje y, por ende, de las competencias.

3.1 TIPOS DE EVIDENCIAS

En este sentido, podemos ubicar tipos de evidencias que en la práctica se pueden construir de manera inveterada, es decir, una puede contener a otra. A manera de clarificación las presentamos por separado, retomando algunas propuestas de sistemas de competencias desarrollados en algunos países, incluido México:

³¹ Para problematizar sobre el examen, se recomienda consultar el artículo Una polémica con relación al examen (1994) de Ángel Díaz Barriga.

Por conocimiento: toda competencia se fundamenta en un saber, que permite finalmente la extrapolación y el desarrollo de procesos de comprensión y análisis. En el lenguaje de las competencias laborales, se habla de conocimiento de base y circunstancial, es decir, aquél que se pone en juego dentro de determinada situación en la que se debe desarrollar tal o cual competencia. Es posible ubicar un saber declarativo o uno factual.

Por producto: es el resultado de una serie de acciones que llevan a cabo los estudiantes y que se concentran en un resultado tangible. Una evidencia por producto puede ser un ensayo, un reporte, una maqueta, un cartel, un proyecto, un invento, etcétera.

Por desempeño: se refiere a la actuación propiamente dicha de los estudiantes en determinadas actividades dentro del proceso educativo, como por ejemplo una exposición, la participación en un debate, la intervención en alguna simulación, etcétera. La constancia quedará asentada en el registro de observación que se haya diseñado.

Por actitud: son evidencias que se generan a partir de comportamientos que puedan ser visibles en el proceso; lo importante será determinar las actitudes relacionadas con la competencia a desarrollar y plantear las estrategias tanto para su formación como para su evaluación; ejemplos de actitudes que pueden vincularse con las competencias son: trabajo en equipo, responsabilidad, escucha, etcétera; finalmente, habrá que remitirse a la propuesta de formación valoral que se haya planteado en el diseño curricular.

4. PROPUESTA METODOLÓGICA

Para articular un sistema de evaluación del aprendizaje, recuperamos seis cuestionamientos esenciales cuya interrelación permite construir una propuesta sólida y coherente de acuerdo al enfoque de las competencias. Es el modelo del hexágono, tal como se muestra enseguida; la sugerencia es que se elaboren tres hexágonos, uno para cada tipo de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa). Los cuestionamientos esenciales se definen así:

4.1. OBJETOS Y FINALIDADES

¿Qué?: refiere al objeto de evaluación, es decir, lo que vamos a evaluar. Aquí habrá que pensar en dos componentes básicos: por una parte, la evidencia, según la clasificación propuesta con anterioridad, y los llamados criterios, que caracterizan dicho objeto y que proponen un referente para poder establecer comparaciones, además de especificar con mayor precisión justamente qué es lo que se pretende evaluar. Si determinamos que la evidencia a evaluar será un ensayo, tenemos que determinar cuáles son los componentes que debe tener un ensayo tipo, de tal forma que se oriente a los alumnos en su realización y se establezcan los parámetros para su evaluación, considerando que la idea es que dicha evidencia se vaya construyendo a lo largo del curso; de igual manera podríamos pensar en una presentación grupal, una maqueta, un informe de alguna investigación en campo, etcétera.

¿Para qué?: este es un cuestionamiento que busca darle sentido a las acciones de evaluación; funciona también como filtro para que, a través de un proceso reflexivo, definamos objetos que en efecto guarden relación con los propósitos del programa y con las competencias a desarrollar. En ocasiones podemos plantear objetos de evaluación (asistencia, puntualidad, participación, tareas) que no necesariamente se vinculan con el núcleo de la propuesta; asimismo, conviene preguntarse sobre las capacidades reales que tenemos como docentes y sobre las condiciones en donde tiene efecto nuestra práctica (número de alumnos, requisitos institucionales, posibilidades de equipamiento, etcétera).

4.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

¿Cómo?: una vez teniendo claro qué vamos a evaluar y su sentido, debemos pensar en términos metodológicos, es decir, en la técnica más adecuada para llevar a cabo el proceso de evaluación; más que recuperar técnicas preestablecidas, consideramos que se debe buscar la creación de

estrategias pertinentes. De lo que se trataría, entonces, es de definir el proceso o los pasos que vamos a seguir, de acuerdo a un enfoque ya sea cualitativo, cuantitativo o una combinación de ambos.

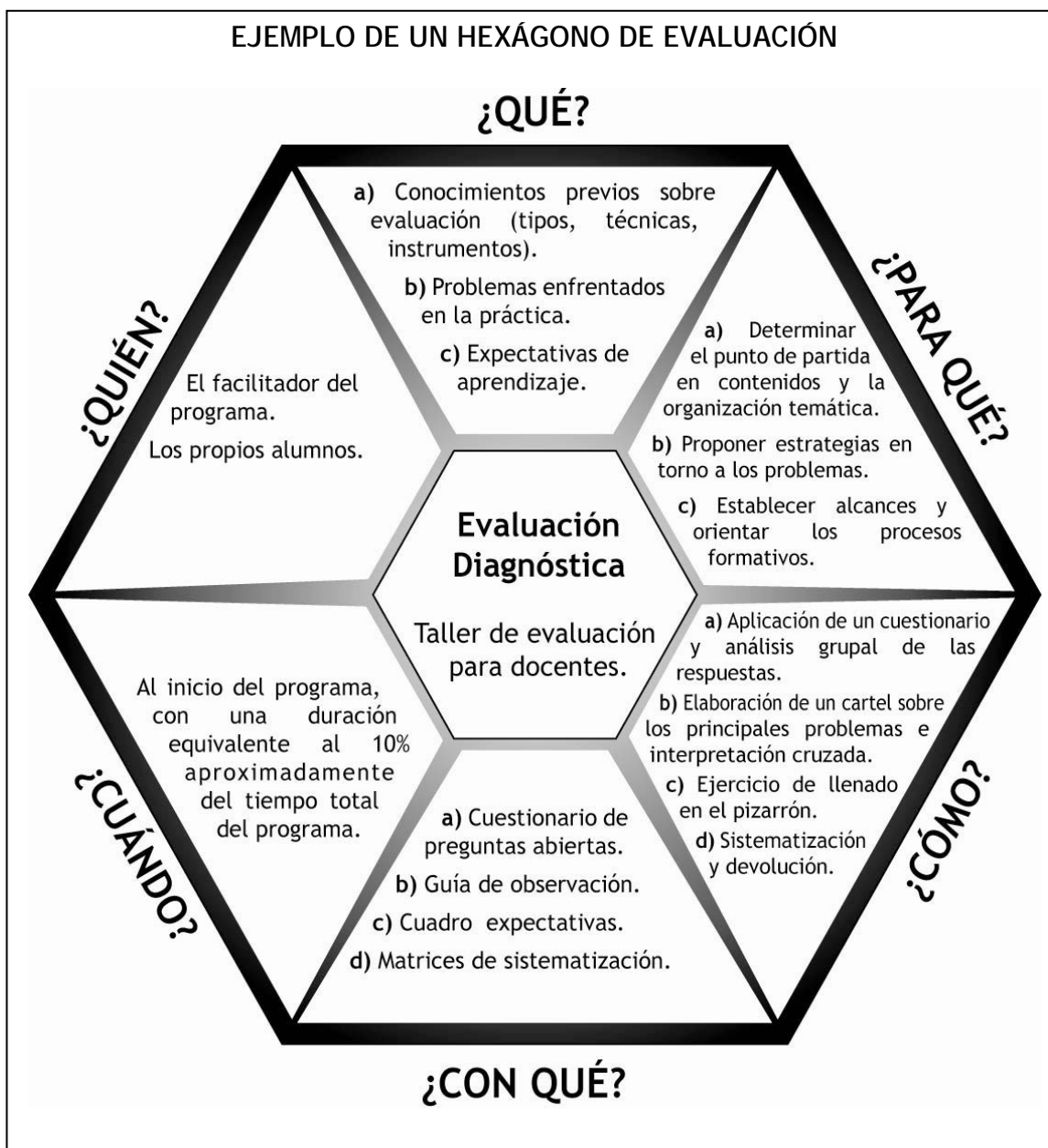
¿Con qué?: aquí nos referimos a los instrumentos que se utilizarán para llevar a cabo el proceso. Ubicamos dos clases de instrumento: los de aplicación, que sirven para recuperar la información sobre las evidencias de los estudiantes, y los de sistematización, que nos permiten organizar la información recuperada y tomar decisiones al respecto. En los instrumentos se estructuran los criterios definidos: por ejemplo, si la evidencia determinada fue el ensayo, entonces emplearemos un instrumento que puede ser una escala en donde se anotan los criterios y se establecen niveles de logro o alcance; una es la evidencia y el otro es el instrumento, por lo que habría que diferenciar ambos: digamos que la primera la produce el alumno y el segundo lo diseña el docente (casi siempre).

