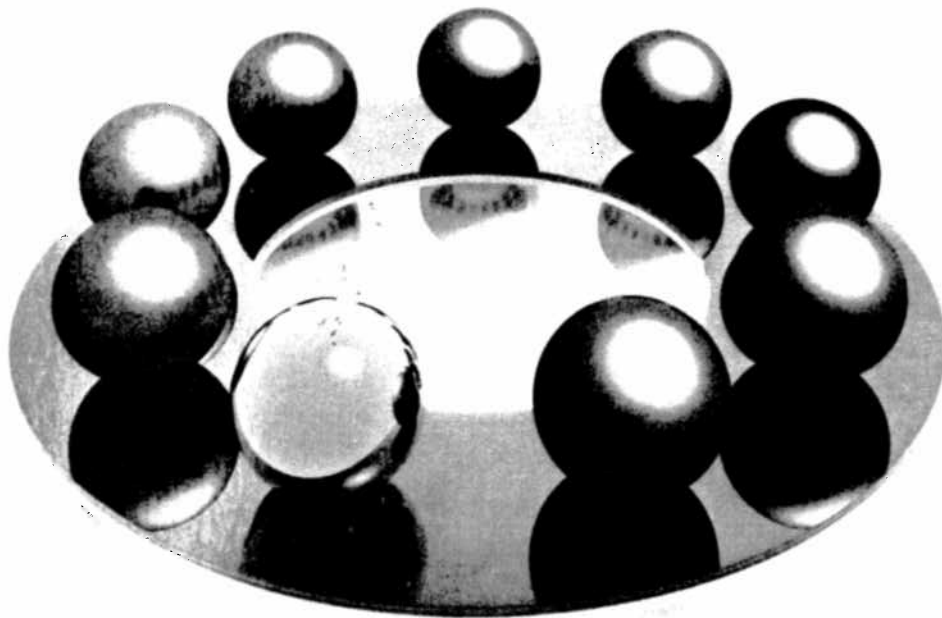


PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN BASADAS EN COMPETENCIAS

Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado

- ♥ Las competencias
- ♥ El diseño curricular
- ♥ La puesta en práctica
- ♥ Evaluación y competencias



Leslie Cázares Aponte
José Fernando Cuevas de la Garza

trillas 

ACERCA DE LOS AUTORES

Leslie Cázares ha desarrollado su trayectoria como asesora y profesora dentro de las líneas de innovación pedagógica del preescolar al posgrado, investigación-acción en educación, Filosofía para niños y psicopedagogía.

Fernando Cuevas ha trabajado las áreas de currículo, formación docente, nuevas tecnologías para la educación, cine y formación así como el tema de las competencias tanto en la escuela como en instituciones públicas y privadas.

Ambos autores son pedagogos y maestros en investigación educativa. Se han desempeñado como asesores independientes en diversos ámbitos de la educación. Juntos coordinan el Centro de asesoría educativa Asertum y Coloquio 5, A. C.

Para José Pablo, Maximiliano y Gonzalo
por nuestro universo de indagación
y perfeccionamiento continuo.

Esta obra no se hubiera podido realizar sin el acompañamiento
de nuestros alumnos que son profesores dedicados a creer aún
que la docencia es una labor inacabada.
Agradecemos también a todas las personas que nos han apoyado en
el cuidado y la educación de nuestros tres hijos, amigas, amigos,
familiares y, sobre todo, nuestros padres: Georgina,
María del Carmen, Filemón y José Manuel, para quienes estos tres
chicos son una realización en todos los sentidos.

Catalogación en la fuente

Cázares Aponte, Leslie
Planeación y evaluación basadas en competencias : fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias de cuentos desde preescolar hasta el posgrado. -- México : Trillas, 2007.

149 p. : il. ; 23 cm.

Bibliografía: p. 139-141

ISBN 978-968-24-7956-4

I. Educación - Currícula. II. Cuevas de la Garza, José Fernando. III. t.

D- 375.008'C143p LC- LC1031'C3.6

La presentación y disposición en conjunto de *PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN BASADAS EN COMPETENCIAS.* Col. Pedro María Anaya, C.P. 03340 México, D. F. Tel. 56 88 42 33, FAX 56 04 13 64

Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes desde preescolar hasta el posgrado son propiedad del editor. Ninguna parte de esta obra puede ser

reproducida o transmitida, mediante ningún sistema o método, electrónico o mecánico (incluyendo el fotocopiado, la grabación o cualquier sistema de recuperación y almacenamiento de información), sin consentimiento por escrito del editor

División Comercial
Calzada de la Viga 1132
C.P. 09439 México, D. F.
Tel. 56 33 09 95
FAX 56 33 08 70

www.trillas.com.mx

Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial
Reg. núm. 158

Derechos reservados
© 2007, Editorial Trillas, S. A. de C. V. Primera edición, junio 2007
ISBN 978-968-24-7956-4

División Administrativa Impreso en México
Av. Río Churubusco 385 Printed in Mexico

Índice de contenido



Introducción	7
La estructura de los capítulos, 10.	
Cap. 1. Las competencias: un invitado sorpresa en el mundo de la educación	13
Preguntas detonadoras, 15. Antecedentes y concepto base de competencia, 15. Los principios docentes para el enfoque de competencias, 20. La arquitectura de las metacompetencias, 30. Dificultades, ilusiones, riesgos, 35.	
Cap. 2. El diseño curricular: tránsito entre la partitura y la interpretación musical	37
Preguntas detonadoras, 39. Explicación base, 40. Propuesta metodológica, 43. Analogías sobre la planeación, 67. Los principios docentes y la planeación, 69. Actividades para el desarrollo de la planeación, 73.	
Cap. 3. La puesta en práctica	81
Preguntas detonadoras, 83. La práctica docente <i>in situ</i> , 83. Estilos docentes y competencias, 84. El modelo por bloques y las competencias docentes, 89. Soportes para la actuación, 96. Actividades para el desarrollo de habilidades docentes en competencias, 97. Cierre, 99.	
Cap. 4. Evaluación y competencias. De la tradición educativa a la evaluación transformadora	101
Preguntas detonadoras, 103. Explicación sobre el	

tema, 104. Propuesta metodológica, 112. Evaluación y principios docentes, 115. Analogías sobre el tema, 119. Aplicaciones y recomendaciones, 121. Para el diagnóstico, 122. Cierre, 132.

Cerrando las competencias	135
Bibliografía	139
Índice onomástico	143
Índice analítico	145

Introducción



Este libro tiene toda la intención de convertirse en un apoyo para el saber, el hacer y el ser docente, sin perder de vista al ser alumno y al ser persona. Es producto de la búsqueda incesante de respuestas tentativas ante problemas concretos de muchos docentes que han transitado en diferentes espacios formativos, formales e informales, buscando alternativas para mejorar, transformar y resignificar la experiencia educativa de trascender a través de la docencia. En esta obra encontrarán algunas de las historias, experiencias y vivencias que, a partir de un proceso de sistematización, hemos podido transformar en estrategias que buscan un camino posible y pertinente para transitar en la experiencia educativa, con el destino que mejor se adapte a sus necesidades, pero sobre todo al sentido que los grupos escolares necesiten. Este libro es un medio para la generación de habilidades educativas para el trabajo de aplicación y diseño por competencias.

La búsqueda permanente de quienes han sido y son nuestros alumnos, la mayoría de ellos docentes de todos los niveles educativos, desde preescolar hasta los que colaboran en posgrado y educación continua, nos dirigió a nuestra propia búsqueda de rutas para la construcción de puentes y al planteamiento de problemas relacionados con la aplicación del enfoque por competencias. Ofrecemos en estas páginas un camino de orientaciones para ser adaptado a los diferentes tipos y estilos de ser docente, que pretendan insertarse dentro del ámbito ya conocido, pero poco concientizado del saber, saber ser y saber hacer, generando modelos de orientación por competencias basados en la construcción de habilidades de pensamiento y a través de la pedagogía de la comprensión.

El enfoque basado en competencias opera como un medio para alcanzar la meta de reconocer la práctica docente como el punto de

salida a partir de donde la transformación comenzará a ser una vía innovadora para el cambio. Nuestra intención se parece a la de algunos educadores esperanzados en brindar estrategias para el cambio reflexivo, pero sobre todo al cambio con sentido. Nos pronunciamos por acercarnos a los docentes o a las autoridades educativas que, como Blythe¹ menciona, deseen ampliar su repertorio de recursos y estrategias dirigidas a los alumnos, pero trabajadas desde el análisis de la docencia, llenas de experiencia de aprendizajes permanentes, coherentes y significativos.

En la sistematización de inquietudes y sugerencias que han nutrido nuestra práctica docente hemos intentado construir un conocimiento a partir del desconocimiento. “El error forma parte del currículo oculto del que habla Torre (1993) nutriendo buena parte de las acciones, decisiones y evaluaciones que tienen lugar en la educación.”² Escuchar con atención para desentrañar lo que realmente inquieta al maestro en su saber hacer y ser frente al grupo nos ha llevado a integrar nuestras propuestas para incrementar la eficacia de la práctica docente, con base en dos ejercicios fundamentales:

- Conocerse a sí mismos como personas (con todas sus implicaciones y limitaciones formativas, educativas y experimentales).
- Conocer a sus alumnos (adentrarse más que en el desarrollo del perfil ideal de los alumnos, en el conocimiento real de sus perfiles, expectativas e intereses, para de ahí comenzar a planificar y ejecutar dichas planeaciones).

El enfoque de este libro busca alejarse de lo que tradicionalmente conocemos como *leer una receta*; ¿qué integra una receta? Suele ser una lista de ingredientes y a lo sumo algunos procedimientos para cocinar algo, por ejemplo, un pastel casero; pero este libro se parece más al proceso de recibir una receta del pastel. ¿De qué suele acompañarse una receta, cuando la solicitamos después de saborear un buen trozo de pastel? Muchas veces se acompaña de recomendaciones para su realización, se presentan las fuentes que dieron origen a la receta, se comenta las ocasiones en las que ha tenido éxito

¹Tina Blythe, *La enseñanza para la comprensión, guía para el docente*, Paidós, Buenos Aires, 2004.

²Torre de la Torre, *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*, Editorial Escuela Española, Madrid, 1993, pág. 17.

o fracaso la preparación del pastel y las posibles variaciones para su cocción, pero sobre todo se enfatiza en que la receta varía de acuerdo con la persona que decida hornear el pastel: se espera que cada quien le dé su toque personal, que la desarrolle agregándole su sazón y especialmente que la adapte con los ingredientes que tenga a mano para producir finalmente un pastel distinto en cada momento en que decida prepararlo y para la ocasión que desee. En este sentido, recoger dudas recurrentes, sistematizarlas en categorías de necesidades, experimentar con aciertos, pero sobre todo con errores, nos dieron la perspectiva de cada uno de los ejercicios que aquí planteamos.

A lo largo de esta obra se desgranar diversos términos cuya concepción nos ha permitido sostener algunas de las propuestas que compartimos. Dichos términos son:

- **Innovación educativa.** Definir el término a la luz de algunos autores nos da diferentes perspectivas. El término *innovar* se suele asociar a algo nuevo y generalmente cargado de muchos recursos. Esta concepción no se aleja de la realidad; sin embargo, queremos precisar que la suma de algo nuevo con recursos es un fragmento apenas de lo que puede acercarse a definir o a categorizarse como un proyecto educativo innovador. Entenderemos por *innovación educativa* aquella propuesta o situación que resuelva un problema educativo concreto, de manera distinta de lo que generalmente se acostumbra, 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 forma alternativa con recursos del contexto y que de algún modo sienta precedente.
- **Proceso educativo contra proceso enseñanza aprendizaje.** Hablaremos de *proceso educativo* y no de *proceso de enseñanza aprendizaje*, para centrarnos más en la concepción constructivista que antecede al enfoque por competencias. Hablaremos de *proceso educativo* porque cada uno de los términos de *enseñanza aprendizaje* implica objetivos distintos, canales de comunicación diferentes, habilidades de pensamiento dirigidas a la realización de metas diversas. El enfoque basado en competencias se distingue en una de las aristas que lo sustentan, por cambiar el enfoque desde el docente que enseña por la perspectiva del alumno que desempeña, es decir, se unifi-

ca el objetivo educativo al pensar en formar a un alumno integral como meta única del proceso educativo, aunque paralelamente se dé la construcción de mejoras a la persona y al ser profesional docente, en su tránsito por las competencias. Se opta por educar en vez de enseñar y por formarse en vez de aprender. El enfoque por competencias es una mirada integral al proceso que de ordinario hemos desempeñado tanto dentro del aula como fuera de ella. Es, por una parte, una segmentación de la acción educativa y, por la otra, una integridad del proceso educativo al empatar metas y alcances educativos de manera integral; se aleja de la segmentación por materias y se sustituye por la generación de procesos educativos desde grandes campos formativos o líneas de formación específicas. Santos Guerra³ coincide en este sentido cuando prefiere hablar de educación más que de enseñanza, ya que el término *educar* es más completo que el de *instruir* por la inclusión, dentro del proceso, de diferentes dimensiones intelectuales de la persona.

- **Actitud e intención como fundamentos de acción.** El primer paso de una acción es la intención: tener clara la intención educativa de trabajar con el enfoque por competencias, para elevar la calidad educativa y transformar las prácticas docentes. Los propósitos, los motivos, los contenidos, las actividades y los valores, en suma, los aprendizajes del proceso educativo que pretendemos alcanzar junto con los alumnos deben partir de “buenas intenciones” (aunque no quedarse ahí), para que tanto el diseño como su aplicación se vayan acomodando de manera tal que ante el error o el acierto de las acciones educativas puedan incluir la intención de desarrollar aprendizajes constructivistas para los alumnos.

LA ESTRUCTURA DE LOS CAPÍTULOS

Son cuatro los apartados básicos del libro: en el primero se pretende sentar las bases de lo que entendemos por *competencias* y las

³ Miguel Ángel Santos Guerra, “Currículum para la escuela que aprende”, en *La escuela que aprende*, col. Pedagogía: razones y propuestas educativas, Morata, Madrid, 2000.

implicaciones que este enfoque tiene para la práctica docente; en el segundo se proponen alternativas para la planeación de procesos educativos con base en los conceptos esbozados; en el tercero recuperamos elementos para la puesta en práctica, para el ejercicio docente propiamente dicho, y en el cuarto se aborda el complejo tema de la evaluación, sólo separado aquí para efectos de claridad, a sabiendas de que el proceso educativo contiene necesariamente las estrategias de evaluación y no deben verse como dos acciones separadas.

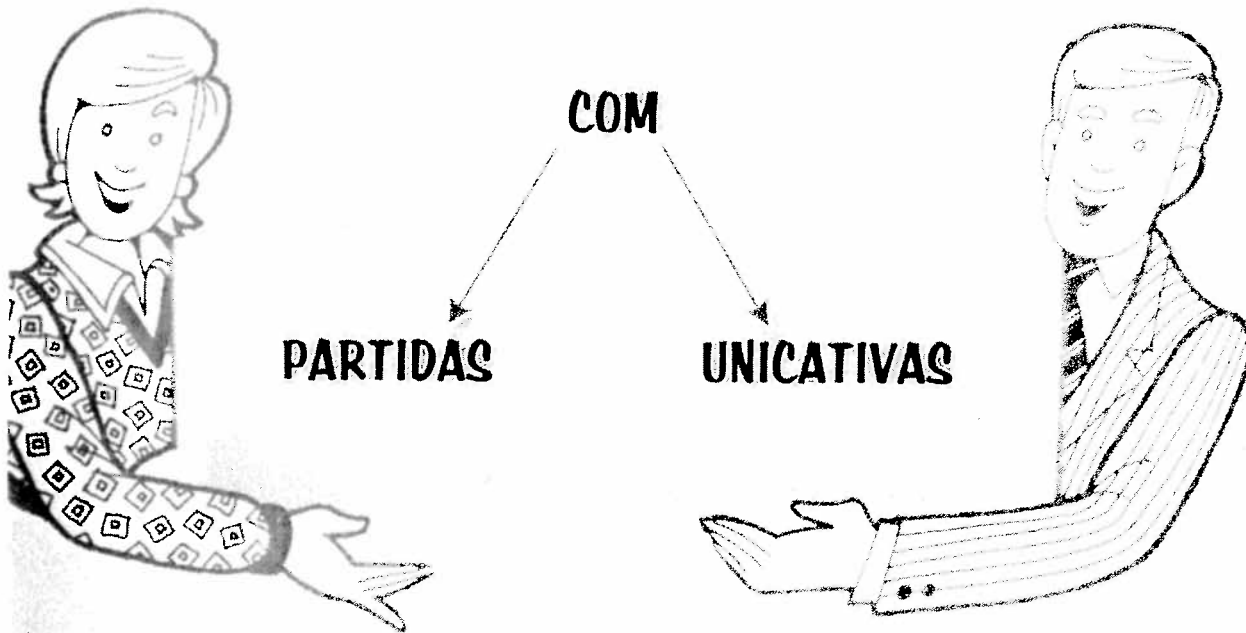
Queremos agradecer a nuestros alumnos, a nuestros alumnos docentes en su mayor parte, ya que ellos han sido la mirada a través de la cual nos permitimos recordar aquello que habremos de considerar para mejorar la educación. A través de sus trabajos, sus inquietudes, propuestas, temores, aciertos, planteamiento de problemas e hipótesis hemos podido construir una sistematización eficaz de nuestra planeación y acción educativas, hemos vuelto consciente lo que hacemos de ordinario, sistematizando ideas y reconstruyendo la práctica y la teoría educativas.

Las inquietudes que en algunos momentos del texto son planteamientos para resolver problemas cotidianos en el aula y sugerencias para esos momentos, provienen de profesores con diferentes formaciones profesionales, muchas de ellas alejadas, en apariencia, del terreno educativo, y decimos en apariencia porque consideramos el proceso educativo como un proceso inherente a toda formación curricular y no curricular. La verbalización y sistematización de las inquietudes de nuestros alumnos docentes pasaron por distintos procesos de investigación para sintetizarlos y darle orientación en algunos casos, en otros respuestas tentativas y, en los más, despertar nuevas inquietudes.

Y es esa la intención de este libro: despertar la curiosidad por analizar la práctica de los lectores e intentar generar más dudas que certezas, ofreciendo algunas respuestas tentativas encontradas en el camino de búsqueda para mejorar la ecuación personal, a partir de este enfoque por competencias. Frases frecuentes como “ahora no sabemos cómo planear”, “queremos mejorar nuestros sistemas de evaluación”, “nos gustaría ser más didácticos en clase”, “queremos elevar nuestros niveles de calidad”, “quisiéramos ser más justos”, sintetizan el sentir de muchos docentes preocupados por enriquecer sus experiencias de manera personal, para lograr trascenderlas en sus aulas.

1

Las competencias: un invitado sorpresa en el mundo de la educación



PREGUNTAS DETONADORAS

¿Hay una sola forma de entender las competencias? ¿Existe una correcta? ¿Son las competencias la solución a los problemas educativos, una moda o una herramienta? ¿Cuál es el sentido de cambiar de enfoque en la escuela? ¿Las competencias tienen un sustento filosófico? ¿Cuál es el lugar que ocupan en un modelo educativo? ¿Son una imposición de los grandes intereses neoliberales? ¿Representan una oportunidad para redefinir la forma en que funcionan los centros escolares? ¿Hasta dónde impacta su adopción en una institución? ¿Implican un sometimiento a los dictados del mercado laboral o pueden ser un puente de comunicación entre la escuela y el mundo del trabajo?

ANTECEDENTES Y CONCEPTO BASE DE COMPETENCIA

La llamada *sociedad de la información*, con sus implicaciones en las formas de organización social y cultural ya glosadas ampliamente por Manuel Castells (2001), ha generado profundas interrogantes en los diversos planteamientos educativos, por lo que habrá que “ir reconstruyendo nuestra visión de la realidad, los discursos que venimos manteniendo para comprender el papel de la educación y las escuelas, sus fines en la nueva situación y los procedimientos de enseñar y de aprender que son posibles. Es decir, hay que elaborar una nueva narrativa, volver a escribir el discurso acerca de la educa-

ción, en suma a la luz de nuevas condiciones en la sociedad que nos toca vivir”.¹

El tema de las competencias irrumpió, casi sin pedir permiso, en el mundo de la educación. Pero como buen extraño, ha despertado interés y suspicacia por igual en las aulas y los pasillos de las escuelas. Y todo porque proviene de otro universo, el laboral, tradicionalmente distanciado de la academia. Pero habría que rastrear otros orígenes, por una parte, y por la otra, distinguir la estructura de las competencias laborales y todo su proceso de normalización, de los posibles enfoques que de hecho ha recibido la noción de competencia en los espacios netamente educativos, particularmente de la formación escolar desde hace por lo menos 20 años. Y he aquí que la multiplicidad de concepciones en torno a las competencias las han convertido en una especie de campo minado, donde caben las críticas por el potencial reduccionismo en el que han sumido a los procesos educativos, al punto que se les considera una oportunidad para diseñar currículos integrativos, reflexivos y transdisciplinarios.