4.3. MOMENTOS Y AGENTES

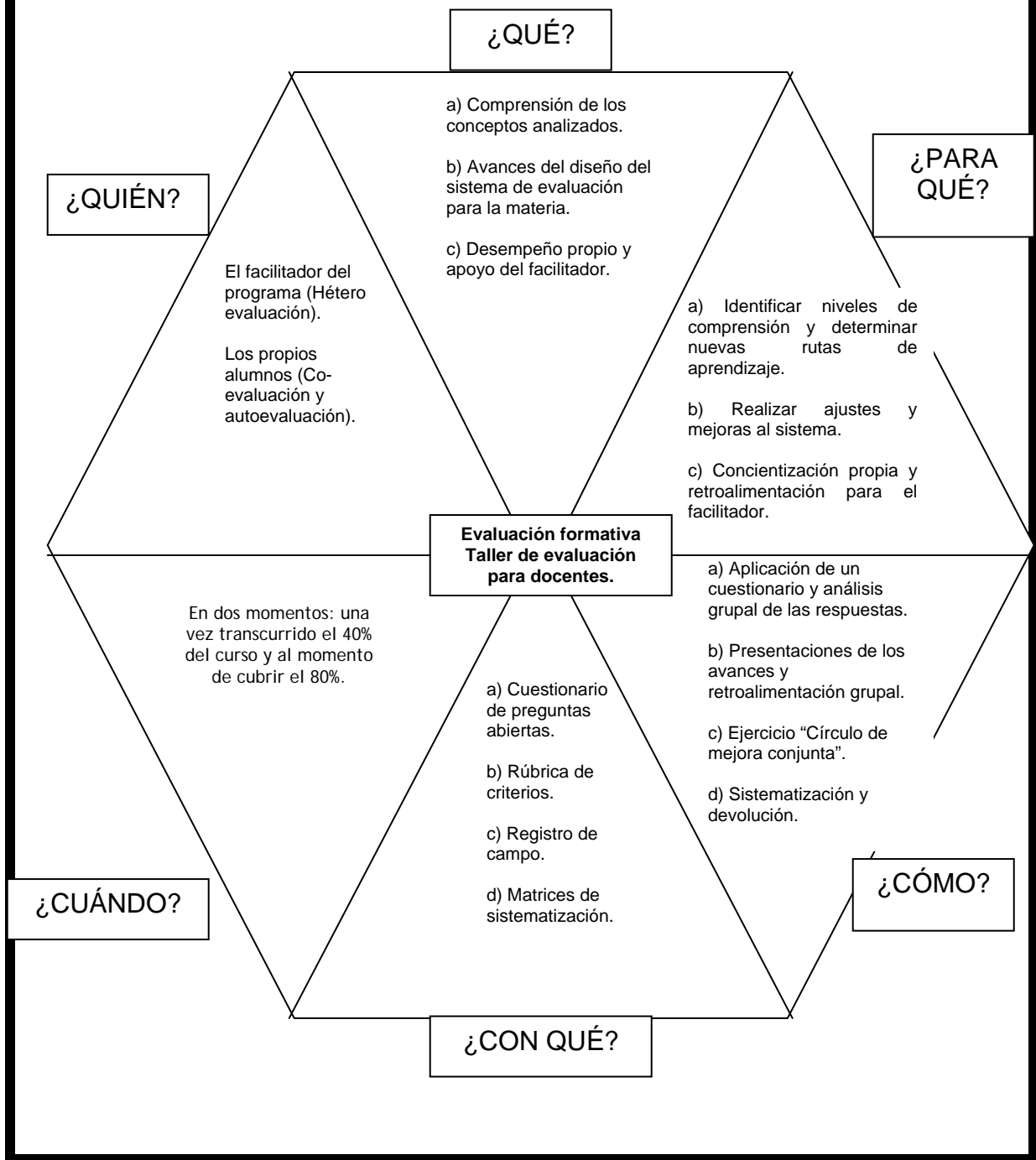
¿Cuándo?: entendida como una serie de acciones sistematizadas, conviene determinar los momentos en que se llevará a cabo cada evaluación, empezando por la diagnóstica e insertando las formativa y sumaria, según las necesidades del propio diseño. Es aquí donde cobra importancia la noción de que los procesos de la evaluación no son independientes a la planeación del programa en su conjunto; es necesario reconceptualizar a la evaluación para invertir tiempo en ella, más allá de las revisiones extractase que podamos realizar.

¿Quién?: se refiere al agente evaluador que bien puede ser el propio docente o un externo, ya sea un colega, una institución, una empresa donde se realizó alguna práctica o algunos potenciales usuarios de los productos: aquí estamos hablando de la heteroevaluación. Cuando los sujetos que evalúan son los compañeros, le llamamos coevaluación y cuando el propio alumno es quien evalúa, estaremos considerando la autoevaluación, una capacidad imprescindible que requiere ser desarrollada de manera intencional por el propio proceso evaluatorio: si nuestros alumnos aprenden a autoevaluarse, estaremos promoviendo procesos de autogestión, tan necesarios para el desempeño en la vida misma.

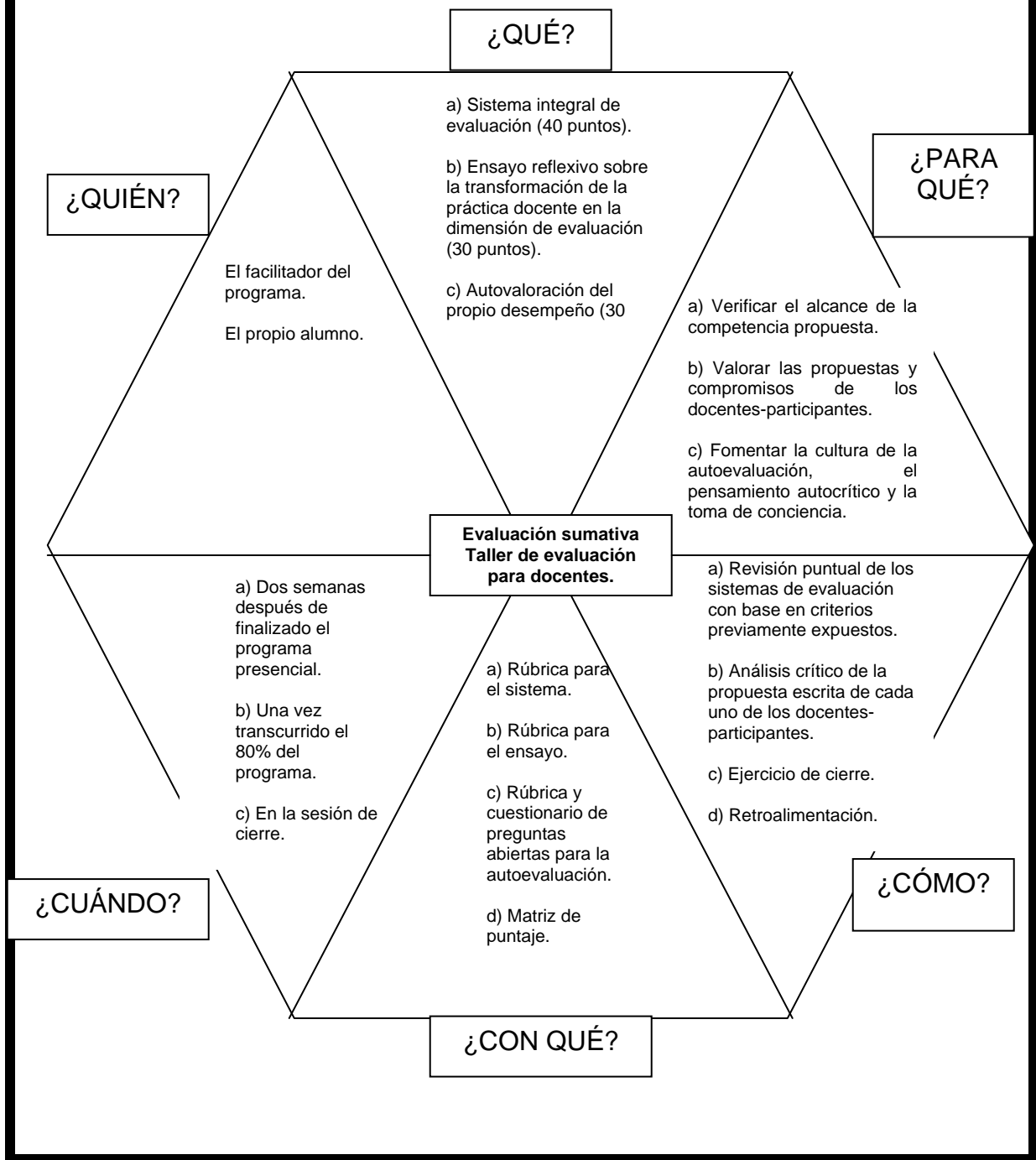
Lo más importante de los seis cuestionamientos es su coherencia interna, tanto de articulación metodológica como de sentido. De ahí que una vez terminado el hexágono, conviene revisarlo nuevamente y preguntarnos sobre la pertinencia de lo propuesto, en función de la consistencia que debe tener; desde luego, en la puesta en práctica nos daremos cuenta de lo que necesitamos modificar y de las transformaciones que estamos consiguiendo en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Veamos un ejemplo de hexágono:



EJEMPLO DE UN HEXÁGONO DE EVALUACIÓN



EJEMPLO DE UN HEXÁGONO DE EVALUACIÓN



5. APLICACIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONSIDERACIONES SEGÚN TIPOS DE EVALUACIÓN

En el cuadro siguiente, se proponen una serie de consideraciones de acuerdo al tipo de evaluación, que pueden apoyar el diseño.

DIAGNÓSTICA	FORMATIVA	SUMATIVA
<ul style="list-style-type: none">○ Aplicación de prueba sobre saberes y habilidades previas.○ Ejercicio para diagnosticar intereses.○ Ejercicio de integración grupal.○ Compartir expectativas con respecto al taller.	<ul style="list-style-type: none">○ Presentaciones sobre el avance de las evidencias.○ Diálogo sobre las posibles mejoras de mi práctica como instructor mediador.○ Desarrollo de la hoja del recuerdo de manera semanal.○ Desarrollo y análisis de casos.○ Integración del portafolio de evidencias.○ Ejercicios de auto y coevaluación.	<ul style="list-style-type: none">○ Aplicación de prueba escrita por parejas.○ Presentación final de los productos desarrollados.○ Presentación del portafolio de evidencias.

5.2. CUADRO DE INSTRUMENTOS SEGÚN TIPO DE EVIDENCIA

Se presenta una tabla sucinta de las posibilidades de instrumentos y técnicas que se pueden emplear para la evaluación de las capacidades. Para definir la más pertinente, deberán considerarse las posibilidades institucionales y los propósitos que orientan dicho proceso evaluatorio. Lo importante será ir consolidando un sistema de evaluación consistente pero al mismo tiempo práctico, que permita dar cuenta de las competencias de los alumnos y la forma en que las han ido construyendo: dicha evaluación implica la generación y análisis de evidencias por conocimiento, por desempeño, por producto y por actitud.