Las competencias, según las definimos más adelante, 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 influido en las instituciones educativas. La competencia es una unidad que permite el encuentro y el 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 ubican 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.

¹J. Gimeno Sacristán, *La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación*, Morata, Madrid, 2005, pág. 39.

²*Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*, CIID-CENEP, año 6, núm. 2, 1995.

Chomsky ya hablaba desde mediados de los sesentas³ de competencias comunicativas, aunque vistas como ese equipaje inherente a la especie humana; Dell Hymes⁴ agrega que la competencia considera como base el conocimiento, pero se amplía al abordar la habilidad para usarlo en contexto.⁵ Incluso algunas propuestas en el terreno educativo hablaban de competencias desde las décadas de 1970 y 1980. Para Argudín, mientras tanto, la competencia ya vista desde el mundo de la educación es “una convergencia de los comportamientos sociales, afectivos y las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo un papel, un desempeño, una actividad o una tarea”.⁶

El concepto se puede entender desde tres acepciones: la que refiere a la competitividad en cuanto a ser mejor que los demás; la que se relaciona con un ámbito de responsabilidad (“este trámite no es de mi competencia”) y la 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, como se plantea enseguida.

En la noción de competencia que sostiene todos los planteamientos metodológicos que se proponen a lo largo del texto pensamos en la integración de cuatro saberes básicos: *el saber por sí mismo*, como conocimiento base y explicativo que considera la comprensión; *el saber hacer*, como la puesta en juego de habilidades basadas en los conocimientos; *el saber ser*, como la parte más compleja por sus implicaciones de carácter actitudinal e incluso valoral, y *el saber transferir*, como la posibilidad de trascender el contexto inmediato para actuar y adaptarse a nuevas situaciones o transformarlas. De acuerdo con Ignacio A. Montenegro (2003), la competencia tendría un saber más: el de las implicaciones de los hechos, el entendimiento de las consecuencias y su asunción responsable. “Ser competente es saber hacer y saber actuar entendiendo lo que se hace, comprendiendo cómo se actúa, asumiendo de manera responsable las implicaciones y consecuencias de las acciones realizadas y transformando los contextos a favor del bienestar humano.”

La competencia no es un constructo acabado al cual el sujeto

³ En su artículo *Aspects of Theory of Syntax*, publicado en 1965.

⁴ Citado por Nahum Montt.

⁵ Se puede consultar el artículo de Nahum Montt, “Un espejismo proteico llamado competencias”.

⁶ Yolanda Argudín, “Educación basada en competencias”, en *Magistralis*, Universidad Iberoamericana, Puebla, núm. 20, enero-junio de 2001, pág. 43.

sólo pueda aspirar; tampoco determina una forma única de actuación, sino que plasma el mapa general para que los exploradores tomen decisiones sobre las mejores rutas y las estrategias más viables para llegar: claro que cuando se llega, empieza a vislumbrarse otro destino, es decir, un grado mayor de complejidad con relación a la competencia alcanzada. Acaso otro componente de la competencia sea la capacidad para identificar los propios límites y vislumbrar las posibilidades de desarrollo de dicha competencia, en cuanto a complejidad, ampliación de contextos o profundización en los saberes y perfeccionamiento en las ejecuciones. Las competencias se infieren, puesto que son invisibles: a través de las evidencias se supone que una persona es competente.

Las instituciones educativas que han adoptado el enfoque de competencias proponen sus propias definiciones; para la Facultad de Estudios Superiores de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) Iztacala, por ejemplo, la competencia es “una construcción social compuesta de aprendizajes significativos en donde se combinan atributos tales como conocimientos, actitudes, valores y habilidades, con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones (holística, contextual y correlacional)”. Malpica Jiménez (1996) apunta dos elementos inherentes a cualquier definición de competencia: el desempeño, como la expresión de los recursos puestos en juego para el desarrollo de una actividad en la que se usa lo que se sabe, y las situaciones en las que dicho desempeño es relevante, pertinente y oportuno.

La competencia aparece así como piedra de toque hacia la autonomía, como una posibilidad para establecer procesos de mejora permanentes: si se alcanza cierto nivel de competencia, se está en posibilidad de perfeccionarse y ampliarse. Es lo que llamamos *la espiral de las competencias*, en la que se van construyendo, a manera de andamiajes, los resultados y productos, que sirven de base para nuevas creaciones, aprendizajes básicos, y así sucesivamente.

Entendemos la competencia, entonces, como “una interacción reflexiva y funcional de saberes –cognitivos, procedimentales, actitudinales y metacognitivos– enmarcada en principios valorales, que genera evidencias articuladas y potencia actuaciones transferibles a distintos contextos, apoyadas en conocimiento situacional, identificados a través de evidencias transformadoras de la realidad”.

Pero vayamos por partes. En la competencia se entreverán diferentes tipos de saberes (interacción); el sujeto es consciente de cómo

y por qué se aprendió (metacognición) y de qué formas se dan estas relaciones, además de identificar las posibilidades de mejora (reflexión). Saber, poder y querer se alinean rumbo a un mismo objetivo (funcionalidad), porque puede ocurrir que se contrapongan, como bien lo manifiesta Guy Claxton (2001).

Está presente un conocimiento de base, pero también un conocimiento que se desarrolla en la propia aplicación o realización de determinada actividad, dando como resultado la improvisación sustentada (conocimiento situacional): “es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza”, como advierte Edgar Morin,⁷ quien puntualiza que es indispensable examinar la naturaleza del conocimiento y no sólo utilizarlo como una herramienta disponible. Así, los saberes implícitos en la competencia considerarían un metaconocimiento en el que se es capaz de reconocer e identificar el error y la ilusión, y un saber estratégico, que hace “referencia al saber tácito del experto que está en la base de su capacidad de utilizar conceptos, hechos y procedimientos a fin de realizar tareas y resolver problemas”.⁸ Un conocimiento no fragmentado en disciplinas, sino integrado y orientado a explicar objetos y fenómenos en sus contextos, desde perspectivas relacionales, donde se integren las dimensiones del aprendizaje propuestas por Robert Marzano (1995):⁹ percepciones y actitudes adecuadas para el aprendizaje; adquisición e integración del conocimiento; extensión y refinamiento de ese conocimiento; su uso significativo y los hábitos mentales productivos, entre los que ubica la autorregulación, el pensamiento crítico y la creatividad.

Consideramos que el sustento valoral, sobre todo si pensamos en términos educativos, más allá del mero adiestramiento, es inherente al proceso de desarrollo del aprendizaje, dada la imposibilidad de concebir un proceso formativo como neutro o ajeno a principios morales. La competencia no puede estar ajena a orientaciones de carácter ético determinadas por la búsqueda del bien común.

Como la competencia es invisible, la inferimos a partir de resultados, es decir, en actuaciones cuyas consecuencias son entendidas como evidencias, vistas tanto en el proceso como en el resultado. La

⁷ *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, París, 1999.

⁸ Goéry Delacôte, *Enseñar y aprender con nuevos métodos. La revolución cultural de la era electrónica*, Gedisa, Barcelona, 1998, pág. 138.

⁹ Robert Marzano, *Dimensiones del aprendizaje*, ITESO, México, 1995.

posibilidad de transferencia de una situación a otra es una característica presente de la competencia, dados los saberes con los que cuenta la persona cuyas evidencias no sólo repiten esquemas o se reducen a la mera adaptación, sino que buscarían cambiar la realidad en la que se inserta.

¿Cómo saber si la persona 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 puntualizarían los mínimos esperados para tal o cual producto de aprendizaje que revela la existencia de una competencia, siempre considerando el proceso que permitió dicha reconstrucción.

LOS PRINCIPIOS DOCENTES PARA EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS

Los principios educativos que planteamos en los hallazgos del trabajo con docentes son el producto del análisis del error como punto de partida para la reconstrucción. Estos principios del proceso educativo¹⁰ de alguna manera se vuelven puntos de partida para desarrollar de forma eficaz y con mejores resultados educativos la aplicación de este enfoque, que podríamos distinguir como un proceso de conciencia sobre lo que muchos hemos venido realizando como prácticas formativas eficaces.

Estos principios están basados en un enfoque constructivista, de tal modo que un profesor que los integre a su desempeño docente se acercará más a la realización de prácticas eficaces, con una estructura congruente y consciente del hecho educativo que se pretende desarrollar, involucrándose en el proceso formativo mismo y logrando,

¹⁰ Surgen como respuesta a la necesidad de generar habilidades para el desarrollo de competencias en los alumnos, que se fueron verificando y validando a partir del resultado en la mejora tanto de las prácticas docentes que realizamos a través de la reflexión-acción como de la explicación para acercarse a la comprensión del enfoque basado en competencias; todo gracias a quienes fungieron como nuestros alumnos desde la perspectiva de ser docentes y ser docentes competentes para la docencia.

paralelamente al trabajo de formación de sus alumnos, la transformación de su ser docente.¹¹

Desarrollar los seis principios educativos, incluirlos en la planeación, ponerlos en juego antes de insertar una actividad didáctica y, por supuesto, considerarlos para la evaluación educativa de los alumnos son un puente que también permite al docente organizar su camino entre sus intenciones educativas y sus acciones. Tal conexión facilitará su vinculación con la realidad y hasta podríamos presuponer que los alumnos serían capaces de reconocer ese puente construido a partir de la organización de estos principios en sus aprendizajes. De ese modo, será un profesor que orientará su planeación al desarrollo de competencias por parte del alumno, que cuidará que todo lo que suceda en clase (actividades, temas, intervenciones, tareas, evaluaciones) tenga que ver con la materia; o por decirlo de la manera en que aquí se explica el desarrollo de las materias: cuidará que todo tenga que ver con la competencia longitudinal o transversal; reflexionará permanentemente sobre lo que hace o debería hacer dentro y fuera de ella, del aula, tomando conciencia de su labor diaria con sus alumnos, pero especialmente intentando acercarse a la comprensión de lo que hace, preguntándose: ¿qué hago? (describir), ¿qué significa lo que hago? (informar), ¿cómo he llegado a ser como soy? (confrontar), y ¿cómo puedo hacer las cosas de modo distinto? (reconstruir).¹² Será un profesor que además de preguntarse favorecerá con espacios específicos, pero ante todo con respeto y atención, el cuestionamiento por parte de sus alumnos; será notorio cuando, como mediador con ellos, utilice la integración de habilidades de pensamiento con el fin de mejorar la capacidad de razonamiento, estimular la creatividad, contribuir al pensamiento inter e intrapersonal, desarrollar la comprensión ética y sobre todo facilitar el crecimiento de la capacidad que permita encontrar sentido a la experiencia.¹³

Una competencia no existe hasta que se le nombra, es decir, nuestras acciones educativas están inmersas en lo que nombramos como una competencia: este enfoque puede transformar el sentido edu-

¹¹ Entenderemos por *ser docente* la parte consciente del profesor que registra los aciertos en su docencia, que lo hacen crecer como persona, ser más que un docente un *ser docente*. Leslie Cázares Aponte, *Las contribuciones del Programa de Filosofía para niños a la construcción del ser y del ser docente*, tesis de maestría en Análisis y desarrollo de la educación, Universidad Iberoamericana, León, 2004.

¹² *Idem*, pág. 17.

¹³ Sharp Lipman y Matthew Lipman Oscanyan, "La filosofía en el aula", en *El currículo de Filosofía para niños*, Ediciones De la Torre, Madrid, 1998.

cativo a través de nombrar, ubicar e integrar los aprendizajes como elementos indisolubles e imprescindibles en el proceso de una educación eficaz y transformadora. Algunos alumnos docentes nos han manifestado la dificultad, por ejemplo, de insertar actividades didácticas constructivas, integrales en todas sus clases; solicitan recetas para emprender esta tarea del aprendizaje constructivista, reclaman mejores alumnos para poder desarrollarlas y desarrollarse, sin pasar por el nivel de conciencia de que esas mismas solicitudes y reflexiones son un camino que permite tender el puente del aprendizaje representativo para la díada alumno-maestro. ¿Cómo hacer de los procesos educativos experiencias permanentemente significativas? El desarrollo de estos principios tiene la intención de ser una reflexión para los docentes y las instituciones educativas que decidan recorrer el camino con el enfoque por competencias y considerarlo en las esferas de la planeación, la ejecución y la evaluación. Veamos los principios en su aplicación.

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 de acuerdo 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 del aula o fuera de ella, tareas, trabajos, evaluaciones, retroalimentaciones, participaciones, referencias, ejemplos y contraejemplos; en suma, que cualquier situación, planeada o no, se vincule con el desarrollo de la competencia esperada de los alumnos en un curso determinado. Al cuidado de todo lo que suceda en el proceso educativo se adiciona el hecho de establecer una vinculación entre todos los elementos, es decir, que la secuencia de actividades didácticas se desenvuelva conforme a una estructura lógica de aprendizajes, donde la suma de las actividades o procesos partan del cuidado de vincularse entre sí y sobre todo con el desarrollo de la competencia esperada por parte de los alumnos. De esta manera pensaremos, por ejemplo, que si nuestro grupo manifiesta cansancio ya sea físico o intelectual y deseamos insertar en la secuencia de actividades alguna

que sea del estilo de relajación (pero puede ser que deseemos también incluir una actividad para elevar el interés o la motivación grupal), deberá hacerse con estricto apego al principio *Todo tiene que ver*, de tal suerte que seleccionaremos alguna que sea de relajación, pero procuraremos que se vincule con el tema o la competencia del curso que conducimos. Es fácil caer en la tentación de incluir actividades potencialmente divertidas, pero que no encuentran vinculación con el sentido del programa.

Habrá que cuidar la inclusión de actividades inconexas o en las que pretendamos que los alumnos adivinen la conexión esperada: deberemos ser precisos en lo que queremos con la actividad, pero amplios en la explicación de su razón de ser o, de ser trabajada en el grupo, vinculándola con el tema esperado.



Como el profesor Guillermo solía decir cuando se refería al modo en que planeaba sus clases de cálculo para alumnos universitarios: "yo no los suelto para nada; si están cansados los pongo a descansar, pero siempre con un ejercicio matemático".

Con nuestros alumnos docentes, que son desde educación pre-escolar hasta posgrado, cuando trabajamos en seminarios sobre reflexiones de la docencia, solemos acompañar los clásicos recesos con ejercicios lúdicos en los que pongan en juego su interpretación sobre los momentos gratos que han vivido en la docencia, enriquecidos con ejemplos y un cierre acerca de las hipótesis sobre lo que produjeron esos gratos momentos. A lo largo de la secuencia didáctica de una clase enfocamos con mayor énfasis algunos de los componentes de la competencia (saber, saber hacer y saber ser), pero suele ser una actividad de relajación cuando ponemos al grupo a jugar con la competencia de saber transferir, como en los dos casos citados.

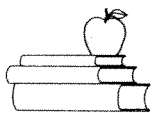
En congruencia con este primer principio se da pie a los siguientes que deben estar entreverados de manera consciente en cuanto a que ayuden a hacer más eficiente el proceso en acción de la planeación y la intuición del docente.

¿Qué ventajas ofrece?

- El docente realiza prácticas educativas con sentido, integración y secuencia lógica.
- El alumno advierte lo anterior.
- Se facilita la planeación-acción al pensar en integrar solamente acciones educativas, comentarios, discusiones, actividades, contenidos, vinculados con la competencia que se busca desarrollar.
- Ayuda al alumno y al profesor a caer en la cuenta sobre el sentido de lo que sucede dentro del aula y fuera de ella al preguntarse: ¿esto tiene que ver?
- Evita la dispersión de ideas y el uso del espacio educativo como catalizador de problemas ajenos a la materia.
- Focaliza los aprendizajes.

Lo invitamos a completar la lista de ventajas.

Hacer consciente lo que hacemos de ordinario: reflexionar



La conciencia es tan importante que, de acuerdo con Karl Popper, su gran paso ha sido la invención del lenguaje, el cual dio origen a la humanidad. Nuestras prácticas cotidianas como personas suelen estar regidas por dos variables básicas que regulan nuestra actuación y operación ante el mundo: los hábitos y las intuiciones. La suma de ambos da como resultado una ejecución de nuestro ser como personas y como docentes en búsqueda permanente de confirmaciones ante nuestros actos; nos movemos sobre las certezas de que lo que hacemos, basados de antemano en el desarrollo de hábitos, es lo mejor, o al menos lo que para nosotros es mejor, y a partir de este supuesto operamos nuestras acciones en lo general en nuestra vida, y en lo particular en nuestros espacios educativos. Acciones como entrar en el salón, saludar, comenzar con la recitación informativa, la implantación al grupo de actividades dirigidas, la aplicación de la evaluación e incluso los espacios extraaula, se traducen en operaciones automatizadas que,

insistimos, son producto de nuestras certezas y confirmaciones obtenidas a lo largo de nuestra poca o mucha experiencia.

Este principio busca insertar en el proceso de operación el proceso de reflexión de nuestras acciones a través de la concientización: determinar cuáles son las intenciones que me hacen hacer lo que suelo hacer.



Un primer ejercicio es el que el profesor Bazdresch (2000) tuvo a bien legarnos como un insumo para la reflexión permanente: ¿qué hago, cómo lo hago y qué produce lo que hago? “El propósito de la identificación es recuperar el propio pensamiento y la concepción que lo acompaña en sus prácticas. Si el proceso es exitoso se conseguirá resignificar la práctica, y con ese conocimiento tendremos bases para desarrollar una metodología innovadora de la práctica educativa.”¹⁴

Elaborar un nivel de conciencia sobre lo que hacemos y transmitimos, con nuestro ejercicio docente da pie al siguiente principio educativo que ayuda, apoya y regula el proceso mismo de análisis de la práctica: el cuestionarnos.

¿Qué ventajas ofrece?

- Reflexionar permanentemente sobre las acciones.
- Aprender de los errores y de las confirmaciones positivas sobre nuestras acciones.
- Tener claridad para desarrollar un trabajo razonado.
- Percatarse de los aciertos y de los errores en el ejercicio educativo.
- Resignificar la práctica educativa.

Cuestionamiento permanente



Elaborar preguntas en torno a lo que hacemos, cómo lo hacemos, qué resultados produce lo que hacemos, qué supuestos subyacen a nuestras acciones y cuáles son las intenciones

¹⁴ Miguel Bazdresch Parada, *Vivir la educación, transformar la práctica*, Textos Educar, Educación Jalisco, México, 2000, pág. 57.

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 tomar distancia respecto de nuestras acciones y a estar listos ante la posibilidad de encontrar diferentes visiones: visiones complementarias de lo que consideramos como certezas y verdades tentativas. El nivel de cuestionamiento puede variar de acuerdo con la necesidad educativa que tengamos que satisfacer. En términos de competencias, podemos cuestionar los componentes básicos de la competencia, para clarificar lo que realmente deseamos en un proceso educativo. Por ejemplo, inquirir si los contenidos hasta ahora manejados en un curso son los que en verdad apoyan la construcción del conocimiento de los alumnos. Por supuesto, atrevernos a cuestionar nuestras propias acciones y actividades para trabajar y desarrollar un curso frente a los estudiantes, puede no resultar una tarea cómoda, porque de la ubicación de nuestras acciones en una perspectiva de duda se puede desprender el modificar la planeación y la acción de lo que ordinariamente consideramos como correcto para operar. Cuestionarnos sobre los mensajes formativos y valorales que no sólo transmitimos, sino que nos ha tocado vivir en el sistema educativo formal y en los procesos educativos informales¹⁵ puede acercarnos a los propósitos que pretendemos alcanzar y sobre todo a lo que los alumnos manifiestan como una necesidad formativa valoral.

¿Qué ventajas ofrece?

- Desarrollar la capacidad de problematización de la realidad.
- Enfocar los problemas para plantear estrategias de solución.
- Especificar y dimensionar situación por atender.
- Establecer prioridades en las responsabilidades educativas.
- Atender las necesidades y los reclamos educativos.
- Comprender situaciones educativas.

¹⁵ Consideremos que el proceso educativo formal es el que se lleva a cabo dentro de la institución escolarizada de manera planeada, y el proceso educativo informal es el que se puede dar tanto en las instituciones escolares como fuera de ellas, donde los mensajes formativos partan de un origen lejano a una planeación intencionada y obedecen más a una formación intuitiva y en ocasiones no intencionada o sistematizada. Es decir, son todas las acciones que podamos definir como del ámbito de la competencia del saber ser, que aún no han sido develadas por el propio docente y, por tanto, no han pasado el nivel de conciencia y de sistematización.