TIPO DE EVIDENCIA	INSTRUMENTO	CARACTERÍSTICAS	OBSERVACIONES
Conocimiento	Cuestionario de preguntas abiertas (oral o escrito).	<p>La formulación de la pregunta debe ser comprensible para quien contesta.</p> <p>Tener claro qué se está preguntando y cuál es el nivel esperado de la respuesta.</p> <p>Si se pregunta sobre la opinión de algún tópico, se evalúa cómo se construye dicha opinión, más que si se está de acuerdo o no, es decir, la calidad de la argumentación.</p> <p>El formato de cuestionario oral puede ser útil como evaluación formativa.</p>	<p>Si la población no es numerosa.</p> <p>Si se busca cierto desarrollo en las respuestas.</p> <p>Su diseño no es tan complicado aunque sí su calificación.</p> <p>Permite evaluar capacidades relacionadas con el análisis y la comprensión.</p>
	Cuestionario de opción múltiple.	<p>Redactar el enunciado con claridad y términos que el participante pueda comprender.</p> <p>El enunciado puede plantearse como una situación susceptible de resolverse.</p> <p>Plantear cuatro opciones de respuesta.</p> <p>La forma gramatical de las opciones debe corresponder con el enunciado del reactivo.</p> <p>Las opciones deben tener una extensión parecida y estar redactadas de la misma forma.</p> <p>Todas las opciones deben aparecer como posibles respuestas correctas, aunque claramente se debe identificar la que en efecto lo es.</p> <p>Es recomendable identificar el tipo de reactivo en cuanto a lo que se evalúa, es decir, si está a un nivel de conocimiento base (recuerdo), de comprensión (análisis) o de aplicación (solución de una situación determinada).</p> <p>Es poco recomendable plantear enunciados con negaciones, por la confusión que pueda generarse.</p> <p>Evitar las soluciones como “ninguna de las anteriores.”</p>	<p>Para poblaciones numerosas.</p> <p>Variar la letra o el número de la respuesta correcta.</p> <p>Fácil de calificar.</p> <p>De alcance limitado.</p> <p>Complejidad en el diseño.</p>
	Completamiento breve.	<p>Las palabras que completan la frase deben ser conocidas para los participantes.</p> <p>La lógica de la estructura de la frase debe ser clara y precisa.</p> <p>También se puede plantear en forma de mapa conceptual, dejando ciertos espacios para ser llenados o a manera de crucigrama, por ejemplo.</p>	<p>Puede aplicarse para poblaciones numerosas, considerando la posibilidad de sistematizar la calificación.</p>
Falso / Verdadero.		<p>Los enunciados deben ser claros.</p> <p>La falsedad o veracidad debe ser unívoca, aunque el planteamiento de la frase debe provocar reflexión.</p> <p>En términos formativos, pueden plantearse enunciados que generen polémica, sin que necesariamente haya respuestas correctas, lo que implica que se evalúa la capacidad de argumentación, escucha y construcción de acuerdos.</p>	<p>Equilibrar los reactivos falsos y verdaderos.</p> <p>Funciona para poblaciones numerosas.</p>

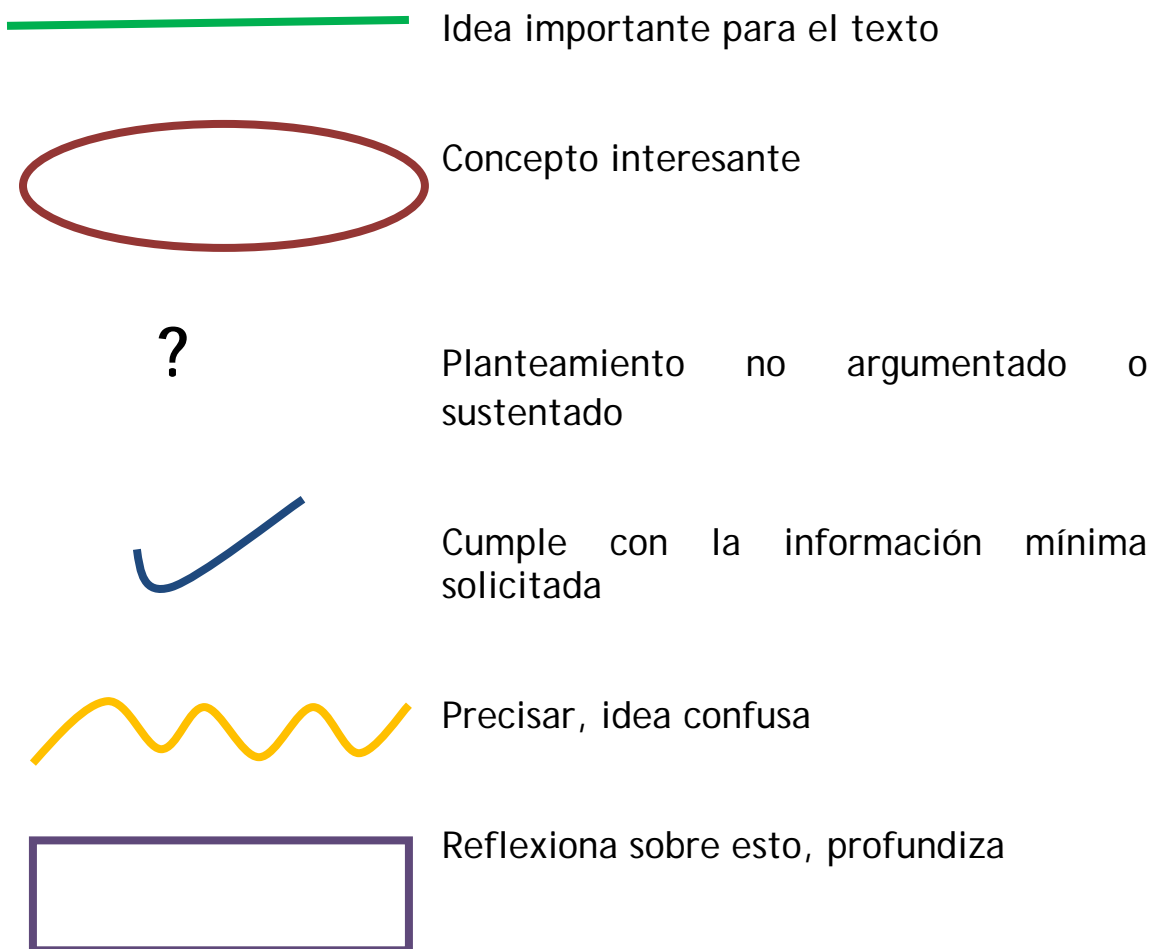
TIPO DE EVIDENCIA	INSTRUMENTO	CARACTERÍSTICAS	OBSERVACIONES
	Relación de columnas.	<p>Los reactivos deben ser de la misma naturaleza, de tal forma que las respuestas puedan caber en las diferentes opciones. Cuidar la correspondencia entre el tipo de frases y las respuestas posibles, sin dar la respuesta por el tipo de redacción. Desarrolla la capacidad de discriminación y de análisis.</p>	<p>Precisar las instrucciones a quien va a contestar. Puede emplearse para poblaciones numerosas.</p>
	Análisis de caso o resolución de problemas.	<p>La presentación del caso o situación problemática debe ser cercana al participante. Las preguntas derivadas deben orientarse a reflejar la comprensión y la capacidad tanto analítica como resolutoria de quien responde. Es importante precisar criterios que permitan orientar el análisis de dicho caso y plantear elementos modélicos, si bien no del todo cerrados, sí al menos orientadores para el momento de emitir juicios acerca de su análisis o resolución llevada a cabo por el alumno.</p>	<p>Para poblaciones pequeñas. Dificultad en su elaboración y también en su calificación. Gran potencial para convertirse en una evaluación situada y auténtica.</p>
	Localización / Identificación	<p>Se presenta un elemento gráfico en el que es necesario identificar sus componentes. Puede ser un mapa, un dibujo de alguna herramienta o máquina o algún esquema o modelo. Tanto las indicaciones como el esquema deben ser precisos, identificables y visualmente claros.</p>	<p>Permite identificar el conocimiento general sobre estos elementos. Puede plantearse para poblaciones numerosas.</p>
	Lista de cotejo	<p>Contiene las características esperadas de la evidencia. Se plantea como ausencia o presencia de los requerimientos, sin niveles. También se le conoce como check list.</p>	<p>Funciona como un primer acercamiento a la evidencia. Su aplicación es relativamente sencilla.</p>
Producto	Rúbrica	<p>Es un instrumento de evaluación que integra una serie de criterios y niveles para calificar algún tipo de evidencia. Se construye a partir de una escala ordinal y puede responder a un enfoque cualitativo que sirva de base a uno cuantitativo, asignando valores numéricos a cada uno de los niveles. La rúbrica nos permite desdoblar de tal manera al objeto de evaluación, que incluso sirve como una guía para su propia elaboración y disminuye las asignaciones arbitrarias de números, letras o adjetivos difusos. La rúbrica, en cuanto matriz de doble entrada, se compone de 5 elementos esenciales que reflejan una comprensión del objeto por parte del evaluador. Éstos son: La evidencia a ser evaluada: puede ser un ensayo, una presentación, una práctica en campo, un trabajo colaborativo, un proceso de elaboración de algún material y el material mismo, etcétera.</p>	<p>Su elaboración es compleja. Permite precisar los criterios y lo que se espera del producto con bastante certeza.</p>

TIPO DE EVIDENCIA	INSTRUMENTO	CARACTERÍSTICAS	OBSERVACIONES
Desempeño y actitud		<p>Los criterios: son las características más importantes que debe contener la evidencia y que serán objeto de evaluación. Funcionan también como orientadores para que los alumnos enfoquen sus trabajos de una manera más pertinente. En otras palabras, modelan la evidencia esperada para poner de manifiesto el desarrollo de la competencia con la que se relaciona. Responden a la pregunta de qué quiero evaluar de esta evidencia; por ejemplo, la originalidad, la organización, la estructura, la forma de presentación, la integración, etcétera.</p> <p>Los niveles: son los grados posibles en los que se puede ubicar dicha evidencia después de un proceso de valoración, desde el más óptimo hasta el más incipiente. Son los rangos que puede alcanzar una evidencia en concreto. Estos niveles se pueden nombrar a partir de calificativos (sobre pasa la expectativa - insuficiente, completo-ausente) o convertirlos en puntajes, según la necesidad en términos de calificación numérica.</p> <p>El cruce entre los criterios y los niveles: los dos elementos anteriores conforman una matriz de doble entrada: los criterios se acomodan en la primera columna en forma vertical, y los niveles se definen de manera horizontal, formando tantas columnas como niveles se quiera (la sugerencia es elaborar un número par).</p> <p>La descripción de cada criterio según el nivel: en cada recuadro que se forma a partir del cruce anterior, se redacta una pequeña descripción explicativa acerca de cómo tendría que ser la evidencia en ese criterio y en ese nivel: las descripciones consideran algunas variables que permitan ir disminuyendo la calidad, alcance o precisión de dicha evidencia. Así, si definimos 10 criterios y 4 niveles, se tendrán que elaborar 40 descripciones en total que vayan de una evidencia modélica a una evidencia que requeriría de volverse a realizar.</p>	
	<p>Guía de observación</p> <p>Guía de entrevista</p>	<p>Puede tomar la forma de una lista de cotejo, una rúbrica o un planteamiento más abierto, en el que no hay observables completamente definidos.</p> <p>Las preguntas deben ser claras y orientadas al objeto o los objetos que se pretenden evaluar.</p> <p>Se requiere experiencia en el manejo de tipos de entrevista y estrategias de comunicación verbal.</p>	<p>Implica habilidad y experiencia por parte del evaluador para su desarrollo.</p> <p>Se requiere experiencia en el manejo de entrevista de evaluación.</p>

5.3. CONSIDERACIONES PARA LA RETROALIMENTACIÓN

Se trata de una tarea esencial de la evaluación que además los educandos solicitan para saber al menos la percepción de su profesor sobre lo que logró desempeñar. Se trata de un proceso siempre agradecido y con resultados en los aprendizajes colaterales de docentes y alumnos; escuchar lo que ellos opinan sobre la calificación sobre su desempeño.

Ejemplo de sistema gráfico de retroalimentación de trabajos y diarios de campo



6. EL PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS

El portafolio de evidencias es una herramienta de evaluación que permite llevar un seguimiento articulado y sistematizado de los procesos de aprendizaje, reflejados en diversas producciones realizadas por cada uno de los alumnos, así como de las observaciones y acompañamiento del docente. En el portafolio -que puede tomar la forma de una carpeta con separaciones, de un sobre grande o incluso una caja- se van integrando todos los trabajos de diversa índole que el alumno genera (textos escritos, audiovisuales, maquetas, materiales, etcétera) con las correspondientes anotaciones del profesor y de sus propios compañeros, de acuerdo a criterios específicos que favorezcan la organicidad y funcionalidad en términos de vislumbrar el aprendizaje como un continuo.

El portafolio se inscribe dentro del concepto de evaluación auténtica, es decir, aquella que le permite a la persona comprender su propio proceso de aprendizaje, trascendiendo el mero concepto de calificación en un solo momento (tipo examen), a través de la construcción de evidencias a lo largo de un continuo, que representen los avances y el desarrollo de manera plausible, y reflexionando sobre su proceso y las posibilidades de mejora.

De acuerdo a Ferreiro (2005), el portafolio tiene las siguientes peculiaridades:

- 📖 Es personal.
- 📖 Tiene una finalidad educativa previamente establecida con relación al curso.
- 📖 Es integrativo, pues contempla evidencias de aprendizaje relacionadas entre sí y con una finalidad educativa preestablecida.
- 📖 Se emplean diversas fuentes en su confección.
- 📖 Debe permitir la reflexión.

6.1. PROPÓSITOS DEL PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS

- Brindar seguimiento al proceso de construcción de aprendizajes.
- Sistematizar las diversas producciones desarrolladas durante un proceso educativo, de acuerdo a criterios y clasificaciones establecidas.
- Promover la reflexión en el sujeto que aprende sobre sus resultados, pero sobre todo, en el camino recorrido para llegar a ellos (evaluar la metacognición).
- Darle un sentido de unidad a todos los trabajos desarrollados.
- Valorar el propio esfuerzo realizado, en función de la propia percepción y de las observaciones tanto de los compañeros como del instructor-mediador.