Sistematizar



Elaborar cuadernos de notas, ideas representativas de lo que hacemos, organizar nuestros supuestos y cuestionamientos son un insumo para el análisis y la investigación permanente. El ejercicio de escribir sobre nuestras ideas y las ideas generadas a partir de lo que ejecutamos en el aula, así como recuperar los saberes de los alumnos para reconstruir nuestras actividades son un camino para llegar a ofrecer de manera más cercana un ejercicio docente apegado a necesidades manifiestas de quienes se encuentran compartiendo con nosotros determinado espacio de aprendizaje.

Elaborar diarios de seguimiento de avances en el desarrollo de competencias, incluir reflexiones sobre los atrasos o tropiezos de los alumnos; en suma, cualquier idea puesta sobre papel a partir de la reflexión sistematizada es una tarea más que el docente que trabaje con el enfoque en competencias deberá insertar en su ser docente, encaminado a hacer más eficientes sus procesos. Escribir lo que pensamos sobre lo que hacemos y sobre lo que los alumnos manifiestan como desempeño educativo, a través de apuntes o diarios de campo, constituye un insumo a partir del cual pueden sistematizarse las confirmaciones positivas y los errores de nuestra práctica docente, para finalmente evaluar y reconstruir dicha práctica y ejercicio docente y coherente frente al grupo (como veremos con mayor detalle en la metacompetencia para la puesta en práctica).

¿Qué ventajas ofrece?

- Sistematizar para poder analizar.
- Aprender del error, reconstruir aprendizajes, repetir aciertos, evaluar resultados, medir para controlar.
- Teorizar sobre nuestras acciones, reflexionar sobre las reflexiones, reconstruir permanentemente la planeación tanto didáctica como institucional que realizamos.
- Conocernos más, conocer al alumno, acercarnos a la realidad.
- Entender su posibilidad de cambio, visualizar estrategias de transformación y mejora, hacer más eficiente el proceso educativo desde una perspectiva para la reconstrucción de aprendizajes.

Incorporar habilidades de pensamiento



Al vincular habilidades de pensamiento como un principio en los procesos educativos dentro de los diferentes espacios curriculares, se favorece la integración de aprendizajes. Las habilidades del 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. Es ahí donde los docentes enfocan la perspectiva del desempeño vinculado a la intuición, al sentido común. “La perspectiva del desempeño dice, en suma, que la comprensión incumbe a la capacidad de hacer de un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera.”¹⁶ Lipman enfatiza la necesidad de desarrollar habilidades de pensamiento en niños, pero sobre todo en adultos que trabajan en la educación con niños, jóvenes, adultos y personas de la tercera edad; para tal efecto, pone en marcha su programa de Filosofía para niños, nombrado así solamente como un ejercicio intelectual para regresar al fundamento del pensamiento filosófico en la educación en general, pero consolidando las bases con los más pequeños, que tienen naturalmente un pensamiento reflexivo, sorprendente y libre de prejuicios negativos que los alejan de la verdad. En su texto *La filosofía en el aula* (1998) da un ejemplo para observar la importancia del desarrollo de las habilidades de pensamiento, al señalar que la niña que ha llegado a ser buena en las habilidades de pensamiento no es simplemente la niña que ha crecido, sino una niña cuya capacidad de crecimiento se ha incrementado.

La diferencia fundamental de esta propuesta de desarrollo de habilidades radica en el desarrollo de la capacidad para encontrar sentido en la experiencia, descubriendo alternativas a la realidad, a las propuestas escuchadas y a las visiones de mundo; la búsqueda para descubrir la imparcialidad, la coherencia del mundo, de las opiniones, de la globalidad y muy enfáticamente descubrir la capacidad de ofrecer razones a favor de creencias: la argumentación. Este trabajo se puede potenciar mediado por otro tipo de habilidades centradas

¹⁶Tina Blythe, *La enseñanza para la comprensión*, pág. 39.

en la enseñanza de un comportamiento encaminado al pensamiento filosófico, mantener la pertinencia, hacer preguntas, dar respuestas y saber escuchar. Incluir habilidades de pensamiento no se enfoca exclusivamente al ámbito intelectual, el pensamiento complejo o de orden superior: incluye también la dimensión emotiva, afectiva y social del pensar.¹⁷

¿Qué se mejora?

- El ser de la persona: clarificación del ser alumno, profesor, mediador educativo o miembro de un grupo.
- La estructura mental, el edificio intelectual, la arquitectura del pensamiento.
- Uso de habilidades metacognitivas del pensamiento.
- La capacidad dialógica, la expresión verbal y no verbal, la interpretación simbólica, la argumentación.
- El desarrollo del pensamiento creativo y productivo.

Evaluar para reconstruir

✓ Conocernos y evaluarnos para poner en perspectiva los futuros de nuestra labor docente. A reserva de que este tema se detalla en el capítulo 4, de evaluación y competencias, destacaremos que la evaluación es el punto de partida, desde el cual podemos conocer los resultados y las oportunidades para reconstruir de mejor manera nuestros procesos formativos. Con el enfoque por competencias, este principio es relevante, ya que la aplicación de nuevos enfoques educativos supone una transformación permanente hasta el conocimiento real del fenómeno y también un trazo continuo pero inexistente de las acciones educativas, es decir, dibujar en el propio camino, imaginando otras posibilidades y perspectivas, en función de que todos los procesos son tentativos y, por tanto, perfectibles.

La reconstrucción únicamente será posible si somos capaces de evaluar desde múltiples miradas, no sólo considerando los sujetos-

¹⁷ Ferrer Cerveró, en la introducción a Lipman, *Pensamiento complejo y educación*, Ediciones De la torre, Madrid, 2001.

actores del acto educativo, sino diversas perspectivas alimentadas desde enfoques teóricos y reflexiones sobre las prácticas educativas.

¿Qué ventajas ofrece?

- Aprender de la construcción de todo el proceso vivido.
- Conocer los resultados educativos y los procesos que nos llevaron a ellos.
- Modificar las prácticas de manera pertinente.
- Aprender de los éxitos, pero sobre todo de los errores.
- Convertir las vivencias en experiencias, a través de una actitud reflexiva.
- Saber que toda acción en el aula es susceptible de mejorar en función de los propósitos educativos.

LA ARQUITECTURA DE LAS METACOMPETENCIAS

Una diferencia fundamental entre el planeamiento por objetivos y el planteamiento por competencias se da en función de la intención de realizar algún avance educativo; los objetivos nos hablan de lo que se imagina que en el 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). De estas nociones parte nuestra idea de que para desarrollar satisfactoria, integral y vinculadamente el enfoque por competencias dentro de una institución escolar es necesario sustentarse en tres grandes competencias docentes a las que hemos denominado *metacompetencias*. Este término lo entenderemos como la agrupación de capacidades docentes necesarias para desarro-

llar el enfoque por competencias desde la institución escolar y a través de la práctica docente; serán las grandes orientaciones para el diseño curricular, la puesta en práctica y la evaluación de los aprendizajes, las cuales se someten a procesos reflexivos y a procesos formativos para desarrollarse y aplicarse en cualquier proyecto que se geste con el enfoque por competencias. En la figura 1.1 se engloba lo que hemos denominado la *arquitectura de las metacompetencias docentes*.

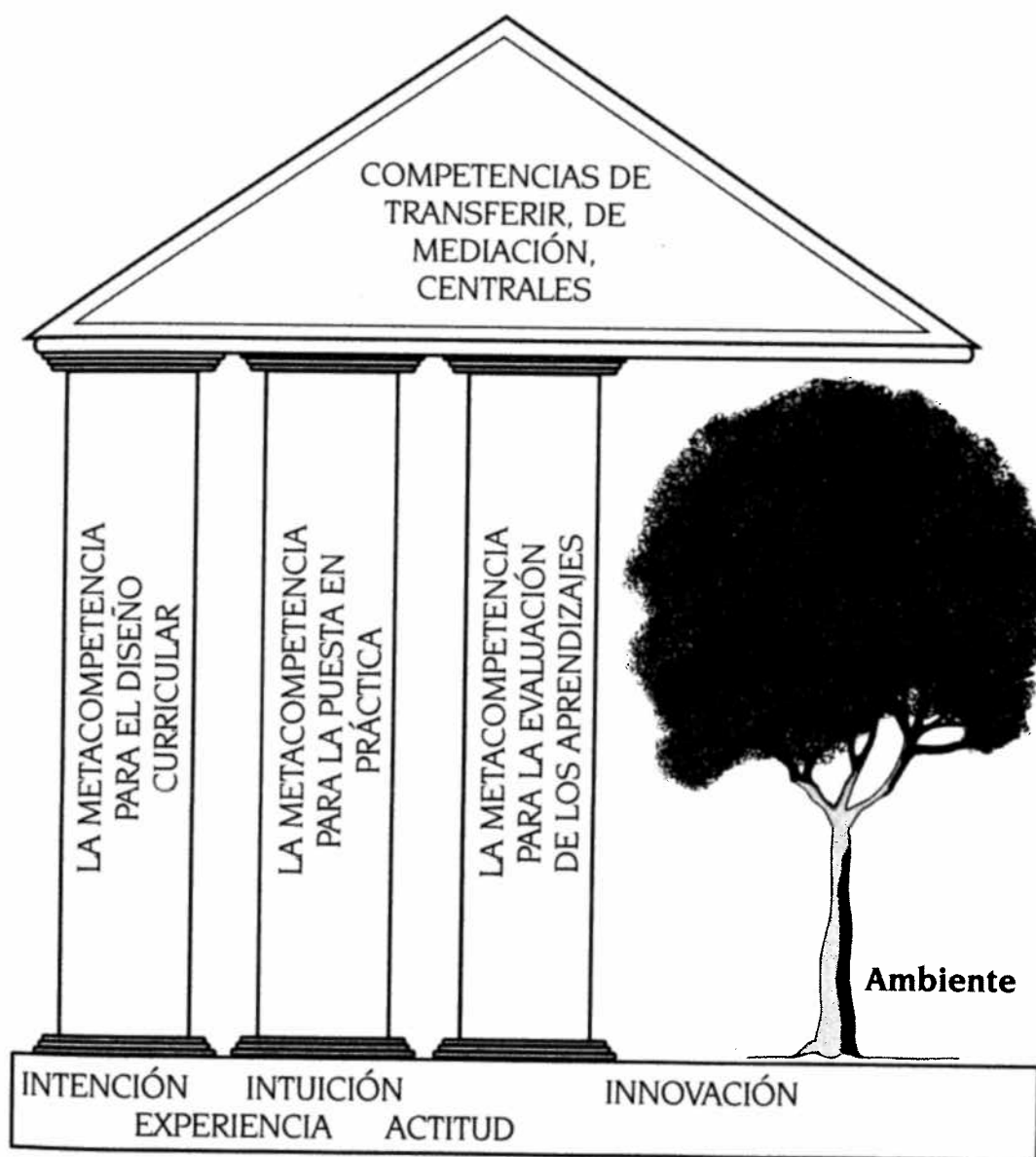


Figura 1.1. Modelo de representación de la arquitectura de las metacompetencias.

rios en los que se apoye, facilite y medie la construcción de quien aprende, siempre entendiendo el aprendizaje como una resignificación social.

Y he aquí el componente artístico de la docencia: es un poco de técnica pero mucho de inspiración para recrear esos mundos posibles a los que se refería Jerome Bruner, en contextos específicos casi siempre matizados por la incertidumbre. “En el arte las ideas son comprobadas en la forma por la práctica. La exploración y la interpretación conducen a una revisión y a una acomodación de idea y de práctica... reparen en el cuaderno de bocetos de un buen artista, en los ensayos de una pieza teatral, en la actuación de un cuarteto de jazz. Lo que estoy diciendo es que así es la buena enseñanza. No se trata de un mecanismo que funciona rutinariamente o de una gestión regida por la mera costumbre.”²²

Parte de estos elementos son los que hacen de la docencia una profesión tan fascinante como compleja, que trasciende el mero hecho de “dar clases” para crear, junto con otros, todo un ecosistema de relaciones pedagógicas y humanas que, en algún momento, buscarían transformar nuestro mundo en un mejor lugar para los descendientes de nuestros hijos.

La metacompetencia para la evaluación de los aprendizajes

Un enfoque curricular que no aterrice en la evaluación puede perder gran parte de su potencial. Si evaluar es difícil en general, en este contexto implica aprender estrategias que trasciendan la mera aplicación de exámenes y la asignación de porcentajes. La evaluación quizá sea la dimensión más compleja de la práctica docente, por lo que un enfoque basado en competencias exige del docente explorar nuevos caminos y problematizar el fenómeno evaluativo para evitar reduccionismos. En el capítulo 4 se analiza con detalle y se propone un modelo para tal efecto.

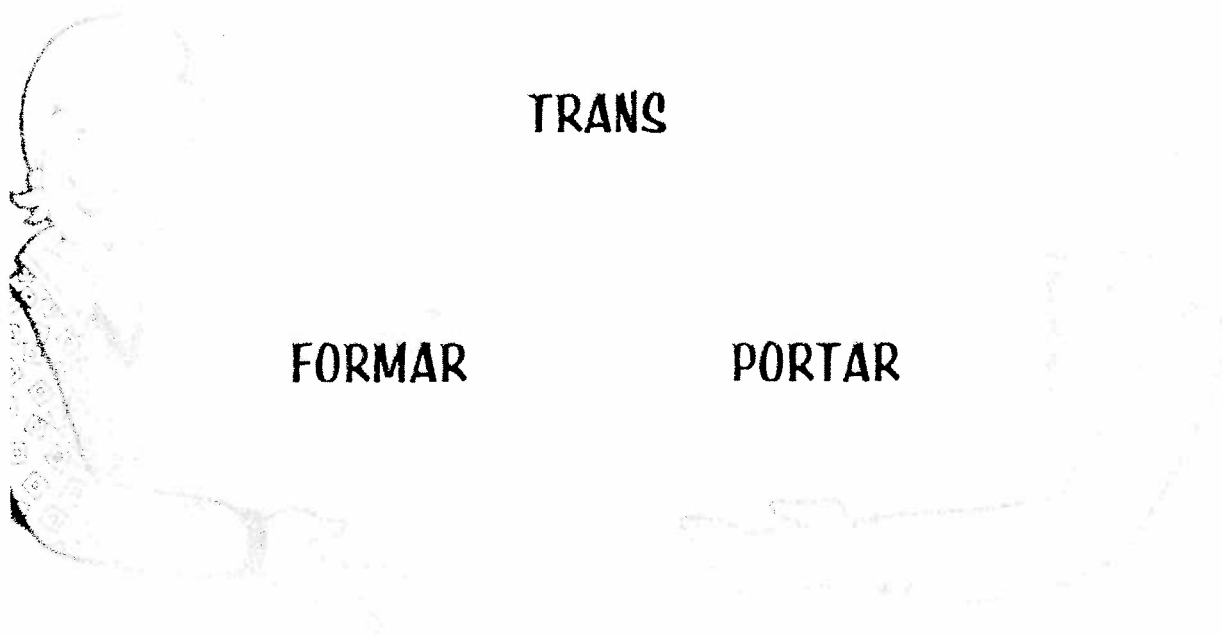
²²L. Stenhouse, *La investigación como base de la enseñanza*, Morata, Madrid, 2004, pág. 138.

DIFICULTADES, ILUSIONES, RIESGOS

Como todo enfoque, el de competencias según las hemos definido aquí, presenta limitaciones, dificultades e ilusiones; enseguida enumeramos algunas de ellas:

- La competencia se puede convertir en un objeto tan acabado en su diseño, que no permita la interacción del sujeto para reconstruir, elaborar, dialogar, reflexionar.
- Las competencias representan un enfoque que puede orientar el diseño, la práctica y la evaluación; sin embargo, una propuesta educativa requiere, además, considerar principios de nivel superior expresados en las definiciones esenciales de la institución.
- Las actitudes, además de su dificultad para desarrollarse en proceso limitado y próximo en el tiempo, pueden acabar como un muñeco dentro del entorno de la competencia: se puede caer en el error de incluirlas con la única finalidad de cubrir el espacio del formato y que se “vea” completo el diseño, aunque en el momento de instrumentar la propuesta se quede como buena intención.
- Diseño incompleto: sólo la planeación de actividades de aprendizaje se lleva a cabo con el enfoque, pero no la instrumentación de las mismas o el sistema de evaluación de los aprendizajes, dando como resultado una ruptura entre el discurso y la cotidianidad del aula.
- Cambio de redacción, nada más, sin que se trastocuen de fondo las estructuras curriculares e institucionales que faciliten su inserción.
- Las competencias pueden provocar un reduccionismo de los procesos educativos, enmarcándolos en una visión netamente productivista y selectiva, favoreciendo exclusivamente la lógica del mercado y convirtiendo el diseño curricular en hojas de trabajo, llenas de instrucciones para ser aplicadas mecánicamente, sin posibilidad de cuestionamiento.
- Las competencias corren el riesgo, si se reduce su alcance, de convertirse en adalides del pensamiento único que, trasladado de su concepción original en cuanto a que es “la traducción en términos ideológicos con pretensión universal de los intereses de un conjunto de fuerzas económicas, en particular las del capital internacional” (Ramonet, 1998:15), puede plantear la idea de que sólo hay una forma de hacer las cosas y sólo una es legítima.

El diseño curricular: **2** tránsito entre la partitura y la interpretación musical



PREGUNTAS DETONADORAS

¿Qué hace el profesor para desarrollar una competencia? ¿Qué tipos de aprendizajes deben explicitarse en la planeación? ¿Es posible planear todas las intenciones educativas? ¿Cómo vincular los intereses institucionales con los intereses de los alumnos? ¿Qué entendemos por *eficacia*? ¿Cómo hacer la traducción de nuestras intenciones educativas en el papel? ¿Es lo mismo planear para un día que para un año? ¿De qué manera puedo ver los resultados de lo que hago? ¿Cómo redactar mis ideas para que puedan ser entendidas por mis alumnos? ¿Sirve planear? ¿Cómo se planea con base en el enfoque de competencias? ¿Cómo se redacta una competencia? ¿Cómo se redacta un desempeño? ¿Cuántos tipos de evidencias se deben explicitar en una planeación? ¿Cómo se relacionan los elementos básicos de una planeación por competencias, actividades de aprendizaje, contenidos y sistemas de evaluación? ¿La planeación es algo que se debe hacer antes de iniciar un curso? ¿Qué sucede en un curso cuando no existe la planeación? ¿De qué sirven los programas oficiales para la planeación por competencias? ¿Qué implicaciones tiene la planeación eficaz basada en competencias? ¿Cuáles con los instrumentos para la planeación? ¿Cuántas competencias puedo trabajar por mes o periodo? Cuando presentamos nuestra planeación, ¿cuán dispuestos estamos a modificarla con base en lo que los alumnos planteen? ¿Cómo aplicar actividades de competencias con niños? ¿Cómo lograr un aprendizaje que les sea útil en la vida? ¿Por qué en determinado momento se toman como moda algunas corrientes pedagógicas? ¿Cuál es la diferencia entre el aprendizaje significativo y el utilitarista? ¿Qué entendemos por *secuencia didáctica*? ¿Qué implicaciones tiene la planea-

ción eficaz basada en competencias? ¿Cómo trabajar con competencias en la práctica? ¿Cuáles son los instrumentos para hacer eficiente la planeación basados en el enfoque de competencias?

EXPLICACIÓN BASE

Una de las condiciones centrales de la planeación por competencias es la habilitación de los docentes para integrar, en la planeación que realizan de manera ordinaria, un enfoque basado en competencias, así como teorías de aprendizaje con perspectiva constructivista y el desarrollo de habilidades de pensamiento. De esta manera, los docentes enfrentan dos problemas: no contar con referentes precisos para realizar la planeación y tener poca claridad respecto de los requisitos mínimos para ejecutar el enfoque en competencias. La eficacia es uno de los términos que se vinculan al trabajo tanto de planeación como de ejecución, por ser éste un término que ayuda a visualizar los resultados en la aplicación del enfoque pretendemos implementar. Distinguiremos una planeación eficaz basada en el enfoque en competencias cuando de ella se desprendan aprendizajes. La planeación basada en competencias no implica necesariamente eliminar métodos establecidos en las instituciones: es una manera de reenfocar la planeación que se ha ido desarrollando. Es un enfoque que da sentido a muchas acciones educativas, que de ordinario se realizan en la escuela. "La planificación del currículo tiene que ser hoy más compleja porque se espera de las escuelas que proporcionen una gama más amplia de habilidades. La aplicación del plan constituye una responsabilidad tanto colectiva como individual. Una buena planificación debe significar que, para la realización del plan, se cuente con una gama adecuada de recursos."¹

Se puede planear por proyectos, pero es necesario aclarar las competencias esperadas de los alumnos y sobre todo las evidencias en las cuales se reflejará el logro o nivel de logro de una competencia. El proceso de macroplaneación basado en competencias tiene al menos cinco componentes: las competencias para la docencia, la planeación curricular institucional, la comunidad educativa, los modelos por competencias y la vinculación con los principios educativos. En

¹ John D. Wilson, *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*, Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1992, pág. 22.

este sentido y siguiendo con Wilson, cabe considerar que “la calidad de un plan puede quedar determinada, en definitiva, sólo si conduce a una mejora en la práctica, es decir, si funciona. Pero cabe evaluar los propios planes en términos de la calidad de su exposición razonada, del grado en que logran unos objetivos, como la coherencia, la progresión y la viabilidad”.²

Es importante resignificar la experiencia de planear los procesos de clase, considerando los contenidos como medios para acceder a capacidades de pensamiento complejo y múltiple, en beneficio del desempeño de los estudiantes en cuanto a personas. Puesto que la planeación educativa es el punto de partida del currículo escrito u oficial que orienta las actividades cotidianas dentro y fuera del salón de clases, la planeación eficaz debe reinventarse a sí misma cotidianamente, brindando claridad en la orientación de la labor docente.