6.3. EVALUACIÓN DEL PORTAFOLIO

Para desarrollar una evaluación pertinente del portafolio, habrá que recurrir a procesos tanto formativos como sumativos, es decir, retomar tanto los procesos susceptibles de mejora, como productos terminados o integrales. Veamos:

- Cada quincena, es recomendable revisar los avances en función de las listas de cotejo elaboradas previamente o de las rúbricas, en donde se plantean los criterios de cada una de las evidencias.
- Sugerir qué evidencias pueden ser mejoradas y/o complementadas, para que el alumno pueda ir trabajando en ello; se sugiere mantener todos los trabajos para ir verificando los avances que se van teniendo y comparar las producciones parciales con las finales.

- En la presentación definitiva, se puede establecer un proceso formal en el que se inviten a personas externas a la clase para que presencien o en su caso evalúen dichas presentaciones de los alumnos.

6.4. TIPOS DE PORTAFOLIO Y DE EVIDENCIAS.

TIPO 1 ESTRUCTURADO

LO QUE ES

Este tipo de portafolio es una herramienta didáctica en la que las evidencias y la estructura del portafolio se encuentran preestablecidas por el profesor, de manera tal que los alumnos “realizan” la propuesta de trabajo de manera clara y precisa. Tanto los criterios para su desarrollo como los de evaluación a partir de los cuales se determinará el cumplimiento de la evidencia, están diseñados con anterioridad para evitar el clásico síndrome del alumno inconforme: en este tipo de portafolio el docente se podrá sentir más seguro de calificar, pues la claridad de la estructura a desarrollar le permitirá hacer de su proceso evaluativo un ejercicio claro y puntual. Esto puede tener algunos riesgos en la creatividad de los realizadores, ya que la falta de movilidad en términos de expresión de aprendizajes personales obtenidos de manera paralela a un proceso formativo, no serán considerados por el docente. Alumnos y profesores con un estilo personal conservador, se verán cobijados por este tipo de portafolios.

ESTRUCTURA

Componente	Especificaciones	%
Presentación	Se consideran datos completos del nombre del alumno, institución, nombre de materia, además de presentación del resto del documento en cuanto a higiene, organización, paginación tipo de letra, tipo de impresión y ortografía. En presentación se puede considerar la introducción al trabajo a desarrollar.	20
Índice	En este se debe de ver reflejada de manera ordenada la construcción del portafolio y la especificación del tipo de evidencia, así como la página en donde se puede encontrar.	10
EVIDENCIAS CERRADAS (especificar el número solicitado por el profesor)	Se predeterminan en la planeación las evidencias cerradas a trabajarse, no se incluyen evidencias producto de actividades de aprendizaje o evidencias generadas por iniciativa de los alumnos.	50
Conclusiones	Se le solicita de manera “estructurada” cuáles serán los tipos de conclusiones que verterá el alumno en ellas; suelen ser solicitudes cuantitativas de los logros y hallazgos obtenidos en el proceso formativo. En este tipo de portafolios se les puede solicitar lo siguiente: lista de los 10 aprendizajes relevantes obtenidos durante el curso, enlistar recomendaciones posteriores al tránsito por el análisis de un determinado fenómeno trabajado en clase, recomendaciones puntuales hacia el docente, sus compañeros de clase, hacia la institución, hacia determinados campos del sector laboral o social. Es decir, la conclusión debe de ser especificada en detalle no dejarla abierta.	20

¿QUIÉNES LO PREFIEREN?

Profesores y alumnos habituados a la diada dígame lo que quiere y yo lo hago, y te digo lo que quieres y tu lo haces. Es un portafolio que da seguridad tanto a alumnos como a profesores, tiene la gran ventaja de acercarse más a la objetividad que a la subjetividad como el portafolio que a continuación describiremos. Este portafolio será una tendencia que los profesores que vayan adquiriendo experiencia en el modelo de diseño de cursos por competencias, utilizarán con mayor frecuencia. El riesgo de este portafolio es la pasividad de algunos alumnos quienes por considerar tan solo el cumplir los mínimos desarrollados, no incursionan en el terreno del aprendizaje significativo.

COMPETENCIAS QUE DESARROLLAN EN LOS ALUMNOS

- Estructura secuencialmente las ideas fundamentales de un curso
- Define lineamientos organizativos
- Clasifica información sistemáticamente
- Ordena aprendizajes relevantes.

TIPO 2 ABIERTO

LO QUE ES

Este tipo de portafolio es de una naturaleza flexible; en él se pretende recoger los aprendizajes reales que los alumnos han podido construir a lo largo de una etapa formativa; se basa en una estructura, pero el contenido que se desarrolla en cada apartado, así como la presentación, quedan a consideración de los alumnos. Este portafolio permite ir más allá de la competencia de un curso o materia, ya que bajo la encomienda de que será evaluado el “plus” personal de cada sujeto para organizar y presentar sus trabajos, los alumnos se ven estimulados a incluir en sus trabajos competencias transversales del trayecto formativo que viven.

Expresarán tanto los aprendizajes planeados por el profesor, como todos aquellos aprendizajes colaterales que los alumnos vivieron o que compartieron con sus compañeros de grupo. Para este portafolios las conclusiones son importantes pero no lo son todo: se dará más peso a la presentación y al desarrollo de las evidencias colaterales no especificadas en la planeación de un curso.

Aunque está más orientado hacia la libertad de los aprendizajes de los alumnos, no es una razón para considerarlo un trabajo sin exigencia; por el contrario, este trabajo no sólo debe de cumplir con las exigencias de las evidencias de trabajo preestablecidas por el curso, sino deberá incluir las evidencias de las actividades de aprendizaje, registros fotográficos o cinematográficos, muestras de trabajos desarrollados en clase y análisis conceptuales de los alumnos sobre sus propios aprendizajes, los del profesor y los de sus compañeros.

ESTRUCTURA

Componente	Especificaciones	%
Presentación	No se solicita una portada, pues la originalidad de los alumnos puede ser tal que no sea necesaria una hoja especificando datos de personalización del portafolios, es posible que las características del portafolio nos presenten los datos fundamentales del autor de manera original. La presentación es variable y consiste en una suma de creatividad, originalidad y materiales disponibles con los que se cuente. Es posible, en algunos casos, solicitar de manera previa que los materiales deberán de ser de re-uso. Cajas, baúles, botes, tubos, de tamaños diversos, cristal, plástico, cartón, papel o materiales orgánicos pueden ser buen elemento para integrar al portafolios. No se solicita necesariamente una introducción, a menos que los alumnos así lo consideren en sus diseños de presentaciones.	30
Índice	No se solicita un índice tradicional, sin embargo, si se piden las especificaciones claras de la estructura, que pueden ser presentadas de manera original.	5
Evidencias desarrolladas en clase	Se integran las evidencias que se especificaron en la planeación inicial del curso.	25
Evidencias fotográficas	Las evidencias fotográficas o cinematográficas pueden estar incluidas de manera impresa en el portafolio o representar un anexo en CD por parte de los alumnos, dentro del portafolios. Esta evidencia le da al trabajo el ejercicio del saber metacognitivo, ya que permite al alumno y al profesor referir sus aprendizajes a partir de la reconstrucción de sus recuerdos y experiencias desarrolladas durante el curso.	10
Evidencias de actividades de aprendizaje	En este apartado se incluyen las evidencias de tipo abierto, que son construidas a partir de aprendizajes individuales y colectivos no planeados con anterioridad como evidencias resultado de los aprendizajes. Ellas se pueden llegar a construir a partir del ejercicio de estrategias educativas, enfocadas a la construcción de determinada competencia. Estas pueden ser recortes de rotafolios, fotos de maquetas, reflexiones por escrito personales o de sus compañeros, etc. Recogen todo lo que sucede en el salón y fuera de él.	25
Conclusiones	Se solicita una conclusión abierta sobre los aprendizajes obtenidos de manera personal por el alumno, en esta conclusión puede solicitarse de manera abierta la inclusión de ideas y recomendaciones sobre el curso tomado.	10

¿QUIÉNES LO PREFIEREN?

Este portafolios es utilizado por aquellos profesores innovadores que pretenden exigir en sus alumnos competencias educativas, pero sobre todo que prefieren descubrir nuevas formas de aprendizaje y de presentación de trabajos. De igual manera los alumnos con iniciativa y autoexigencia, ven en este portafolios una posibilidad de expresión inusual para el desprendimiento de estándares preestablecidos. El riesgo de este portafolio es perderse en el encanto de la presentación y olvidar la sustancia teórico formativa de su contenido; algunos alumnos pueden sentirse encantados por la forma buscando encantar sólo por ella y no por el fondo.

COMPETENCIAS QUE DESARROLLA

- Diseña estructuras de pensamiento flexibles
- Investiga diferentes enfoques temáticos
- Crea posibilidades organizativas
- Abstrae ideas relevantes del trabajo

TIPO 3 MIXTO

LO QUE ES

La modalidad de este portafolio la vemos reflejada en su contenido y en su construcción. El trabajo solicitado no es tan abierto como en el portafolio anterior, ni tan cerrado como en el primer tipo de portafolio revisado. Se caracteriza por la solicitud de una estructura de contenido prefijado y una presentación abierta con lineamientos mínimos de trabajo.

ESTRUCTURA

Componente	Especificaciones	%
Presentación	Se determinan los componentes del portafolio, se puede solicitar creatividad bajo términos de originalidad en la presentación organizativa del trabajo, no en la presentación en general como en el portafolio abierto.	15
Introducción	Este trabajo suele llevar introducción ya que es de suma importancia para el sentido educativo de este portafolio, notificar al lector los hallazgos por encontrar producto de los aprendizajes del autor del portafolio	5
Índice	Puede o no puede ser solicitado	
Evidencias cerradas	Las evidencias cerradas son ejercicios preestablecidos con una estructura clara que permite clarificar los pasos a seguir a modo de instrucciones para el desarrollo de ejercicios educativos. + Estas pueden ser evidencias cerradas concretas: en las que se dice lo que hay que hacer y solo se solicita una tarea, estas suelen enfocarse tan solo al fomento de uno o dos saberes, y pueden ser por ejemplo la solicitud de un mapa mental o conceptual en donde se trabajan el saber y el saber hacer. + Evidencias cerradas complejas: Se construyen de varios ejercicios y pretenden el desarrollo de una competencia, es decir, se trabajan múltiples saberes. Por ejemplo se les puede solicitar en este tipo de evidencia al igual que en el anterior ejemplo un mapa mental o conceptual para el saber y el saber hacer, pero además se les solicita que dicho mapa lo relacionen con un caso de aplicación real, y trabajen el saber transferir; en otro ejercicio se les pide que relacionen esta información bajo un contexto especificado detectando las implicaciones de dicho conocimiento en una sociedad y su impacto para trabajar el saber ser, y a modo de ejercicio de	50

	conclusión se les solicita una reflexión personal sobre lo revisado y el proceso para llevarlo a cabo y se trabaja el saber metacognitivo.	
Evidencias abiertas	Se recoge tanto evidencias fotográficas como evidencias producto de las actividades de aprendizaje dentro y fuera del aula.	5
Conclusiones	Las conclusiones son abiertas, solicitando en particular el aterrizaje de los aprendizajes principales obtenidos en los términos de los saberes, es decir, se puede solicitar un desglose de la competencia obtenida: aprendizajes del saber, del saber hacer, del saber ser y del saber metacognitivo a través de reflexiones y preguntas detonantes para futuros espacios educativo formativos.	25

¿QUIÉNES LO PREFIEREN?

Este portafolio es un instrumento seguro de evaluación para aquellos profesores en cuya dedicación se ve reflejado un trabajo detallado sobre las acciones que sucedieron en su clase. Los profesores que diseñan las evidencias cerradas simples o complejas, están orientados al seguimiento puntual y preciso de los aprendizajes que se pretende que los alumnos desarrollen sobre el efecto de determinada competencia. Los alumnos en este sentido se sienten por una parte tranquilos por la especificación del trabajo, pero comprometidos con la construcción de su contenido que en ocasiones demanda de ellos la puesta en escena de más competencias tanto de presentación, como lúdicas, para poder desarrollar muchos de los ejercicios solicitados en dichas evidencias cerradas: investigaciones, mapas, ejercicios reflexivos y búsquedas concretas, entre otras modalidades de trabajo por desarrollar.

COMPETENCIAS QUE DESARROLLA

- Detecta situaciones complejas
- Analiza fenómenos abstractos
- Critica valoralmente enfoques de trabajo
- Esquematiza información relevante.