La planeación educativa, si bien es un conjunto de supuestos básicos que pretenden guiar la acción educativa, se detona en el aula y se reformula de manera permanente. Planear es una capacidad que supera la idea de organizar “contenidos o temas” por medio de ejercicios; actualmente la planeación, sobre todo si se quiere encajar en los nuevos perfiles de desarrollo de capacidades, implica un dinamismo y una flexibilidad que vayan a la par de las transformaciones tanto del medio como de los propios alumnos: planear eficazmente permitirá desarrollar un paisaje accesible y agradable para los visitantes dentro del aula, de tal forma que se conviertan en actores permanentes de ese paisaje.

Implicaciones del cambio

Para comenzar a trabajar en un proyecto basado en competencias se puede partir de un diagnóstico de las necesidades formativas de la institución, como organización que aprende y en función de su oferta educativa. La importación acrítica de modelos acarrea algunas inconveniencias en la materia prima transportada y en la acomodación de esquemas: es como usar un traje hermosamente diseñado, elaborado con materiales experimentales, sintéticos y orgánicos, que vistos en un aparador resultan glamorosos, atracti-

² *Idem*, pág. 63.

vos y hasta excitantes, pero que en el momento de ser adquirido, nuestra estatura y anchura corporal nos hacen ver como algo que realmente queremos ser, pero que en realidad no podemos ser; o en una institución que, en aras de estar a la moda, va perdiendo su centro.

Para reflexionar en torno a los procesos de transformación curricular se puede partir de las preguntas siguientes: ¿por qué queremos cambiar a un enfoque basado en competencias? ¿Cuáles son las ventajas? ¿Qué nos gustaría conservar de nuestros modelos actuales? ¿Cómo se relacionan las competencias con nuestro modelo educativo?

Algunas de las implicaciones que tiene una reformulación curricular, considerando a la escuela como un organismo vivo y por ende complejo, donde se cruzan dimensiones políticas, económicas, sociales, ideológicas y metodológicas (tal como se ha señalado en los aportes más recientes de la gestión escolar), podrían ser las siguientes:

- Necesidad de renovación de la docencia: la actualización permanente aunada a la experiencia previa.
- Desarrollo de una planeación basada en fines prácticos y medios con sentido.
- Empleo de temas integradores, más que la división tradicional por asignaturas.
- Educarse y educar en la optimación del tiempo dentro del aula y fuera de ella.
- Inclusión de un enfoque constructivista en el diseño, que recupere procesos y productos.
- Construcción de puentes entre la escuela y la comunidad inmediata, y viceversa.
- Incorporación de nuevas experiencias de aprendizaje: innovación en métodos, ambientes educativos alternativos, reorganización del trabajo en equipo de los cuerpos docentes, aprovechamiento de prácticas profesionales, visitas o viajes que brinden formación situada.
- Inclusión en el rediseño a toda la comunidad escolar, mediante investigaciones formales y sistemáticas sobre las necesidades reales y sentidas en una institución.
- Pensar en la planeación-acción con base en el desarrollo de experiencias significativas, donde se retome la experiencia como un medio, sobre todo si recordamos que “el único sentido que los alumnos respetarán será aquel que puedan derivar por sí

mismos de sus propias vidas, no el que otros les ofrezcan. Una forma de descubrir sentido es descubrir conexiones”.³

- Reconsideración de las estructuras de apoyo y análisis de la cultura escolar, en cuanto terreno fértil o no, para sembrar un proceso de transformación.

PROPUESTA METODOLÓGICA

De esta manera, la eficacia en la planeación y en la acción se puede ir consolidando en la medida en que el docente va satisfaciendo ciertos requisitos o estándares para su desarrollo, como se detallan en la figura 2.1, cuyos componentes se explican enseguida.

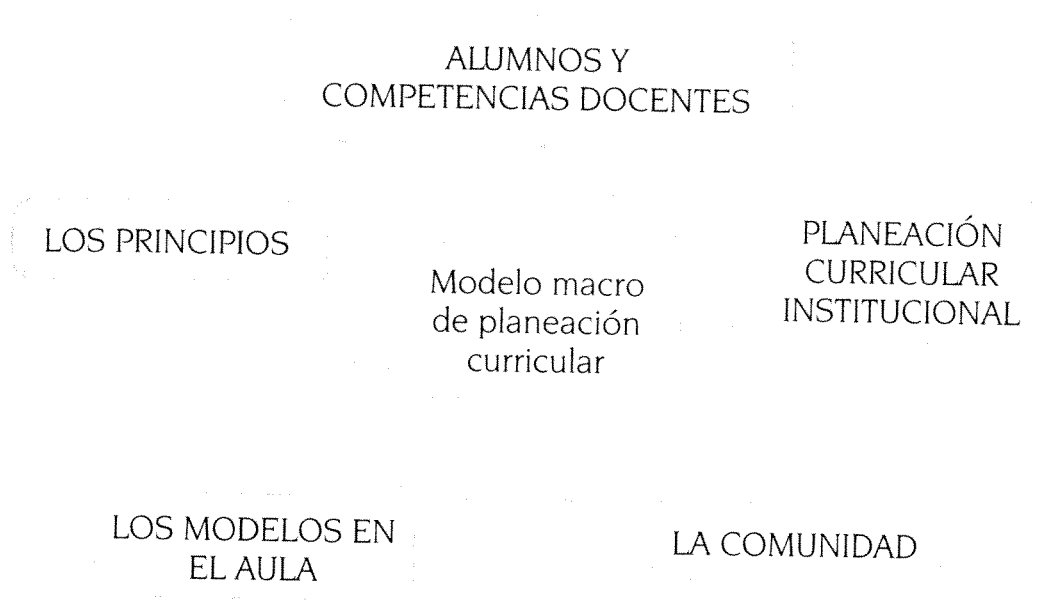


Figura 2.1. Macromodelo de planeación basado en competencias.

Alumnos y competencias docentes

La planeación eficaz implica partir de quiénes son nuestros alumnos y quiénes somos nosotros (véase cap. 3), verificando las capacidades personales que se ligan a través del proceso de evaluación diag-

³ Sharp Lipman y Matthew Lipman Oscanyan, *La filosofía en el aula*, Ediciones De la Torre, Madrid, 1998, pág. 147.

nóstica (cap. 4). Este primer momento de la planeación se desarrolla con detalle en los capítulos antes mencionados; destacaremos, sin embargo, la trascendencia de conocer lo que requieren los alumnos y las capacidades con las que como docentes podemos implementar un trabajo educativo eficaz.

La planeación curricular institucional

Implica conocer la institución y su proyecto, así como las solicitudes que de ella se desprenden, perfiles, contenidos oficiales (saber), habilidades esperadas (saber hacer) y procesos valorales formativos que se especifiquen en la institución o que el docente pretenda desarrollar en sus estudiantes (saber ser).

El enfoque por competencias debe partir de un desarrollo de proyecto institucional cuya intención colateral⁴ sea favorecer la interacción entre grupos de profesores de distintas disciplinas, entre profesores y padres de familia, entre el cuerpo directivo y el docente, entre los alumnos y las figuras antes citadas. Se deberán determinar los campos formativos para trabajar la planeación, acción y evaluación por competencias, retroalimentarse permanentemente con lo vivido en la práctica y mantener a los docentes en el ejercicio continuo de reflexión sobre sus prácticas educativas.

La planeación por competencias puede partir de un proceso en el que se definan las competencias institucionales, adecuadas y dosificadas de acuerdo con el nivel de desempeño de cada uno de los grados que se desarrollen en ésta, desde preescolar hasta educación superior. Por ejemplo, la competencia de desarrollo del lenguaje verbal y escrito tiene niveles de desempeño diferenciados para cada uno de los grados antes citados, pero apuntan al mismo desarrollo de competencia. Alcanzar un nivel de competencia determinado, ya sea en cualquiera de los niveles que se esté trabajando, implica educativamente al menos dos cuestiones: por una parte tener claro lo que se pretende que desarrollen los alumnos y por la otra asegurarse de que la planta docente tenga las capacidades necesarias para realizar el proceso de acompañamiento curricular. El proyecto con

⁴ Recordemos que existen intenciones centrales que se visualizan en la especificación de una competencia por desarrollar, que se soportan en intenciones colaterales que el docente pone en acción de manera consciente o inconsciente, pero que abonan el desarrollo de las competencias central y transversal.

el enfoque en competencias se divide en las etapas siguientes, que se traducen en la planeación macroinstitucional:

a) Revisión y análisis de las declaraciones esenciales de la institución considerando su propósito central o misión, la visión, los valores y los principios básicos.

b) Reflexión en torno de los fundamentos filosóficos, epistemológicos, sociológicos, políticos, psicológicos y educativos que sostienen la propuesta curricular.

c) Análisis del entorno mediante el trabajo de campo, análisis documentales y construcción de escenarios.

d) Definición de perfiles con base en competencias, estableciendo el compromiso formativo que asume la institución para con los alumnos que transitan por ella y reflejando el espíritu que orienta la propuesta educativa del colectivo.

e) Desarrollo de campos formativos o líneas de formación. Tanto los campos formativos como las líneas de formación son grandes grupos temáticos que agrupan el desarrollo de metacapacidades, valores y habilidades, con un área específica del conocimiento. Son las grandes líneas de formación que pretende desarrollarse, derivadas del perfil de egreso, que clarifican las intenciones educativas hacia los alumnos. Para desarrollarlas es necesario pensar en ellas como grandes líneas de trabajo formativo que puntualizan el desarrollo de una competencia o área de formación específica, proyectos educativos determinados, temas globalizadores, áreas de trabajo o diferentes contenidos estructurados de acuerdo con criterios definidos. En el programa de educación preescolar 2004 de la Secretaría de Educación Pública, de México, se realiza un pronunciamiento oficial de este agrupamiento formativo basado en competencias. Describe la finalidad de traducir la currícula tanto a competencias como a campos formativos, como una acción para “identificar, atender y dar seguimiento a los distintos procesos del desarrollo y aprendizaje infantil y contribuir a la organización del trabajo docente... facilitando la identificación de intenciones educativas claras... y permiten identificar las implicaciones de las actividades y experiencias que realizarán los niños”.⁵

Por lo que refiere al nivel de primaria, vale la pena considerar que “aunque el trabajo de diseño curricular basado en competencias para

⁵ Programa de Educación Preescolar 2004, SEP.

nivel primaria, aún no se ha pronunciado, es posible homologar con base en las competencias para preescolar, los temas y contenidos de la currícula oficial, a partir de su pretensión sobre el desarrollo de los saberes de competencias, considerando la variación en el nivel de desempeño esperado de cada nivel educativo o grado en el que se desarrolle”.⁶ Como veremos en el ejemplo siguiente, se organiza el nombre de las materias ordinarias de primaria a los campos formativos de preescolar, recordando que el trabajo por competencias no obedece a una relación uno a uno con las materias que se van a trabajar, sino que las competencias se interrelacionan y se complementan:

1. Desarrollo personal y social (educación cívica, educación artística).
2. Lenguaje y comunicación (español, historia, educación cívica).
3. Pensamiento matemático (geografía, matemáticas).
4. Exploración y conocimiento del mundo (ciencias naturales, geografía, historia).
5. Expresión y apreciación artísticas (educación artística).
6. Desarrollo físico y salud (educación física, ciencias naturales).

Para la secundaria y el nivel medio superior, el ordenamiento de estas grandes capacidades curriculares está determinado por varias fuentes: capacidades científicas, sociales, históricas, técnicas profesionales, por áreas, o culturales. Cada centro escolar podrá ir definiéndolas de acuerdo con sus propias particularidades e intereses educativos; sin embargo, un campo formativo preferente de este nivel deberá considerar una línea de formación sobre proyecto de vida, ya que es en este momento de desarrollo cuando los alumnos optan por definir un límite o una línea de continuidad en su formación educativa. De esta línea de formación se desprende el componente de desarrollo de la capacidad de autoconcepto, reflexión sobre sus acciones y consecuencias y el impacto tanto personal como social de su ser.

En educación superior y posgrado, los campos formativos, líneas de formación o agrupamiento de capacidades, cualesquiera que sea el nombre que optemos para definirlo desde nuestra planeación curricu-

⁶ Leslie Cázares Aponte, *Instructivo sobre el manejo eficiente de la Guía de cultura del agua. Sumérgete y cuida a Guanajuato*, Comisión Estatal del Agua, SEP, México, 2006, pág. 24.

lar, deberán considerar una dimensión más especializante sin perder la necesaria generalidad, ya que el perfil de egreso por formar obedece a una lógica de saberes específicos profesionales sustentados en competencias generales. A partir de la clarificación tanto del perfil como de las líneas de formación, el equipo planificador podrá dimensionar la aplicación del modelo con el enfoque de competencias que mejor responda a sus principios.⁷

Por ejemplo, un planteamiento curricular podría fundamentarse en estos cinco ámbitos: científico, moral, estético, ambiental y cultural, dentro de los cuales se establezcan las competencias propias de cada uno de ellos y aquellas que los atraviesan e integran, buscando una formación holística, clave en la concepción de cualquier enfoque por competencias.

f) Construcción de la metodología didáctica, considerando etapas constructivistas tales como recuperación de saberes e intereses, acercamiento al objeto de estudio, análisis del objeto y confrontación, reconstrucción de saberes y generación de evidencias, y los procesos de evaluación del aprendizaje.

g) Determinación de las transformaciones necesarias en la gestión escolar, desde lo pedagógico (evaluación curricular, actividades curriculares, formación docente), lo organizativo (redistribución del poder, procesos de toma de decisiones, funcionalidad de la comunicación interna, canales de interacción jerárquica, consolidación de propósitos compartidos, participación responsable, entre otras) y lo relativo a la vinculación entre los actores (otras instancias, gobiernos en sus diferentes niveles, padres de familia, comunidad próxima, instituciones educativas vecinas, consejos y comités de participación social, entre otras).

La comunidad

Estas etapas son las que se sugiere considerar para llevar a cabo la planeación institucional.

Integrar las perspectivas formativas de la comunidad educativa para conocer qué está haciendo el grupo educativo en torno al des-

⁷Un interesante análisis de la educación superior y su relación con el conocimiento y la sociedad se puede encontrar en Ronald Barnett (2001), en el que se cuestiona los alcances de la competencia tal como se conceptúa en Inglaterra.

arrollo de competencias educativas en los alumnos. Un buen desempeño de la planta docente y de la comunidad educativa, al menos en la planeación macro, debe considerar las capacidades necesarias de las personas relacionadas con los educandos, para determinar los niveles de responsabilidad que cada uno de ellos tiene en la etapa formativa de los alumnos. De esta manera, una competencia educativa se descarga en diferentes formas y en diferentes niveles de trabajo en la comunidad educativa dentro y fuera de la institución en la cual se desenvuelven los estudiantes. La construcción de las competencias interactivas, es decir, las interacciones reflexivas de distintos tipos de habilidades implica un diálogo permanente entre los docentes de grupo y los docentes de las actividades extra o cocurriculares que trabajan con los alumnos, con los padres de familia, pero sobre todo con los alumnos, que son los responsables de apoderarse de la responsabilidad educativa. Sólo entre todos se logrará, constatado por las evidencias que los estudiantes expresen, aplicar el enfoque de competencias para que se apropien de los cuatro componentes de la competencia, que los visualicen y que los hagan conscientes.



Nuestra alumna Silvia, de la maestría en Educación, trabaja en preescolar e intentó aplicar el modelo de competencias para desarrollar, como ella lo definió, la competencia de cuidado de objetos personales, entendiendo por éstos uniforme, útiles y material escolar. Definió el desempeño de los alumnos como proceso y como evidencia por producto: como evidencia por actitud acotando un permanente comportamiento de cuidado y como evidencia por producto, al ver dichos objetos personales en buen estado y sobre todo teniéndolos presentes, que no se perdieran. Al pretender trabajar la competencia con los docentes, se topó con un obstáculo: no podía ser trabajada de manera eficaz si sólo se desarrollaba en el aula, ya que requería de la comunidad educativa, de padres de familia, de intendentes y probablemente hasta de los alumnos, y decimos *probablemente* porque se encontró con la sorpresa de que un desempeño de esta competencia también se daba cuando un niño retroalimentaba a otro sobre el cuidado de sus objetos personales, o hasta lo regañaba. Silvia descubrió que esta competencia era competencia de toda la comunidad, aunque el desempeño se vería reflejado en los niños.

De esta manera observamos cómo la comunidad educativa, de acuerdo con su nivel de responsabilidad y desempeño, se debe responsabilizar del desarrollo integral de una competencia. Por ejemplo, si un profesor titular ha estado trabajando permanentemente en el desarrollo de la competencia de "cuidado de su entorno" y si ésta es reforzada por el resto de sus profesores o en actividades cocurriculares, padres de familia, responsables de intendencia y personal directivo, el desempeño producto del nivel de competencia de transferir, se verá reflejado, en diferentes espacios, como en las aulas abiertas⁸ o cerradas de la institución. De aquí que la planeación se considere uno de los factores fundamentales, si bien no suficiente, para el logro de los propósitos educativos: dejar claro en la planeación qué competencia se espera desarrollar y cómo el resto de la comunidad apoya su desarrollo y fomento.

El nivel de responsabilidad de la planeación suele descargarse en el titular, en algunos casos, orientado por formativos, que si bien ayudan, en muchas ocasiones saturan o agobian la labor de los docentes titulares. Uno de los criterios principales de la planeación eficaz es hacerla a partir de la retroalimentación de la comunidad educativa, que ofrecerá comprometidamente las contribuciones que abonarán los desempeños esperados de los alumnos.

Los modelos en el aula

Una tarea es traducir los componentes anteriores a los modelos basados en competencias que se proponen enseguida. Es ahí donde se da la puesta en marcha de las competencias, en la que se reflejarán las intenciones de los docentes en una práctica educativa que, lejos de pretender ser algo diferente en cuanto a forma y contenido, sea un ejercicio en el que la conciencia de los niveles de competencia la haga más significativa para el docente, pero sobre todo más representativa para los alumnos.

Los modelos de planeación eficaz basados en competencias pueden distinguirse en dos momentos de la planeación para su desarrollo. El primero de ellos es que pueden agrupar la planeación de la to-

⁸ Entenderemos por *aula abierta* los espacios formativos en los que se circulan mensajes culturales, como suele ser el lugar destinado al recreo o las áreas deportivas, espacios de convivencia en los que intervienen miembros de la comunidad externos al entorno escolar.

talidad de un curso o desarrollarse para bloques-sesiones por periodo de trabajo, es decir, que si se desea planear un curso puede desarrollarse a partir de los modelos siguientes, pero si se desea realizar una planeación de clase o un periodo mensual, bimestral, cuatrimestral o semestral, deberá plantearse un modelo para cada una de las interfaces temporales que hemos mencionado. Presentamos dos modelos de la planeación eficaz, poniendo de relieve que un indicador de la eficacia de la planeación será la producción de aprendizajes que refleje o se manifieste en la construcción de una competencia.

Modelo concéntrico

El modelo concéntrico es una descripción de secuencias educativas para desarrollar competencias, donde se ubica como eje la competencia central, que puede ser curricular y que se desea trabajar con los alumnos; alrededor de ellas se plantean las competencias de mediación, las lúdico-didácticas, las de habilidades del pensamiento y, en su caso, las oblicuas (todas ellas se explican más adelante).

Una característica de la competencia que la diferencia de los objetivos es el acompañamiento integral de múltiples saberes y habilidades circundantes necesarios para el buen desarrollo y desempeño final de la competencia central. "Las secuencias en su sentido puramente estructural o de orden, pueden ser simples o complejas. En la secuencia se pueden distinguir dos aspectos: la importancia dada a cada elemento de contenido (que puede ser cada tema, cada unidad, área) y el espacio que ocupará en dicha secuencia."⁹ Zabalza ubicaría este modelo dentro de su concepción sobre secuencia convergente, donde la competencia central se trabaja desde distintos puntos de vista o de planos de análisis, enfatizando que cada nivel de competencia demanda un trabajo de competencias de acompañamiento que pueden ser un fin en sí mismas (fig. 2.2).

Se busca hacer de la planeación un mecanismo eficaz en el que las intenciones educativas se visualicen desde una perspectiva general, pero que se desarrolle en detalle a partir de las necesidades que el grupo de alumnos vaya manifestando y el docente mismo se planteé a lo largo de un curso. De esta manera, una planeación previa a un curso solamente será la antesala de la planeación en acción, para

⁹ Miguel Zabalza, *Diseño y desarrollo curricular*, Narcea, Madrid, 1995, pág. 132.

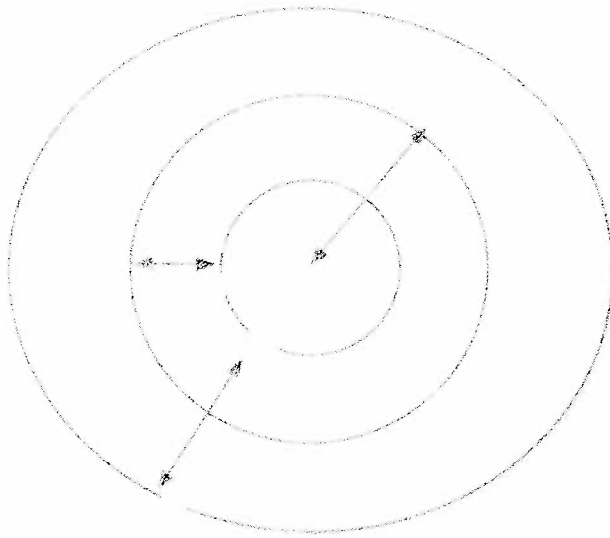


Figura 2.2

hacer del documento inicial un documento tentativo al cual se le puedan ir adecuando adaptaciones para obtener resultados educativos más ad hoc, considerando tanto el proceso individual como el del colectivo de alumnos.

Este modelo se distingue por dos atributos: centralizar los procesos en el desarrollo de una competencia y trabajar en paralelo con las competencias de mediación. Adjudicaremos el calificativo de buena competencia a aquella que claramente se desprende de un campo formativo o línea de formación, pero que se interrelaciona con el resto de los campos formativos o líneas de formación que integran el proceso educativo, como se ejemplifica en el siguiente modelo, donde se plasman las competencias de mediación y su vinculación con los campos formativos, que en este caso son los designados desde el PEP 2004, o en su caso, los que defina la institución educativa, de acuerdo con el nivel curricular en que se geste el modelo por competencias (fig. 2.3).

El modelo concéntrico contempla, como hemos señalado, los tipos de competencias que se detallan a continuación.

Las competencias centrales. Las competencias se redactan pensando en lo que los alumnos deberán manifestar como logro de competencias. Ubican en el centro del círculo la competencia principal por desarrollar (fig. 2.3). Es posible contar con un círculo de planeación por curso y otros segmentados de acuerdo con las dife-

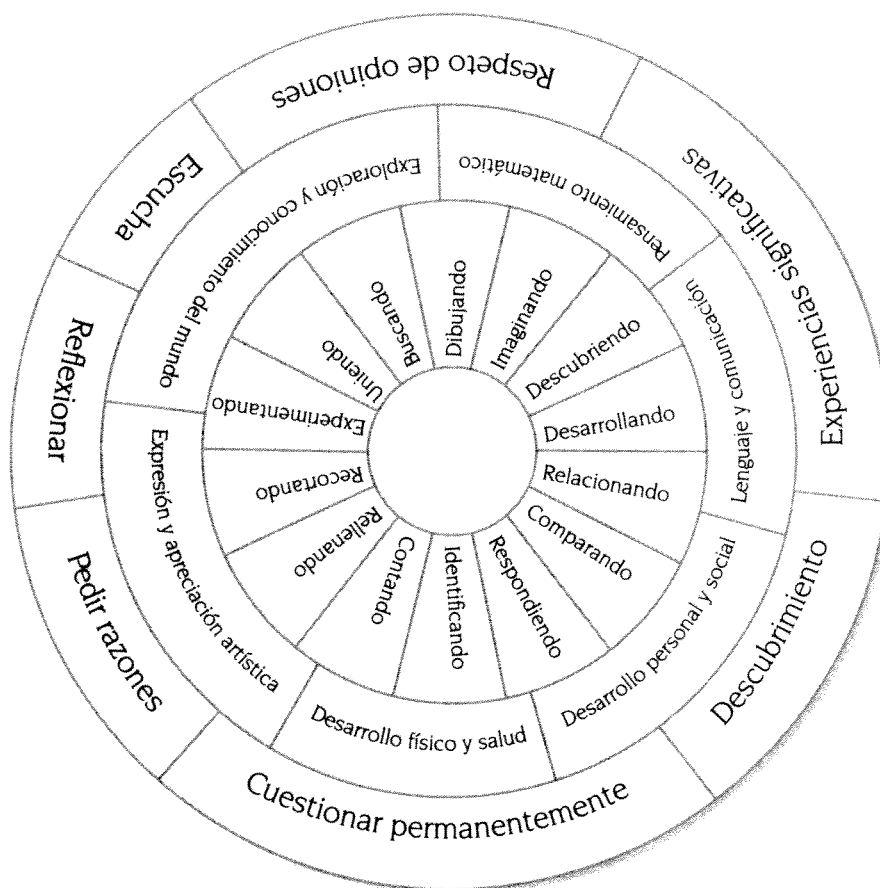


Figura 2.3

rentes capacidades que se busque desarrollar en los alumnos. Cuando se redactan objetivos, éstos se plantean desde lo que se pretende que comiencen a hacer los alumnos, por ejemplo “el alumno conocerá...”. Plasmando el enfoque por competencias, deberemos hacerlo a partir de la última competencia que pretendemos que los alumnos manifiesten al finalizar un curso formativo. La pregunta sería: ¿y el alumno cómo trasciende o reconstruye ese conocer? Entonces, no pondremos *conocer*, porque es parte, vital desde luego, de una competencia con características más integrales.

Las competencias de mediación. Son aquellas cuyo atributo principal es que soportan la construcción de la competencia central y que sin ellas el proceso educativo carecería de sustento intelectual, valoral y globalizado. Las competencias de mediación son trabajadas por el profesor para enriquecer la formación de los alumnos y hacer de su práctica docente un medio eficaz para alcanzar el fin de la competencia central. Estas competencias suelen especifi-

carse en el modelo concéntrico en dos niveles: el nivel de mediaciones lúdico-didácticas y las de mediación de las habilidades de pensamiento.

Otro atributo de las competencias de mediación es su vinculación con la responsabilidad compartida en los centros escolares, de tal manera que no solamente sean favorecidas por el docente dentro de las aulas, sino en congruencia con el resto de la comunidad educativa. Por ejemplo, si decimos que queremos alumnos reflexivos, no basta una charla sobre reflexión o lo que es ésta, sino que será necesario reflexionar permanentemente, en varias situaciones didácticas, considerando diferentes énfasis de acuerdo con el tipo de profesor y sobre todo el nivel de responsabilidad para alcanzar la competencia esperada. Por ejemplo, el profesor de deportes podrá reflexionar sobre la importancia de jugar "atrapados" y el profesor titular reflexionará con sus alumnos sobre la reflexión misma, vinculada con algún tema curricular, para que en un momento escolarizado el alumno se desempeñe más reflexivo en situaciones dentro del aula abierta, expresando su opinión o negativa en cuanto a ingerir alimentos no saludables.

Sin lugar a dudas, estas competencias orientan y en muchas ocasiones determinan el tipo de estrategias o actividades educativas que se desarrollarán en un grupo para la concreción de la competencia central. La importancia de plasmarlas en el modelo concéntrico como un área de trabajo explicitada de antemano permitirá al docente adecuar en su momento la aplicación de la competencia, ya sea lúdico-didáctica o de habilidades de pensamiento, que considere más conveniente para el momento educativo y las necesidades formativas que el grupo requiera en específico.

Competencias lúdico-didácticas. Partimos de la idea de que las mediaciones con las que transitamos en el preescolar deberán ir trascendiendo a todo el sistema escolar y aun a la educación de adultos, en sus diversas formas. El tránsito escolar se va entorpeciendo y haciendo solemne en la medida en que los contenidos curriculares cobran más importancia que el proceso mismo de aprendizaje. Trabajar con competencias es trabajar con saberes de manera equilibrada, con prácticas y experiencias formativas. El proceso de construcción educativo debería ser enriquecido a través de diferentes estrategias formativas a lo largo de las etapas de desarrollo de la persona, adecuado a sus intereses y a sus niveles de desempeño, pero vinculado a experiencias gratificantes en lo individual y en lo

colectivo. ¿Qué elementos del preescolar deberían ser retomados por los subsecuentes procesos educativos de la formación institucional? Hablar de felicidad es hablar de una mediación significativa y asociada a las emociones, sumamente importante para la construcción de aprendizajes significativos. Es tarea del quehacer lúdico-didáctico trabajar con ella. Santos Guerra¹⁰ destaca, dentro de su principio de felicidad para las escuelas, la idea de hacer de la práctica educativa un ejercicio de búsqueda de felicidad, abriéndola al aprendizaje para transformar las prácticas de un ejercicio apasionado por el saber y por la comprensión de la realidad. “La felicidad constituye un objetivo supremo porque su bondad se pone de manifiesto por sí misma, es un objetivo evidente por sí mismo.”¹¹ El juego lúdico se distingue del juego lúdico-didáctico por la intención educativa y por trabajar con los desempeños de felicidad, producto de la competencia de mediación eficaz enfocada para tratar de enriquecer el proceso educativo con mayor cantidad de estímulos tanto emocionales como intelectuales.

Hablamos de juego y actividades lúdicas porque este es el punto de partida. La relación entre lo afectivo y lo intelectual. “Es en el juego y en las actividades planteadas como divertidas y explorativas –con la intervención de todos los sentidos, la movilidad física, la expresión corporal y verbal–, donde nos queremos situar y mostrar en la práctica que pensar es también divertido y que con el esfuerzo que supone a veces tiene muchas compensaciones, porque nos proporciona alegrías.”¹²

La importancia de jugar, insistimos, de acuerdo con el nivel de desempeño que se pretenda lograr de una competencia, es un requerimiento por demás deseable, imprescindible en el logro de una educación eficaz, con resultados formativos vinculados a la realidad, pero sobre todo a la persona que enfrenta el mundo para transformarlo.

Las competencias de desarrollo de habilidades de pensamiento. Estas competencias están desarrolladas como un fin dentro

¹⁰ Miguel Ángel Santos Guerra, “Currículum para la escuela que aprende”, en *La escuela que aprende*, col. Pedagogía: razones y propuestas educativas, Morata, Madrid, 2000.

¹¹ Richard Layard, *La felicidad, lecciones de una nueva ciencia*, Taurus, México, 2005, pág. 118.

¹² Puig y Sático, *Jugar a pensar, recursos para aprender a pensar en educación infantil*, Eumo. Madrid, 2000, pág. 38.

de los principios educativos:¹³ para el modelo concéntrico es un medio para desarrollar el fin de la competencia central. Estas competencias permiten articular los diferentes aprendizajes que se pretenden desarrollar con los alumnos: “el aprendizaje nos permite prever qué va con qué, qué sucede a continuación, qué es probable que pase si hacemos esto o lo otro, y así intervenimos en el flujo de acontecimientos en nuestro propio beneficio, de formas cada vez más complejas y seguras”.¹⁴ Las habilidades de pensamiento son un motor motivador dentro de las escuelas, son la posibilidad de hacer trascender los aprendizajes y conectarlos con el mundo fuera de las aulas; sin embargo, hay que tener en cuenta que el desarrollo de las habilidades intelectuales deberá considerar los diferentes estilos de aprendizajes de los alumnos. “Cada mente busca, y debería encontrar, la mejor manera de funcionar durante los años de escuela, un periodo en el que los cerebros emiten pocas señales que revelen para qué están cableados y para qué no. La pregunta crucial es, ¿hay alguien que escuche estos mensajes?”¹⁵ Un trabajo de habilidades del pensamiento centrado en la indagación y construcción de ideas a partir de la experiencia es un principio para alcanzar la respuesta a esta interrogante.

Las competencias oblicuas. Atraviesan de manera no lineal diversos ámbitos y espacios del currículo; incluso pueden no estar del todo definidas, pero dentro del proceso educativo se gestan como resultado de la dinámica educativa. Lo importante es estar atentos para que de lo tácito puedan emerger a lo explícito y, en su caso, incorporarlas al proceso de planeación. Creemos que dentro de la puesta en práctica resulta fundamental privilegiar la propia dinámica del grupo, siempre que sea constructiva, en cuanto al abordaje de temáticas relacionadas pero no necesariamente planeadas, conduciendo los intereses manifestados en aras de la construcción de aprendizajes que permitan dar mayor significación a la propuesta del docente. Es ahí donde se pueden generar estas competencias oblicuas, cuya característica central es la no linealidad y la posibilidad que se presenta para amalgamar expectativas surgidas a partir del propio proceso formativo.

A continuación retomaremos la aplicación del modelo concéntrico que se utiliza para ser trabajado dentro del campo formativo ambien-

¹³ Véase el capítulo 1.

¹⁴ Guy Claxton, *Aprender, el reto del aprendizaje continuo*, Paidós Transiciones, Madrid, 2001, pág. 18.

¹⁵ Mel Levine, *Mentes diferentes, aprendizajes diferentes. Un modelo educativo para desarrollar el potencial individual de cada niño*, Paidós Transiciones, Madrid, 2003, pág. 22.

tal integrado al sistema educativo nacional. Cabe mencionar que este trabajo por competencias no se insertó como una materia o requisito curricular más, sino como un medio de apoyo docente para, por una parte, enfocar la competencia de cuidado del agua y por la otra, apoyar los procesos curriculares de materias y campos formativos que se manejan de ordinario en el ámbito de preescolar y primaria.¹⁶ (fig. 2.4).

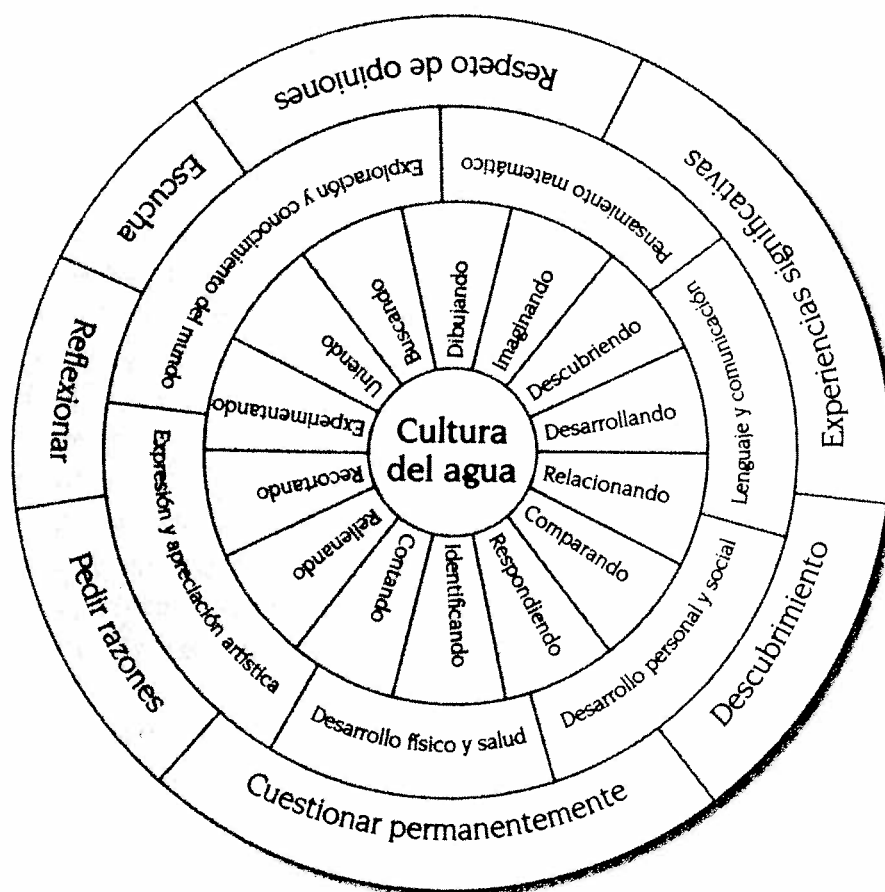


Figura 2.4

Competencia

Manifiestar el hábito permanente dentro y fuera del aula, sobre el uso responsable y racional del agua.

¹⁶ Retomado del *Instructivo sobre el manejo eficiente de la Guía de cultura del agua. Sumérgete y cuida a Guanajuato*, Dirección de Comunicación y Cultura del Agua, Comisión Estatal del Agua, Secretaría de Educación, Cázares y Figueroa, 2006, pág. 21.

Competencias de mediación

El trabajo aplicado a través de actividades para desarrollar esta competencia se sustenta en dos competencias de mediación: la lúdica-didáctica y la de desarrollo de habilidades de pensamiento. Se buscó insertar esta competencia de manera longitudinal en todos los campos formativos del programa de fomento de una competencia en un proceso educativo establecido.

Actividades de aprendizaje

Dentro del desarrollo de actividades se plantea una que integra una historia en la que se reflexiona sobre la responsabilidad individual de cuidar el agua como tema integrador, y se desprende de la misma una actividad de cierre en la que los alumnos moldeen con plastilina formas del agua.

Análisis de eficacia del modelo

Esta actividad buscó, desde la planeación, desarrollar la competencia de la responsabilidad ante el agua, trabajó con las competencias lúdico-didácticas en cuanto a construcción e imaginación. Se enmarca en el campo formativo de exploración y conocimiento del mundo y su manejo se planteó para el desarrollo del componente de las habilidades de pensamiento de la reflexión y la experimentación significativa. Hasta ahora lo que mencionamos se desprendió de la planeación previa de escritorio. Pero en el momento de aplicarla con docentes para manejar la guía, descubrimos que para ellos era una actividad que no se ceñía exclusivamente al planteamiento inicial: se transformó en una actividad que se podía usar con un enfoque especial dentro de cualquier campo formativo: el de pensamiento matemático, el de desarrollo físico y salud, el de lenguaje y comunicación. En síntesis, fue una actividad para el desarrollo de una competencia, pero por su diseño abarcó diferentes ámbitos tanto de la competencia ambiental como de la curricular, y surgieron así las competencias oblicuas.

Esta es una distinción fundamental en el planteamiento por competencias: una buena competencia será aquella que haga viajes imaginarios entre los diferentes campos formativos o líneas de formación, con énfasis concretos.

Como se ha mencionado, la clave para hacer eficiente el proceso de planeación es su retroalimentación permanente, y un medio favorecedor de esta práctica didáctica es el desarrollo de un diario de campo o un portafolios de evidencias docentes. Blythe recupera esta idea cuando explica cómo muchos docentes que trabajaron en el marco de la enseñanza para la comprensión descubrieron las ventajas de anotar sus reflexiones en un diario, lugar indicado para apuntar ideas, registrar la evolución del pensamiento y refinar las planificaciones curriculares.¹⁷ Aquí sugerimos elaborar el diario de campo en dos sentidos: por una parte, desarrollar al reverso de cada círculo concéntrico de planeación una estructura con los componentes: tema presentado, intereses generados, preguntas que se originaron durante el proceso, reflexiones surgidas de los alumnos o del docente que no se habían contemplado y competencias oblicuas desarrolladas; por la otra, sugerencias de mejora, posibilidades alternativas o ratificación de acciones.



Como la maestra Kuma enfatizaba durante sus clases, pero sobre todo fuera de ellas: “quedarse pensando en algo y escribirlo”.

La tarea no debe ser agobiante, sino muy práctica y sistemática; se puede resumir como llevar en un cuaderno de trabajo una lista de reflexiones posclase o postsemana donde se anote “esto se hizo, produjo estos resultados, esto no funcionó, esto sí funcionó” y una posible hipótesis de cualquiera de las dos consecuencias generadas o sus tonalidades intermedias. Estas notas son, digámoslo así, el combustible para que se presente la combustión, y el fuego que genere pueda dejar una verdadera marca en la formación que se da en alumnos y profesores.

¹⁷Tina Blythe, *La enseñanza para la comprensión, guía para el docente*, Paidós, Buenos Aires, 2004, pág. 33.