EJEMPLO DE RÚBRICA Y AUTOEVALUACIÓN PARA UN PORTAFOLIO

	Altamente competente (10)	Competente (9)	Competente intermedio (8)	Competencia en Desarrollo (7)	Aún no competente (6)
<p>DESEMPEÑO: PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE PARTICIPACIÓN EN LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN</p>	<p>Realizó la totalidad de las actividades de aprendizaje y las entregó en tiempo y forma.</p> <p>Realizó sus evidencias cerradas con la lectura profunda de todas las lecturas propuestas.</p> <p>En clase se expresó con claridad ante las interrogantes conceptuales y reflexivas, sus ideas apoyaron el diálogo constructivo y propositivo.</p> <p>Trajo materiales adicionales a la materia para enriquecer el contenido de la misma.</p>	<p>Realizó las actividades de aprendizaje con algunos retrasos.</p> <p>Cumplió en el desarrollo de las evidencias cerradas, no fue más allá en la profundización de cada rubro.</p> <p>En clase se expresó fluidamente y sus ideas fueron significativas para la discusión grupal.</p>	<p>Participó en las actividades de aprendizaje, pero sus aportaciones no fueron reflexivas y no manifestaban profundidad y un ejercicio metacognitivo de transformación del pensamiento.</p>	<p>Realizó las actividades de aprendizaje de manera esporádica.</p> <p>Expresó dificultades en su desempeño, no aportó ideas relevantes para la discusión.</p>	<p>No realizó las actividades</p>
<p>PRODUCTO TRABAJO Y EXPOSICIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN DEMOCRÁTICA</p>	<p>El trabajo fue entregado en tiempo y forma, contó con materiales de apoyo para su exposición. Logró que la comunidad de indagación trabajara educación democrática</p>	<p>El trabajo cumplió los requisitos fundamentales del trabajo, reflejó un acercamiento a la educación democrática y su exposición fue significativa para el grupo</p>	<p>El trabajo fue entregado pero no logró reflejar la totalidad de los conceptos manejados en la educación democrática.</p>	<p>El trabajo y la exposición no reflejaron los conceptos fundamentales de la educación democrática.</p>	<p>No presentó trabajo</p>
<p>PRODUCTO Y CONOCIMIENTO: PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS</p>	<p>Entregó a tiempo sus evidencias, imprimiendo un toque personal en la presentación de las mismas, en tiempo y forma.</p> <p>Su portafolio fue presentado con un toque extra en estilo y forma.</p> <p>Cuenta con todas sus evidencias firmadas.</p> <p>El contenido reflejó un dominio del conocimiento revisado para la realización de la evidencia</p>	<p>Entregó el mismo día solicitado sus evidencias.</p> <p>Presentó su portafolio con calidad y organización.</p> <p>El contenido de las evidencias y del portafolio refleja una profunda reflexión y manejo de temas teóricos revisados.</p>	<p>Entregó sus evidencias pero la organización de la información no fue clara.</p> <p>Presentó dificultades en el planteamiento del contenido expuesto en la evidencia y en el portafolio.</p>	<p>Entregó sus evidencias pero con retraso y falta de organización en el contenido de la evidencia.</p> <p>El conocimiento planteado aún no refleja un dominio del tema.</p>	<p>No entregó sus evidencias</p>
<p>ACTITUD: VALORES Y ACTITUDES HACIA LOS COMPAÑEROS Y HACIA EL MODERADOR DE LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN</p>	<p>Llegó a todas las sesiones temprano y permaneció en clases con una actitud de apertura al nuevo conocimiento y aportando ideas que favorecían la actitud personal y del grupo ante el crecimiento intelectual.</p> <p>Manifestó los valores de respeto ante los miembros de la comunidad de indagación incluidos el profesor, expresando escucha y tolerancia a diferentes puntos de vista.</p>	<p>Llegó y permaneció en todas las sesiones del seminario, con una actitud de apertura al nuevo conocimiento.</p> <p>Manifestó los valores de respeto y escucha ante su comunidad de indagación.</p>	<p>Ocasionalmente participó inscribiendo ideas que provocaron la auto reflexión y la reflexión grupal.</p>	<p>No participó en clase, fue reservado y cuando se le invitaba a participar no expresaba ideas.</p>	<p>No participó nunca.</p>

Ejemplo de rúbrica sumativa

	Altamente competente (10)	Competente (9)	Competente intermedio (8)	Competencia en Desarrollo (7)	Aún no competente (6)
<p>DESEMPEÑO:</p> <p>PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE</p> <p>PARTICIPACIÓN EN LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN</p>	<p>Realizó la totalidad de las actividades de aprendizaje y las entregó en tiempo y forma.</p> <p>Realizó sus evidencias cerradas con la lectura profunda de todas las lecturas propuestas.</p> <p>En clase se expresó con claridad ante las interrogantes conceptuales y reflexivas, sus ideas apoyaron el diálogo constructivo y propositivo.</p> <p>Trajo materiales adicionales a la materia para enriquecer el contenido de la misma.</p>	<p>Realizó las actividades de aprendizaje con algunos retrasos.</p> <p>Cumplió en el desarrollo de las solicitudes de las evidencias cerradas, no fue más allá en la profundización de cada rubro.</p> <p>En clase se expresó fluidamente y sus ideas fueron significativas para la discusión grupal.</p>	<p>Participó en las actividades de aprendizaje, pero sus aportaciones no fueron reflexivas y no manifestaban profundidad y un ejercicio metacognitivo de transformación del pensamiento.</p>	<p>Realizó las actividades de aprendizaje de manera esporádica.</p> <p>Expresó dificultades en su desempeño, no aportó ideas relevantes para la discusión.</p>	<p>No realizó las actividades</p>
<p>PRODUCTO</p> <p>TRABAJO Y EXPOSICIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN DEMOCRÁTICA</p>	<p>El trabajo fue entregado en tiempo y forma, contó con materiales de apoyo para su exposición. Logró que la comunidad de indagación trabajara educación democrática</p>	<p>El trabajo cumplió los requisitos fundamentales del trabajo, reflejó un acercamiento a la educación democrática y su exposición fue significativa para el grupo</p>	<p>El trabajo fue entregado pero no logró reflejar la totalidad de los conceptos manejados en la educación democrática.</p>	<p>El trabajo y la exposición no reflejó los conceptos fundamentales de la educación democrática.</p>	<p>No presentó trabajo</p>
<p>PRODUCTO Y CONOCIMIENTO:</p> <p>PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS</p>	<p>Entregó a tiempo sus evidencias, imprimiendo un toque personal en la presentación de las mismas, en tiempo y forma.</p> <p>Su portafolio fue presentado con un toque extra en estilo y forma.</p> <p>Cuenta con todas sus evidencias firmadas.</p> <p>El contenido reflejó un dominio del conocimiento revisado para la realización de la evidencia</p>	<p>Entregó el mismo día solicitado sus evidencias.</p> <p>Presentó su portafolio con calidad y organización.</p> <p>El contenido de las evidencias y del portafolio refleja una profunda reflexión y manejo de temas teóricos revisados.</p>	<p>Entregó sus evidencias pero la organización de la información no fue clara.</p> <p>Presentó dificultades en el planteamiento del contenido expuesto en la evidencia y en el portafolio.</p>	<p>Entregó sus evidencias pero con retraso y falta de organización en el contenido de la evidencia.</p> <p>El conocimiento planteado aún no refleja un dominio del tema.</p>	<p>No entregó sus evidencias</p>
<p>ACTITUD:</p> <p>VALORES Y ACTITUDES HACIA LOS COMPAÑEROS Y HACIA EL MODERADOR DE LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN</p>	<p>Llegó a todas las sesiones temprano y permaneció en clases con una actitud de apertura al nuevo conocimiento y aportando ideas que favorecían la actitud personal y del grupo ante el crecimiento intelectual.</p> <p>Manifestó los valores de respeto ante los miembros de la comunidad de indagación incluidos el profesor, expresando escucha y tolerancia a diferentes puntos de vista.</p>	<p>Llegó y permaneció en todas las sesiones del seminario, con una actitud de apertura al nuevo conocimiento.</p> <p>Manifestó los valores de respeto y escucha ante su comunidad de indagación.</p>	<p>Ocasionalmente participó inscribiendo ideas que provocaron la auto reflexión y la reflexión grupal.</p>	<p>No participó en clase, fue reservado y cuando se le invitaba a participar no expresaba ideas.</p>	<p>No participó nunca.</p>