Modelo medios-fines

Aun cuando reconocemos que la lógica de medios-fines tendrá siempre componentes que merezcan un mayor análisis, planteamos un modelo sencillo que busca orientar el proceso de diseño, considerando los cuatro elementos base. Los instrumentos de planeación docente son una combinación de lo que la institución educativa pretende y lo que el docente puede realmente realizar; se conjugan en ella una serie de expectativas que suelen cargarla de contenidos y, en muchas ocasiones, de objetivos inalcanzables. El desarrollo de la planeación eficaz pretende hacer de este instrumento institucional que realiza y ejecuta el docente, un medio que facilite los procesos educativos dentro del aula y fuera de ella, apegados a las necesidades de los alumnos y a las posibilidades de los maestros, y tendientes al desarrollo, más que de capacidades memorísticas por parte de los estudiantes, de habilidades y destrezas sustentadas en los contenidos, sin que éstos se conviertan en fines educativos, sino más bien en medios que apoyen esos propósitos educativos. El desarrollo de la planeación basada en este modelo ayudará a los docentes desde el nivel preescolar hasta los posgrados a visualizar las intenciones formativas y las competencias que requiere desarrollar en una mirada única, que generará un paisaje de lo que será el proceso formativo. Pretende sustituir, por otra parte, la carga informativa de temas, subtemas y subsubtemas que solemos incluir como criterio único para desarrollar nuestras actividades y, por supuesto, para medir conocimientos.

El modelo medios-fines¹⁸ tiene su origen en la propuesta de Martiniano Román Pérez, en la que desarrolla una guía de estudios simplificada, el modelo T,¹⁹ basado en tres teorías básicas del aprendizaje: la teoría del interaccionismo social (Feuerstein), la del procesamiento de la información (Sternberg) y la teoría de la Gestalt. En este modelo los contenidos están en reciprocidad con las actividades de aprendizaje al transformarse en medios para el desarrollo y sustento de la construcción de competencias: “en este sentido los contenidos están

¹⁸ Modelo retomado de Leslie Cázares Aponte, *Manual de planeación por competencias*, Universidad Iberoamericana, León, 2003, reestructurado con componentes integrales para su desarrollo y puesta en práctica desde preescolar hasta el posgrado, y adaptado para esta obra.

¹⁹ Martiniano Román Pérez, *Currículum y enseñanza, una didáctica centrada en procesos*, EOS, Madrid, 1994.

al servicio de algo y por ello más allá de una pedagogía trasmisora de contenidos acabados”.²⁰ Los componentes basados en su estructura se desprenden de un modelo desarrollado para la planeación de educación superior. El modelo T ha sido adaptado para que lo implemente cualquier docente que realice una acción educativa y que trabaje en cualquier nivel educativo. Presenta las ventajas siguientes:

- Torna eficientes los procesos de la planeación didáctica que llevan a cabo los docentes.
- Permite visualizar de manera global las acciones que se realizarán para lograr el desarrollo de los niveles de competencias: saber (contenidos con contenidos), saber hacer (actividades para el fomento de aprendizajes), saber ser (explicitación de ciertos componentes del currículo oculto que manejamos con los alumnos).
- Contribuye a concentrar en una mirada los elementos básicos de la práctica educativa: competencias y evaluación (como fines educativos), así como actividades de aprendizaje y contenidos (como medios para el desarrollo de competencias).
- Vincula el principio de *todo tiene que ver*, procurando incluir elementos ligados que se sustenten uno a uno, partiendo del extremo cuidado de que los fines estén soportados en los medios y que los medios favorezcan los fines.
- Permite una evaluación del diseño de la planeación en la que se podrá corroborar la vinculación y pertinencia del planteamiento educativo por competencias con los desempeños esperados de los alumnos y viceversa. “De las competencias se derivan los desempeños en una relación estrecha, es decir, a cada competencia que se pretende desarrollar, existe una evidencia para constatarla”²¹ (fig. 2.5).

Construcción del cuadrante 1: ¿qué? (competencias)

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

²⁰ *Idem.*

²¹ Leslie Cázares Aponte, *Manual de planeación por competencias*, Universidad Iberoamericana, León, 2003.

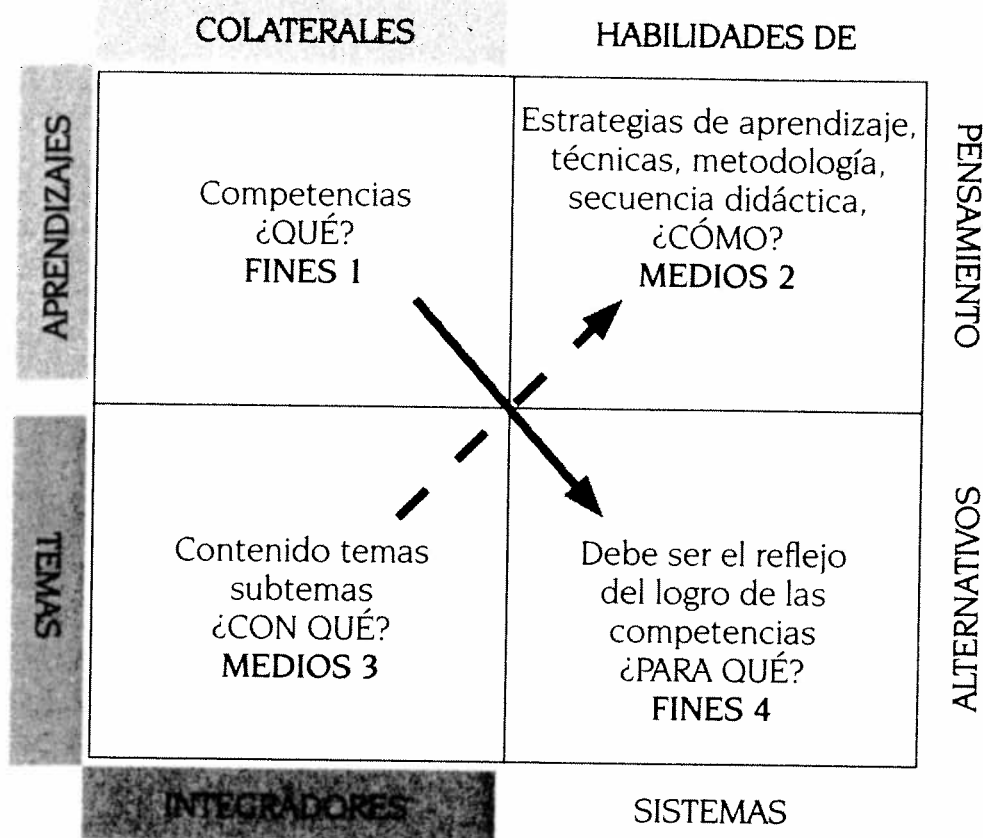


Figura 2.5

- ¿Qué espero?
- ¿Qué quiero alcanzar por parte de mis alumnos?
- ¿Adónde llegaré?
- ¿Con qué fines?
- ¿Qué competencia manifestarán al terminar el curso? Siempre se debe tener como base la evaluación diagnóstica.

Para el enfoque que proponemos conviene hacer conscientes los aprendizajes colaterales que son necesarios para el desarrollo de la competencia general del curso. Para desarrollar este cuadrante hay que considerar todos los *aprendizajes colaterales* en torno al desarrollo de la competencia y los mensajes formativos que de manera intencionada podrán abonar la construcción de la competencia. Por ejemplo, si la competencia es la producción de obras gráficas con pinturas de óleo, los aprendizajes colaterales serán el manejo del pincel, la mezcla de pintura, la integración de habilidades espaciales y la creatividad. En otro caso, si la competencia es elaborar una crítica cinematográfica,

fica, los aprendizajes colaterales serán la inserción de vocabulario especializado, ortografía, conocer y analizar un filme. En síntesis, habrá que considerar los siguientes elementos para este cuadrante:

- *La competencia que se va 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 que manifiesten los alumnos de manera autónoma y en las evidencias que previsiblemente darán cuenta del desarrollo de la competencia.
- *El sentido del curso.* Desarrollar la justificación de para qué se plantea el curso, cuál es su razón de ser o estar en un proceso educativo determinado.

Construcción del cuadrante 2: ¿cómo? (actividades de aprendizaje)²²

Si estamos desarrollando una planeación global de un curso o de una clase en lo particular, se deberán incluir actividades generales de acuerdo con la secuencia didáctica que hemos venido desarrollando en este libro con el fin de plantear las actividades para acercarse al ejercicio del enfoque de las competencias (se ejemplifican más adelante):

- 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).

²² Para mayores detalles en torno de estrategias didácticas se pueden consultar Guadalupe Malagón y Montes, *Las competencias y los métodos didácticos en el jardín de niños*, Trillas, México, 2005, y Marissa Ramírez Apáez et al., *Sugerencias didácticas para el desarrollo de competencias en secundaria*, Trillas, México, 2005.

En este cuadrante se puede manejar incluso los términos de metodología empleada, técnicas de aprendizaje o ejercicios didácticos, pero sobre todo diseñarlas considerando sobre todo el principio de *desarrollo de habilidades de pensamiento* y el principio *todo tiene que ver*. Recordemos que lo que planteemos en este cuadrante son los *medios* para el desarrollo de las competencias vinculadas a los contenidos de aprendizaje, pero sobre todo ancladas en los fines esperados por desarrollar. Serán un apoyo para las secuencias didácticas que facilite el profesor, poniendo en juego capacidades relacionadas con un saber hacer reflexivo. Se responde a las preguntas:

- ¿Cuáles son los enfoques metodológicos considerados?
- ¿Cómo trabajamos dentro del aula y fuera de ella?
- ¿Con qué procedimientos?
- ¿A través de qué medios didácticos?

A continuación mencionaremos, tan sólo como ejemplificación, algunas de las estrategias de aprendizaje que pueden favorecer el desarrollo de competencias que integren el manejo de habilidades de pensamiento: todas ellas, insistimos, deberán ser adecuadas al grado de desempeño del nivel formativo en el que estén insertas. Desarrollaremos un ejemplo de acuerdo con diferentes niveles educativos, donde tanto la competencia como el desempeño varían, pero la actividad es la misma: la elaboración de un cuento.

- Para preescolar el desempeño podrá ser desde un dibujo que represente una historia, o una secuencia de imágenes, o un escrito de tres párrafos, ya que la competencia será desarrollar la imaginación mediante una abstracción gráfica.
- Para primaria el cuento podrá ser generando de acuerdo con un tema específico, en una cuartilla, cuidando reglas ortográficas, desprendido de la competencia de incluir reglas gramaticales y ortográficas en producciones escritas.
- Para secundaria, el cuento debe generarse a partir de un tema recurrente a los intereses de los preadolescentes, determinado con base en una investigación, en el cual se pongan en juego las capacidades indagatorias y la concreción de éstas en una producción que favorezca la reflexión. En este caso la competencia que se busca desarrollar es la de investigar problemas comunes en la juventud mundial.

- Para educación media superior se podrá desarrollar el cuento a partir de la construcción de una trayectoria laboral, donde se ponga en juego tanto la imaginación como las posibilidades reales y los talentos que deberán acompañar esa trayectoria. La competencia que se busca es la de visualizar las habilidades y capacidades del alumno en la elección vocacional.
- En nivel superior se solicitará a los estudiantes la producción de cuentos de acuerdo con géneros literarios específicos. Se puede trabajar con énfasis en alguno en especial, por ejemplo, el cuento de terror. Se les verificará el estilo, la ortografía y la capacidad de imaginación dentro del género solicitado. La competencia será despertar el interés en la lectura.

De esta manera enunciaremos algunas actividades, siempre considerando que el lector a partir de estas ideas generadoras podrá complementar de mejor manera tanto la cantidad de estas actividades como la adaptación para el nivel en el que las implemente. Se debe procurar que sean variadas, siempre respetando el estilo del profesor, para conservar la empatía y alegría:

- **Actividades individuales.** Tareas centradas en 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, investigaciones bibliográficas y hemerográficas, o situacionales; desarrollo de producciones escritas como cuentos, ensayos, poesías, narraciones, crónicas, guiones cinematográficos y organigramas.
- **Actividades grupales.** Tareas realizadas 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, 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)

“Para reconsiderar lo que queremos enseñar, tenemos que definir los objetivos de la educación en función del desempeño y no en función de los conocimientos adquiridos... hay que definir en términos amplios y sencillos qué queremos que los alumnos sean capaces de saber, saber hacer, saber ser y saber transferir-explicar un concepto con sus propias palabras, mostrar ejemplos del mismo, entre otros.”²³ De aquí que la selección de contenidos se realice con base en los fines y no en éstos como sustento de curso. Los *temas integradores* o *temas globalizadores* son una manera consistente de manejar diferentes contenidos con una sola temática y, sobre todo, constituyen un ejercicio por consolidar la idea mítica, no imposible sin embargo, del currículo integrado. Una vía para hacer de los contenidos un elemento integrado y con sentido en el desarrollo de las competencias de los alumnos consiste en vincular estos contenidos con hechos o anécdotas que los hagan construir un imaginario más real que lo simplemente memorístico. “Al aprender hechos relacionados con un tema, también aprendemos cómo esos hechos se reunieron y se comprobaron. Aprendemos que algunos todavía son discutidos y que otros sólo son tentativos.”²⁴ Se responde a las preguntas:

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

El contenido de un curso es el ordenador informativo; son los temas y subtemas que se van a manejar; son el pretexto para estar en un

²³ David Perkins, *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Gedisa, SEP, México, 2001, pág. 78.

²⁴ Walter Bateman, *Alumnos curiosos*, Gedisa, Biblioteca de Educación, Madrid, 1999, pág. 60.

espacio formal en la educación. Para ello se recomienda considerar lo siguiente:

- Constituyen una base, como el cimiento de un edificio, pero es más importante la construcción de la vivienda y sus accesorios.
- Contenidos con sentido, en función de las competencias propuestas.
- Contenidos globalizadores, que permitan el desarrollo de una visión amplia sobre las temáticas, de tal forma que se pueda “aterrizar” en el contexto próximo del alumno.
- Incluir tópicos generativos, es decir, usar los contenidos como temas integradores: “son temas, cuestiones, conceptos, ideas, etc., que proporcionan hondura, significación, conexiones y variedad de perspectivas en un grado suficiente como para apoyar el desarrollo de comprensiones profundas por parte del alumno”.²⁵
- Su organización y secuencia estarán en función de criterios predeterminados que permitan el tránsito hacia el desarrollo de la o las competencias definidas.

Construcción del cuadrante 4: ¿para qué? (evaluación de los aprendizajes)²⁶

Pensar en lo que el alumno podrá hacer, en dónde lo veremos, en qué actitudes, hábitos, habilidades, formas de interacción, producción de tareas y nuevas capacidades. En este cuadrante se diseña el sistema de evaluación, se especifican los criterios de acreditación y se plasman los desempeños esperados. La idea que ayuda a desarrollar este apartado con el enfoque por competencias es la de pensar en *sistemas alternativos de evaluación*, pruebas diseñadas para el desarrollo de la competencia y no para la evaluación tradicional de objetivos por contenidos memorísticos. Responde a las interrogantes:

- ¿Qué espero ver dentro del proceso de aprendizaje de los alumnos?

²⁵Tina Blythe, *op. cit.*, pág. 53.

²⁶En el capítulo 4 el tema se desarrolla con amplitud.

- ¿Cómo me daré cuenta de que desarrolló una competencia?
- ¿Cuáles son las evidencias por conocimiento, producto, desempeño y actitud?
- ¿Qué evidencias de desempeño verificaré?
- ¿Cómo articula las evidencias el estudiante para integrar la competencia?
- ¿De qué manera nos damos cuenta, junto con los alumnos, de las capacidades metacognitivas puestas en juego?

El uso de ambos modelos o la combinación de los mismos deberá ser una decisión tomada por el planificador o el docente planificador con base en los siguientes criterios para la construcción de la planeación eficaz:

- La planeación didáctica debe ser diseñada por el profesor de acuerdo con los intereses formativos y educativos de sus alumnos, en primera instancia, y de los requerimientos institucionales, en segunda.
- Definir la temporalidad de la aplicación de los modelos.
- Analizar las propias capacidades personales para el manejo de las competencias centrales y las de mediación.
- Definir el énfasis formativo necesario que de acuerdo con las características del grupo se abonará a la construcción de una competencia
- Descargar en el docente una libertad orientada como Wilson la ha definido: “muchos proyectos de dotación centralizada de recursos se han alejado de la idea de lograr un currículo a prueba de profesores y se han inclinado por elaborar unos modelos con sugerencias adicionales, confiando a los docentes la tarea de adaptarlos a sus propios fines”.²⁷

ANALOGÍAS SOBRE LA PLANEACIÓN

La planeación curricular y la planeación de aula son como un sistema vivo, que se alimenta, se nutre, se enferma, se cura, se vacuna y siempre desecha las toxinas del organismo: será un documento que reciba todo tipo de alimentos. El sistema escolar nacional determina-

²⁷ John D. Wilson, *op. cit.*, pág. 76.

rá el menú que se va a ingerir; la institución educativa, por su parte, adaptará el menú, enfatizando por ejemplo la ingesta de lácteos para fortalecer la estructura ósea que sostendrá los procesos; la comunidad escolar, formada también por docentes y padres de familia podrá seleccionar lo que considere mejor de los grupos alimenticios (campos formativos). Algunos se inclinarán por la ingesta de vegetales para obtener mayor fibra, otros optarán por suplementos alimenticios que los protejan de las enfermedades (o errores cometidos) y fortalezcan el cuerpo contra enfermedades, y los alumnos solicitarán algo de azúcares, para dar energía.

Pero este ser vivo se enferma: el organismo se protege contra futuras enfermedades y se fortalece; sin embargo, hay algunas vacunas que conviene implementar como medios precautorios de terribles enfermedades:


¿Qué no hacer?

- **Planear pensando en que los alumnos nunca lograrán el objetivo de las materias.**
- **No trabajar con las expectativas porque el programa ya está hecho.**
- **Creer que mucho contenido es igual a mucha calidad educativa.**
- **Suponer que el fracaso de un curso se debe a los alumnos y el éxito se logra gracias a nosotros.**
- **Cubrir programas como meta, más que consolidar aprendizajes.**
- **Pretender que memoricen todos los contenidos de las materias.**
- **Creer que las incapacidades de los estudiantes son un problema.**
- **Poner actividades para entretener a los alumnos, dejando a un lado el principio de *todo tiene que ver*.**
- **Incluir en las dinámicas grupales actividades de memorización de contenidos no como parte de un proceso, sino como un fin en sí mismo.**

LOS PRINCIPIOS DOCENTES Y LA PLANEACIÓN

Para la planeación, el orden que cada uno de los principios lleve dentro de la organización de procesos educativos de desarrollo o evaluación puede variar, y darse un énfasis especial, dependiendo del tipo de tema que nos reúna en el aula. Sin embargo, el primer y el último principios, son reguladores importantes en el desarrollo de la planeación eficaz. El principio uno, *todo tiene que ver*, quizá sea el ordenador de los seis restantes ya que determina la congruencia, estabilidad ideológica y conceptual sobre el resto de los componentes de una clase eficaz basada en competencias. El sexto principio, referido a la *evaluación*, por su carácter natural de cierre, es el que permitirá al resto de los principios conservar su carácter vital, al permitir a cada uno de ellos mantenerse como un ser vivo en constante desarrollo, al cual habrá que alimentar, recrear y educar permanentemente. Recordemos que los principios educativos para una planeación eficaz se transforman en competencias, más que deseables para un docente consciente de su práctica y responsable en un ejercicio del desarrollo de competencias educativas de sus alumnos.

Todo tiene que ver



El modelo de planeación que se elija o una combinación de ambos exige considerar que todos los componentes de la planeación estén vinculados al desarrollo de las competencias y, por ende, de aprendizajes contextuales, que abonen a la construcción de un alumno ampliamente formado para enfrentar la resolución de problemas concretos, y poder visualizar de manera global la inserción de los mismos. Este principio es fundamental para la planeación de escritorio y para la planeación en acción, ya que de ésta se deriva su eficacia y, sobre todo, la percepción de los alumnos de que el docente está realizando un proceso formativo eficaz, centrado en la construcción de aprendizajes en la dimensión del saber, saber hacer, saber transferir y saber ser.

Distinguiremos al menos cuatro tipos de aprendizajes que los docentes han referido como producto del cuidado y la aplicación de

este principio educativo: aprendizaje innovador, aprendizaje significativo, aprendizaje productivo y aprendizaje de dominio. Para ejemplificarlo, una maestra de odontología, Marcela, refirió la inclusión de este principio en su planeación, con resultados prácticos tanto para ella como para sus alumnos en el desarrollo de la competencia de cuidado del paciente. En sus clases favoreció la construcción de los aprendizajes mencionados, pero para sus estudiantes representaron una constitución de los desempeños que debían manifestar hacia sus pacientes: ser innovadores, significativos y sobre todo productivos. Insertar desde la planeación y en su puesta en acción significó para este grupo de trabajo educativo la oportunidad de generar y vivir aprendizajes en diversos niveles, tanto para los alumnos como para la profesora que conducía el grupo. Definamos algunas notas distintivas de estos aprendizajes:

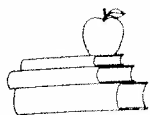
El aprendizaje innovador habilita para plantear problemas y buscar alternativas de solución a partir de la integración del análisis y la síntesis en forma sucesiva; el aprender significativamente será necesario para utilizar lo aprendido en el abordaje de situaciones nuevas y por tanto, para efectuar 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.²⁸

Se aúna a estos aprendizajes la concepción de Wilson sobre el aprendizaje de dominio, cuya característica fundamental es determinar justamente el “dominio” de las destrezas y conceptos, generado dentro del marco de la calidad de la enseñanza.²⁹ Para su análisis es necesario precisar los requisitos siguientes para el desarrollo de dicho aprendizaje: análisis del contenido convencional para determinar las habilidades y los conceptos clave precisos para el logro de los criterios de rendimiento, y para desechar todo lo que resulte periférico (nótese la relación de este requisito con la construcción del modelo concéntrico, enfocar la competencia), desarrollo de los recursos de aprendizaje para ayudar a los alumnos a adquirir tales habilidades/conceptos y desarrollo de ejercicios de recuperación.

²⁸ Falcón Delgado Santagaeda Cárdenas, *Aprendizaje eficaz y recuperación de saberes*, Alma Mater Magisterio, Bogotá, 2004, págs. 26-27.

²⁹ John D. Wilson, *op. cit.*, pág. 72.

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 ésta produce en la pertinencia del proceso formativo.

Cuestionamiento permanente

En dos sentidos: como se explica en el modelo concéntrico, una de las habilidades por desarrollar con los alumnos es la capacidad de cuestionarse y de cuestionar, por una parte, y por la otra, de cuestionarnos permanentemente sobre lo que planeamos y las necesidades de adecuación de aquello que planeamos. ¿Qué resultados estoy obteniendo con mi planeación? ¿Es necesario adecuar algunos enfoques de las competencias de mediación que desarrollo? Las expectativas de, ¿quién estoy atendiendo con mi planeación? ¿Puedo dar un giro a mi planeación? ¿En dónde me doy cuenta de que estoy siendo eficiente al planear? ¿Esto que estoy haciendo, o que está sucediendo en el aula, lo tenía planeado? ¿Puedo insertarlo en mi planeación?

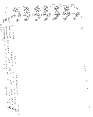
Integración de habilidades de pensamiento



Este principio, al igual que el anterior, es para la planeación, un medio y un fin. Se compone como una competencia de mediación para el desarrollo de aprendizajes de los alumnos, pero es un ejercicio en el cual el docente deberá prepararse para vivirlo congruentemente. Dedicar un tiempo específico desde su capacitación o desde espacios informales al desarrollo de las


habilidades de pensamiento será un valor agregado a su ejercicio docente.³⁰ Planear cuáles habilidades de pensamiento serán las que se trabajen dentro del aula y fuera de ella es un acompañante clave para los procesos educativos, al ser éstas un medio para alcanzar la capacidad planteada como competencia de un curso. Por ejemplo, en una competencia central de resolución de problemas del entorno se puede trabajar el desarrollo de habilidades de descubrimiento para alcanzar la capacidad esperada, pero la capacidad misma de descubrir alternativas, coherencia, globalidad, situaciones y oportunidades, al ser empleadas como competencias de mediación, se pueden transformar en una competencia central y generar un fin educativo.

Sistematizar



En la 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. La bitácora o el diario de campo del profesor (como se ha descrito en el modelo concéntrico) pueden convertirse en la propia teoría que él genera con su práctica docente. Escribir las confirmaciones, los comentarios, los fracasos, los datos informativos y las actividades incompletas, las cuestiones que sorprendan al profesor, que lo hagan pensar en que las “cosas” debieron haber sido de otra manera, los comentarios de los alumnos, en fin, todo aquello que nos sorprenda de un curso, serán el insumo clave para la mejora y reconstrucción de un curso. Es un seguimiento de avances y obstáculos para la realización del plan original.

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

³⁰Véase el capítulo 4 dedicado a las competencias para la docencia.

obtenida de la sistematización se podrán verificar tangiblemente los resultados obtenidos para elevar la calidad de nuestro ejercicio docente, en cuanto a planeación se refiere.

ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA PLANEACIÓN

Recordamos en este punto que las siguientes actividades educativas son fundamento para el desarrollo de la habilidad de trabajar con el enfoque por competencias para los docentes y que pueden ser adaptadas a sus alumnos y a los cursos que coordine. Cada uno de los ejercicios que exponemos se basa en el cumplimiento de los principios educativos y se vincula con el desarrollo de la competencia de la planeación por competencias (si se permite la reiteración), y se acompañan de una recomendación filmográfica que apoye el trabajo de reflexión y concientización acerca de la competencia mencionada.

Estructura didáctica de apertura (competencias fundamentales para inicio a la habilitación de la planeación por competencias, planeación diagnóstica)

La bipolaridad de la planeación. En esta actividad, que puede manejar en grupo, el coordinador tiene una pelota que arrojará (con delicadeza) a algún miembro del grupo, el cual deberá decir dos caras de la planeación, una positiva y otra negativa, de manera que al concluir su intervención el mismo alumno la arroje a otro compañero para continuar la dinámica e incluir los comentarios de todos los participantes. Mientras el grupo opina, un escribano irá tomando nota en el pizarrón o en un cuaderno ubicando por un lado los aspectos positivos y por otro los aspectos negativos. El resultado de esta dinámica deberá traducirse en un documento oficial de la institución, nombrado *Consideraciones para la planeación eficaz*, y éstas serán los indicadores de lo que deberá ser y no ser la planeación que realicen los docentes.

Deduciendo. Leer una historia de manera grupal con la técnica que mejor se adecue al grupo: lectura compartida, lectura por

equipos, lectores asignados. La historia podrá ser seleccionada con base en el siguiente criterio: historia que narre un proceso para llegar a un fin; puede ser un cuento breve, un caso, una anécdota histórica o la síntesis de alguna investigación y no necesariamente deberá ser del terreno educativo. Al igual que en otras actividades, sugerimos manejar un tema distante a la docencia que le permita a los maestros tener mayor libertad de expresión. El grupo se divide y se les solicita deducir de la narración el proceso de planeación que se efectuó para alcanzar el objetivo.

Recuerdo de experiencias positivas. Tratar de recordar una grata experiencia que hayamos tenido, ya sea en preescolar, primaria, secundaria, educación media superior, superior o posgrado (se sugiere seleccionar una homóloga con el nivel de los docentes en planeación que estemos trabajando, para generar mayor enfoque de ideas, o seleccionar un nivel de educación básica para generar mayor reflexión). Los participantes narrarán libremente su historia y responderán a las preguntas siguientes: ¿estas experiencias fueron planeadas?, ¿qué pasaría si hubieran sido planeadas?

Filmoanalizando. Ver la película china *Ni uno menos* (1999), dirigida por Zhang Yimou. Contestar: ¿cómo podemos describir su práctica educativa? ¿Qué acciones de la maestra fueron planeadas? ¿Cuál fue el resultado de su práctica docente cuando clarificó su intención? ¿Qué sucedería si sistematizaran esta experiencia? ¿Qué aprendizajes no previstos se desarrollaron?

Las razones de su éxito

- Se rescata la opinión de todos los participantes y se les da un espacio significativo en cuanto a las consideraciones institucionales que se deben tomar en cuenta para la planeación.
- Se evalúa la realidad de la planeación en una institución y se generan políticas para su desarrollo, con base en las necesidades reales de los docentes.
- Poner a los docentes en contacto con el proceso de deducción y análisis.
- Generar reflexión sobre lo significativa que puede llegar a ser la sistematización de experiencias positivas en la planeación.

Estructura didáctica de desarrollo
(competencia: incorporación de nueva
información sobre la planeación escrita
y la planeación en acción)

El sol del análisis conceptual. Se dibuja en el pizarrón un sol con radiantes ubicando la palabra *planeación* en el centro. Se solicita a los participantes que anoten en cada radial un adjetivo calificativo de lo que para ellos es la planeación; es posible que los docentes integren un sustantivo o más de una palabra. Para favorecer la integración del grupo, a un miembro que no sea muy participativo verbalmente podrá asignársele la tarea de escribano. Una vez concluido el sol, al cual se le podrán agregar los radiantes que el grupo considere convenientes, se redactará por equipos una definición de planeación.

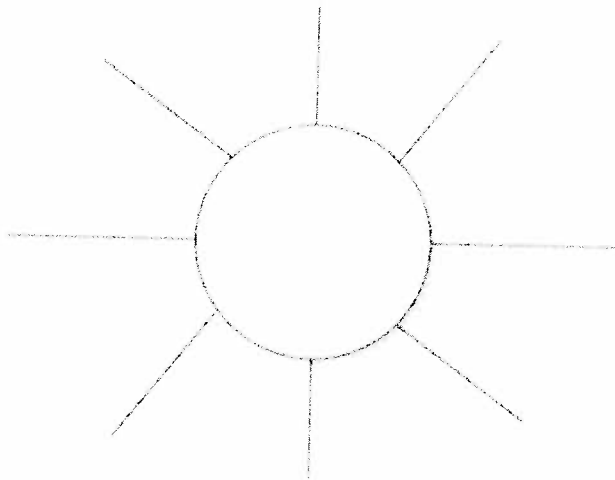


Figura 2.6

El círculo de la alegría. El origen de esta actividad, que puede ser o no mencionada al grupo, se basó en la idea oriental de formar grupos de personas de la tercera edad para reírse todas las mañanas y generar endorfinas que les permitan establecer conexiones mentales a pesar de su edad. Con el fin de trabajar el enfoque constructivista en la planeación por competencias, es necesario reflexionar con los docentes la idea de que este enfoque se orienta a promover la vinculación entre el mundo escolar y la realidad, y viceversa. Se le solicita al grupo que forme un círculo. Todas las personas deberán estar observando al centro del círculo, y se les pide que describan

lo que ven. En este momento el grupo despliega una serie de observaciones de diversa índole; el segundo momento de la actividad es cuando el grupo se pone de espaldas al círculo que había formado y se les vuelve a solicitar que describan e interpreten lo que ven. Al concluir las opiniones se les solicita regresar a observar el círculo y se les pregunta: ¿cómo podemos hacer que lo que vemos dentro y fuera del círculo se interrelacionen en la planeación? ¿Qué aprendimos con esta actividad? ¿Cómo lo aprendimos?

Distinguir los niveles curriculares. Se distribuye una hoja por docente y se les solicita que contesten cuánto conocen sobre los cinco niveles curriculares siguientes, retomados de Posner:

<i>Currículo escrito</i>	<i>Currículo vivido o en acción</i>	<i>Cocurrículo</i>	<i>Currículo nulo</i>	<i>Currículo oculto</i>
Anotar toda la información que se tenga sobre los planes de estudio y los planes de clase. Responde a la pregunta: ¿qué enuncia el programa escrito sobre lo que se debe enseñar y los alcances de la formación?	Anotar todas las acciones que recordemos que hacemos cotidianamente en el aula. ¿Cuáles son las prácticas cotidianas en el aula? ¿Qué sucede realmente en el salón de clases?	Escribir todas las actividades que no se encuentran en el plan y en los programas oficiales, pero que se llevan a cabo en forma planeada. Reflexionar: ¿de qué manera estas actividades convergen con los propósitos educativos? ¿Cómo se vinculan al principio <i>todo tiene que ver</i> ?	Recuperar los contenidos y tipos de actividades que de manera consciente no fueron incluidos en el plan y programa oficial. Preguntarnos: ¿cuáles fueron las razones por las que no se incluyeron? ¿A qué principios institucionales respondió esa decisión? ¿Vale la pena reconsiderar?	Escribir a partir del análisis de nuestras acciones, los mensajes verbales, actitudinales o procedimentales que consideramos que transmitimos a nuestros alumnos, tanto dentro como fuera del aula. Responde a la pregunta: ¿qué mensajes son transmitidos a los alumnos por los profesores y la institución educativa, de manera no explícita? ¿Qué mensajes doy como profesor a mis alumnos y cuáles dan ellos como colectivo?

Filmoanalizando. Revisar el cortometraje de Wallace y Gromitt, *A Grand Day Out*, de Nick Park; posteriormente a la exposición del filme los docentes se pueden dividir en equipos para desarrollar las tareas siguientes:

- Identificar el proceso de planeación que se llevó a cabo para lograr el objetivo final en la película, de acuerdo con los cuestionamientos siguientes: ¿cuál fue el componente que despertó la inquietud de la planeación? ¿Cuál fue la técnica que usó para sistematizar su planeación? ¿Con qué apoyos contó el protagonista de la planeación? ¿Cuál era su propósito? ¿Cuáles fueron sus resultados?
- Identificar el impacto de la planeación: ¿a quién benefició o perjudicó con su planeación?, ¿cuáles fueron los aprendizajes que obtuvo el planificador? A partir de los resultados, ¿considera que la planeación deberá cambiar para futuras situaciones similares?
- Identificar resultados de acuerdo con los niveles: ¿cómo describiría el estado emocional del planificador en un inicio? ¿Cuáles diría que fueron sus transformaciones en la fase de aplicación de la planeación? ¿Cómo considera que el planificador evaluó su trabajo?
- Conceptuar la experiencia a partir de lo visto en el cortometraje: ¿cuál diría que es la definición de planeación? ¿La consideraría una planeación eficaz?
- Cuestionando. Este grupo tendrá la tarea de elaborar una hoja con preguntas respecto del cortometraje vinculadas a la planeación, de cualquier índole, que le permita acercarse al análisis del filme desde la perspectiva de la planeación.

Las razones de su éxito

- Integrar al grupo para desarrollar la competencia de acompañamiento en el proceso de planeación curricular.
- Vincular el enfoque constructivista en la planeación.
- Generar empatía con la planeación curricular escrita y con la planeación acción ideal.
- Identificar los tres niveles curriculares –escrito, vivido y oculto– para hacerlos conscientes y sistematizarlos en la planeación.

Estructura didáctica de cierre (desarrollo de competencias de recuperación y recapitulación, planeación final; el ciclo vuelve a comenzar)

Construir modelos. Para acercarnos al ejercicio de aplicación de los modelos concéntricos y medios fines se sugiere que antes de trabajarlos con la planeación curricular se desarrolle un ejemplo a partir de la construcción de una competencia con alguno de los temas siguientes, o con cualquier experiencia que el docente conozca (andar en bicicleta, cocinar un huevo, leer un libro, escribir una carta a un amigo, colorear un dibujo, manejar, marcar por teléfono o cualquier otro tema).

<p>Competencia</p> <p>Transitar en bicicleta por una avenida pública de fuerte carga vehicular y de doble sentido, respetando los señalamientos.</p> <p>Sentido</p> <p>Hacer uso correcto de la bicicleta y no perder la vida en el intento.</p> <p>Metas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llegar al trabajo puntualmente. • Usar la bicicleta para no contaminar. • Hacer ejercicio. 	<p>Estrategia de aprendizaje de apertura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salir acompañado a andar en bicicleta a una hora no pico. • Elaborar un mapa de la ruta de avance. <p>Estrategia de aprendizaje de desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer un recorrido en una hora pico que no interfiera con el cumplimiento del horario de trabajo. • Ejercitar en bicicleta fija. <p>Estrategia de aprendizaje de cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer viajes sin acompañamiento cronometrando el tiempo del recorrido.
---	--

Temas

- El transporte ciclístico en Japón.
- El ejercicio y la salud.
- La contaminación del aire.
- Las responsabilidades laborales.

Evaluación del desempeño

- Llegada al trabajo en bicicleta, de manera puntual, a lo largo de un bimestre.
- Mejora de la condición física.
- Contribución al cuidado del medio ambiente.

Buenas y malas noticias para la planeación. Mencionar una noticia mala y una buena en relación con la planeación y decir por qué es buena y por qué es mala. Reflexionar con el grupo acerca del hecho de que muchas noticias buenas se pueden transformar en malas, al igual que muchas noticias malas sobre la planeación se pueden transformar en buenas.

Frases de completamiento. Se anotarán en el pizarrón las siguientes frases, de manera que los participantes puedan complementar la terminación de las mismas para enfocar sus opiniones finales respecto de la planeación eficaz por competencias:

Cuando planeamos...

A partir de ahora consideraré...

✦ **Filmoanalizando.** Ver la película *Los coristas* (Francia-Suiza-Alemania, 2004), de Christophe Barratier. Reflexionar en torno a, ¿qué papel desempeñan los intereses personales en la planeación-acción? ¿Cuán importante es vincular en la planeación lo institucional con lo personal? ¿Qué pasaría si no nos hubiéramos enterado de esta historia?

Las razones de su éxito

- Familiarizarse con los modelos de planeación por competencias a partir de experiencias personales.
- “Aterrizar” las ideas acerca de redacción de competencias.
- Visualizar los elementos de medios y fines basados en el enfoque por competencias.
- Visualizar las bondades y dificultades del proceso de planeación.

- Sintetizar ideas en torno al tema de planeación y nuestro papel en ella.

Despedida

La planeación es irrepetible e intransferible, aunque es posible que nos movamos en marcos referenciales comunes; pero la planeación y la planeación-acción que los docentes manejemos en nuestros grupos dependen de incontables variables fuera y bajo nuestro control. Influyen en ella nuestras disposiciones personales, las del grupo, condiciones ambientales, climáticas, recursos disponibles, materiales generados, aprendizajes específicos y colaterales y, por supuesto, nuestras intenciones educativas, que están sujetas a muchas más variables, desde las personales hasta las institucionales. Ser eficaces en la planeación es sinónimo de mejora continua, desde el ser docente hasta el ser comunidad. Mantener toda planeación como un documento tentativo, orientador, referenciador y relevante para las necesidades del grupo educativo con el que compartamos, es hacer de un documento un mamífero en crecimiento, al cual hay que alimentar debidamente para su mejor desarrollo. Si cada curso es irrepetible, de igual forma la planeación deberá serlo: reducir la planeación a la ejecución de acciones previamente establecidas es limitar el potencial educativo de todos los que intervenimos en su realización.

Ningún curso es reproducible tal cual, a pesar de que partan de la misma planeación. El talento que el docente manifieste frente al grupo dependerá de la planeación que se haya realizado, pero sobre todo de las capacidades personales que el docente provea para el logro de las competencias de sus alumnos, es decir, que un docente sin los talentos o competencias tanto profesionales como didácticas necesarios para manejar un curso, cualquiera que éste sea, puede poner en riesgo la formación de sus estudiantes si no integra en la planeación-acción algo más que la aplicación de secuencias de procesos que hay que seguir para obtener las metas. La planeación es un documento escrito que parte de la reflexión personal e institucional sobre lo que deberá ser un proceso educativo para lograr competencias en los alumnos; por su parte, la planeación-acción es la puesta en marcha de las capacidades docentes para poder manejarlo y hacer aquello que como profesores consideramos lo mejor para los grupos.



La puesta
en práctica

RE

CONOCER

SIGNIFICAR

FLEXIONAR

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 estudiantes? ¿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? ¿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?

LA PRÁCTICA DOCENTE *IN SITU*

El enfoque basado en competencias presenta una dificultad fundamental, ya que no especifica en profundidad las competencias personales y profesionales que se deben poseer para orientar sus actividades dentro del salón de clases y fuera de él. Un docente que

planee y ejecute dicha planeación con un enfoque por competencias se enfrenta en un primer momento la disyuntiva de si él es competente para facilitar procesos con un enfoque basado en competencias. El proceso educativo en el cual está inmerso puede ser visto como un movimiento dialéctico en el que se involucran todos los actores, todas las capacidades que se espera desarrollar y todos los medios para alcanzarlas. Estos elementos pueden parecer inconexos sin la mirada por competencias, que demanda del docente contar con una vida académica crítica y responsable.

Es necesario un modelo de maestro, un docente que tenga las competencias básicas y específicas que le permitan interactuar de manera más profunda con cada estudiante, tener un amplio dominio de su conocimiento específico y un compromiso enorme con su labor. Se necesita un profesor con claridad histórica que no se deje abatir por el pesimismo de la época; que más allá de las dificultades del presente vislumbre un mundo mejor por el cual ha de trabajar a diario.¹

ESTILOS DOCENTES Y COMPETENCIAS

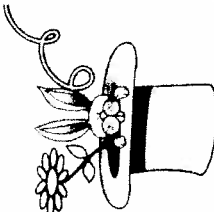

El estilo personal con el que conducimos nuestras actividades educativas, ya sea con niños pequeños de preescolar o con jóvenes en proceso de desarrollo, como con alumnos en educación superior y posgrado, está determinado por lo que somos como docentes y por lo que podemos llegar a ser; es decir, por las capacidades actuales y potenciales con las que se cuenta para desarrollar, en el mejor de los casos, la práctica docente con la intención de ayudar a que los alumnos transformen sus experiencias en aprendizajes. A esta intención y a esta posibilidad las denominaremos los *finés de las capacidades docentes*, mediados por lo que es el ser docente.² Por otra parte, distinguiremos del ejercicio docente los medios a través de los cuales realiza su práctica educativa. Estos medios nuevamente están determinados e influidos por lo que el docente es, conoce


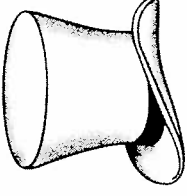
¹ Ignacio Abdón Montenegro, *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*, Competencias Magisterio, Bogotá, 2003, pág. 18.



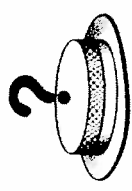
² Leslie Cázares Aponte, *Las contribuciones del programa de Filosofía para niños en la construcción del ser y el ser docente*, Tesis de Maestría, Universidad Iberoamericana, León, 2004.

o desconoce, debido a que a través de ellos ofrecerá un estilo en su práctica educativa. Los vehículos, es decir, los medios por los que hace llegar a los alumnos sus sabidurías y sus errores o temores, lo hacen tipificarse dentro de un estilo que muchas veces es extravagante, o aparecer como un ser bipolar de alegrías y tristezas. Trate-mos de definir esto con cinco grandes estilos docentes, que tienen determinadas competencias personales y para la docencia, que producen determinados resultados y desempeños en los alumnos.

Tratar de establecer una categoría que defina estilos docentes puede ser un ejercicio estéril al intentar definir lo indefinible. Hay categorías que pueden ser adjudicables al desempeño de algunos docentes; sin embargo, los estilos docentes no son un camino trazado, algo conceptuado e inamovible, sino una ruta que se construye y se modifica de acuerdo con el proceso personal, ambiental y socio-cultural dentro del que se desarrolle un curso. Es posible distinguir algunos estilos generales caracterizados por ciertas repeticiones en los actos educativos dentro de las aulas y que dependen tanto del grupo como de la situación personal por la que el docente atraviese. Se transita de un estilo a otro, con diferentes énfasis, y un estilo retoma particularidades de otro dependiendo de las situaciones que deba enfrentar y, sobre todo, de las competencias que pretenda desarrollar o fomentar en sus alumnos. Revisemos algunas generalidades sobre los estilos teniendo en mente las preguntas siguientes: ¿a qué estilos docentes se parece su práctica educativa? ¿Qué de cada uno de los estilos docentes tiene su ejercicio frente a grupos? ¿Qué elementos suele olvidar en su práctica educativa? ¿Qué elementos no le gustaría retomar para su práctica docente? Consideramos importante destacar que estos grandes estilos docentes se presentan en todos los niveles educativos y se adaptan como seres camaleónicos a los diferentes niveles de desempeño de sus alumnos. A continuación se presenta un cuadro con algunos elementos definitorios de ciertos estilos: en la última fila, la invitación es para autoanalizar el propio estilo.

Estilo	Modo en que resuelve problemas	Medios que ocupa	Alumnos que valora	Aprendizajes que favorece	Evaluación que aplica
 INNOVADOR	<p>A partir de la detección real de una necesidad, basándose en los recursos existentes y proponiendo diferentes alternativas para enfrentar soluciones.</p>	<p>Se basa en la construcción permanente de medios para alcanzar los fines educativos planteados. Se sustenta en investigaciones educativas donde se revisan propuestas metodológicas poco convencionales. De aquí que solicite investigaciones tanto documentales como electrónicas para que sus alumnos enfrenen problemas educativos</p>	<p>Creativos y propositivos, aquellos que salgan de lo convencional para resolver los problemas y tareas propuestos durante un curso.</p>	<p>Aprendizajes de orden superior a través de metodologías en donde los alumnos trabajen en el desarrollo de su pensamiento complejo.</p>	<p>Evaluación educativa alternativa.</p>
 PRESTIDITADOR	<p>Con alegría y de manera divertida, sin profundizar en las causas y origen de los problemas, cuando decide enfrentar y no necesariamente resolver un problema.</p>	<p>Se basa generalmente en la información básica con que los alumnos cuentan a su alrededor. Busca que puedan aprobar la materia basándose en los requisitos mínimos indispensables para ello.</p>	<p>Aquellos que sean consecuentes con su estilo ameno y que respondan satisfactoriamente a sus motivaciones planteadas en un curso.</p>	<p>Entretenidos y divertidos, pero poco vinculados con la meta educativa del nivel en que se desempeña.</p>	<p>Evaluación tradicional.</p>

<p>TRABAJADOR</p> 	<p>A través de diferentes estrategias, detecta un problema y se propone resolverlo, depositando generalmente toda la responsabilidad en su persona.</p>	<p>Se esfuerza por ofrecer a sus alumnos un trabajo arduo de su investigación para favorecer los aprendizajes. Suele ofrecer su esfuerzo y no se sustenta en la responsabilidad de los alumnos. Les ofrece mucha información y comparte con ellos sus reflexiones personales ante la vida, procurando desarrollar en sus alumnos un alto sentido de responsabilidad.</p>	<p>Disciplinados, aquellos que tengan fuertemente desarrollada la competencia del cumplimiento en tiempo y forma.</p>	<p>Principalmente de carácter inductivo, apegándose a lo descrito en los propósitos tanto institucionales como del programa de que se trate</p>	<p>Suele combinar algunos elementos de evaluación alternativa, pero recae sobre él la tradición educativa y asigna mayor valor a la evaluación tradicional.</p>
<p>TRADICIONAL</p> 	<p>Deposita la responsabilidad de los problemas en agentes externos a su persona, alejándose en la medida de lo posible del involucramiento en la resolución de esos problemas. Es hábil para detectar las debilidades y los errores de cualquier alumno, material educativo o miembros de la comunidad educativa, en función de los errores o fracasos educativos de sus estudiantes.</p>	<p>Se sustenta en métodos grupales usando la amenaza o sanción como medios para alcanzar fines educativos.</p>	<p>Privilegia aquellos que desarrollan la habilidad para descifrar lo que para él es importante aprender respecto a un tema o una habilidad.</p>	<p>La repetición y memorización de contenidos.</p>	<p>Basada en demostración momentánea de saberes, a través de pruebas escritas y con carácter cuantitativo.</p>

Estilo	Modo en que resuelve problemas	Medios que ocupa	Alumnos que valora	Aprendizajes que favorece	Evaluación que aplica
 DEPORTIVO EXTREMO	Invita a lo alumnos al atrevimiento y a enfrentar los problemas sin pensarlo demasiado.	Activos y propositivos, cercanos a la situación real.	Los que manifiesten mayor habilidad física y una motivación explícita y manifiesta ante los aprendizajes	Pragmáticos, aprendizajes donde los alumnos resuelvan situaciones educativas, restando énfasis al proceso metodológico o de razonamiento con que son enfrentados.	Utiliza aplicaciones de elementos prácticos.
PIRATA 	Temerarios, fuera de la normatividad y con alto índice de riesgo.		Los que se salen de la norma, buscadores de riesgos, atrevidos y aventureros.	Aprendizajes para la vida, el manejo de la incertidumbre, le quita importancia a los contenidos y privilegia la resolución de problemas con fuerte carga emotiva.	Poco sistematizada, sobre la marcha y enfocada a sus percepciones.
¿Y USTED, ESTIMADO LECTOR? 					

EL MODELO POR BLOQUES Y LAS COMPETENCIAS DOCENTES

Retomamos el modelo de planeación concéntrica que se explica en el capítulo dedicado a la planeación por competencias, para abordar la organización y jerarquización que el docente debe desarrollar para su trabajo eficiente y competente. De acuerdo con la concepción de Abdón Montenegro³ sobre las competencias básicas de la docencia, agrupadas en intrapersonal, social, intelectual y biológica, a las que denomina *patrones de comportamiento que los seres humanos necesitamos para poder subsistir y actuar con éxito en cualquier escenario de vida*,⁴ las agrupamos como indicadores de desempeño eficaz de los docentes que saben hacer las cosas, y actuar responsable y humanamente con sus alumnos y comunidad educativa. El andamiaje de las competencias personales para poder ser docente se constituye a partir de la construcción de sólidas competencias formativas que cada docente adecua, ubica e integra en su proyecto con los materiales de ensamble que sus capacidades le permitan.

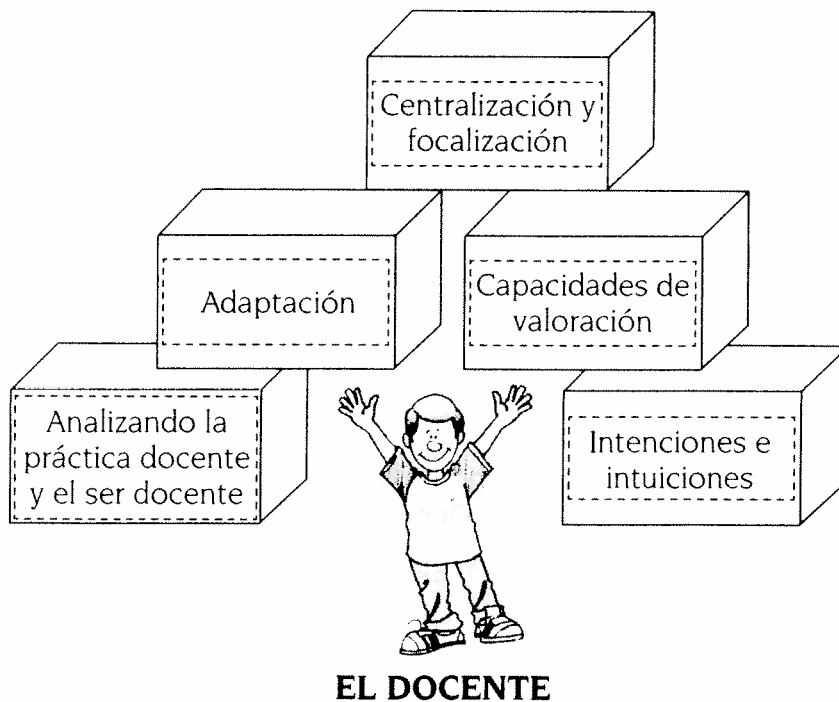


Figura 3.1. Modelo por bloques y las competencias docentes.

³Op. cit.

⁴Idem, pág. 15.

Competencia I: intenciones e instituciones educativas

Se entiende la intención como fundamento de acción, como la antesala en la cual es posible enfrentar un problema con una postura propositiva y comprometida. A su intuición, se entiende como un mecanismo no deliberado, pero sí tácito, capaz de recoger una amplia variedad de aportaciones informativas y de conectar con las experiencias pasadas de la persona. “El pensamiento tácito o intuitivo depende mucho de reconocer las situaciones y, como tal, es necesariamente sensible al contexto... siendo conscientes de con qué eficacia nuestros sistemas intuitivos orientan ya nuestras decisiones.”⁵ Un docente que sea capaz de concienciar esta competencia y trabajarla en función de mejorar sus actividades educativas verá reflejado en el ejercicio de su práctica una manera natural, contextualizada y preventiva de lo que el grupo necesita para el desarrollo de las competencias previamente establecidas en la planeación. Tener clara la intención se vincula con el principio *todo tiene que ver*, arroja resultados tanto en la planeación como en la acción y evaluación de un proceso educativo. “Es importante intentar la modificación del argumento con conductas adecuadas medidas, las que pueden surgir del buen entendimiento y el sentido común. A veces, el sentido común es medio despreciado a favor de corrientes filosóficas, sin embargo, es propio para conductas que transcurren en el aquí y el ahora.”⁶ En este sentido, “la filosofía de la educación no es una especie de teoría académica ante la que los profesores en ejercicio puedan permanecer indiferentes. Se contiene, de forma más o menos implícita, en los supuestos, valores y creencias de sentido común que subyacen a las actividades prácticas diarias”.⁷

Se trata de develar intenciones y descubrir las intuiciones con las que operamos para reconocernos como sujetos en proceso de aprendizaje. De alguna manera, se pretendería viajar a lo subyacente para identificar los orígenes y los marcos en los que actuamos. Claxton⁸ destaca la relevancia de atender a las intuiciones, ya que de ellas se

⁵ Robin Hogarth, *Educación la intuición*, Paidós Transiciones, Madrid, 2002, pág. 60.

⁶ Guillermo Samperio, “*Homo non sapiens*, libreto de vida”, Sección cultural, *El Financiero*, viernes 3 de marzo de 2006, pág. 40.

⁷ W. Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Morata, Madrid, 1996, pág. 78.

⁸ *Aprender, el reto del aprendizaje continuo*, Paidós, Madrid, 2001.

derivan procesos creativos, representados a través de la comprensión súbita y lo que él denominó el *pensamiento laxo*, como la capacidad de mantener un problema en la mente, sin deliberar sobre él activamente, sin una finalidad. Aquí el docente será capaz de reconocer, a partir de la comprensión súbita de un acontecimiento dentro de su terreno-aula, las posibles fuentes del éxito o fracaso de sus alumnos, validarlas mediante su intuición y atenderlas a través de su pensamiento laxo. De igual manera que la intuición, la intención se describe a partir de una vinculación con otras ideas que la hacen ser más visual y comprensible: la intuición se vincula al deseo. “Una cosa es diferenciar lo intencional de lo no intencional basándose en la congruencia entre el deseo y la meta (quiero hacer algo y sé si lo logro o no), y otra cosa, más difícil, es darse cuenta de que la intención es una representación mental sobre algo, representación mental que impulsa determinadas acciones.”⁹

Competencia 2: analizar la práctica docente y el ser docente

Uno de los ejes reguladores para el desarrollo de habilidades con el enfoque por competencias es el del análisis de la práctica docente que realizamos, aunado al análisis de quiénes son y qué esperan los alumnos tanto de nosotros como del proceso educativo. El poder diseñar estrategias didácticas con base en el análisis de la práctica docente produce una orientación constructivista, dirigida a generar y despertar aprendizajes significativos, con sentido, pero sobre todo aprendizajes vinculados e interrelacionados a través del enfoque por competencias. Para generar la reflexión sobre las competencias para la docencia existen dos interrogantes que pueden orientarnos: ¿quién puede ser un docente?, y ¿de dónde surge la decisión de ser docente? Ambas preguntas las dejaremos como trabajo de reflexión para los lectores. Sin embargo, puntualizaremos que la medida para determinar el éxito o fracaso docente se orienta a partir de estos cuestionamientos, por lo general de manera inconsciente.

Dejaremos a un lado el juicio calificador de ser buen o mal docente. Es posible contar con un buen desempeño de las capacidades para ejercer la docencia, pero las variables grupales van deter-

⁹ Martí Eduard (comp.), *Construir una mente*, Paidós, Madrid, 1997, pág. 67.

minando nuestro desempeño y generando una expectativa del mismo que suele o no cumplirse de acuerdo con las capacidades que los alumnos manifiesten dentro del grupo.

Fernández Pérez¹⁰ señala el binomio de análisis de la práctica y profesionalización docente y los explica como una relación circular causa-efecto que da lugar a una mayor frecuencia y profundidad en el análisis de su práctica en el aula, así como un mayor y mejor análisis en su ejercicio de profesionalización; habrá que considerar, asimismo, la coherencia epistemológica que permita atar teoría y práctica en la labor docente (Aguilar y Viniegra, 2003).

Estas dos cuestiones, las capacidades y el origen del ser docente, son una de las estructuras que proponemos para la constitución de las capacidades para trabajar el enfoque por competencias. 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?¹¹
- 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 modo distinto?¹²

Competencia 3: valoración

La valoración de algo depende en mucho de nuestra propia escala y acomodo de la concepción de lo valioso. “Los valores son cuestiones de gran importancia... es necesario reconocer que cuando nosotros realizamos juicios orientados por valores, los valores en cuestión tienden a referirse tanto a ideales como a realidades.”¹³ ¿Qué es importante valorar en un proceso educativo? Tradicionalmente la educación ha tendido a privilegiar o valorar aquello que ha considerado como valioso, la acumulación de conocimiento, dejando

¹⁰ Miguel Fernández Pérez, *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica*, Siglo XXI, Madrid, 2000.

¹¹ Miguel Bazdresch, *Vivir la educación, transformar la práctica*, Textos Educar, Educación Jalisco, México, 2000.

¹² Leslie Cázares Aponte, Tesis de maestría, *op. cit.*

¹³ Matthew Lipman, *Pensamiento complejo y educación*, Ediciones De la Torre, Madrid, 1998, pág. 194.

en muchas ocasiones “lo realmente valioso” o lo que como alumnos consideramos como tal, de manera tangencial al proceso educativo. Para descubrir esta competencia a partir de la conciencia crítica analizaremos el caso del *Cuento del unicornio*. Esta experiencia se dio en alumnos de nivel secundaria hace ya algún tiempo: se les pidió que desarrollaran un proyecto teatral que ahora estaría enclavado dentro del campo formativo de expresión estética. La actividad debía realizarse en equipos y uno de ellos estaba enfocado a la escenificación del *Cuento del unicornio*. Tanto el docente como los miembros del grupo fueron desangelándose de la realización del proyecto a partir de su complejidad en la escenificación y en la caracterización de personajes (se trataba de un cuento de época y de princesas, dificultad que en un grupo donde la mayoría masculina imperaba, obstaculizaba su realización y, por supuesto, moldear un unicornio o colgar un cuerno a un caballo y llevarlo a escena). Algunos compañeros se vincularon al proyecto y poco a poco fueron desertando hasta llegar al punto en que el profesor que coordinaba el curso llegó a recomendar que se abortara la idea de escenificar el cuento. El docente no valoró el proyecto y alejó de él toda confianza posible en su realización. Pero este caso contó con unos rescatadores que aun sin saberlo construyeron la reflexión sobre la importancia de generar en los docentes la competencia de valoración como medio de posibilidad y crecimiento educativo. La capacidad de valorar los recursos existentes para dimensionarlos en construcción de aprendizajes con sentido fueron resultado de este caso aparentemente fracasado.



Los rescatadores, Alan, Manuel y Andrés, cuyo desempeño dentro del salón de clases no era representativo de innovación, depositaron en el proyecto del cuento una valoración que posibilitó su realización a partir del reconocimiento y la confianza. El proyecto fue un éxito por el simple hecho de que creyeron en la posibilidad de realizarlo y de que su intervención en la puesta en escena requirió de su transformación de alumnos de secundaria en princesas de cuento y hasta de un unicornio.

Recuerdo que el docente no apreció mucho el trabajo presentado, pero el aprendizaje obtenido fue significativamente mayor a lo valorado en él dentro de la clase. Esta competencia volvió a recobrar

sentido cuando al trabajar con un grupo de diseñadores curriculares de nivel superior en la huasteca potosina ratificaron esta idea, al expresar que el trabajo que venían desarrollando para actualizar los planes de estudio había sido frecuentemente obstaculizado por asesores y docentes que de antemano imponían un estigma sobre la imposibilidad de realizar el trabajo, y que a partir de una labor de acompañamiento curricular distinto, donde se trabajó la competencia de reconocimiento de sus capacidades y la valoración de las mismas, el avance en la tarea fue significativo.



Igualmente destacamos en este sentido la intervención de la maestra Estela, de la maestría en Educación, que repitió el esquema de desarrollo de aprendizaje igualmente a los casos anteriores para desarrollar su proyecto de tesis. No contaba con un acompañamiento que reforzara en ella, o le reconociera la capacidad para enfrentar y resolver su proyecto de investigación. A partir de un trabajo de valoración de sus capacidades y canalización de las mismas por parte de algunos docentes pudo valorar y enfrentar sus capacidades para realizar la tarea.

Competencia 4: de adaptación y traducción

Esta competencia se gesta a partir de la evaluación diagnóstica de intereses, expectativas, conocimientos previos, presentación, integración y conocimiento grupal: saber con quién estamos. “Sin duda todas las traducciones incorporan algún elemento de interpretación; la preservación del significado no siempre es la cuestión prioritaria entre los traductores. El hecho es que las habilidades de traducción capacitan para emprender viajes de ida y vuelta entre diferentes lenguas y ello no es menos importante que el descubrimiento o la construcción de significado en el lenguaje.”¹⁴ Así, algunas capacidades visibles en este sentido serían las de leer al grupo, vincular el interés previo del alumno con el objeto de conocimiento, ayudar a ampliar el radio de significación de quien aprende y emplear la intuición, ya mencionada con anterioridad, como siste-

¹⁴ *Ibid.*, pág. 92.

ma de averiguación de los intereses transformados en construcción (criticidad). La imposibilidad para adaptarse a las nuevas circunstancias de la docencia terminan en que “Si sigues haciendo lo que siempre has hecho, seguirás recibiendo lo que siempre has recibido”,¹⁵ o quizá ya ni esto.



Nuestro querido alumno Richard, profesor dedicado, como hábito permanente de perfeccionamiento de su práctica docente, poseía la capacidad nata como maestro de inglés del nivel superior, de traducir no sólo lenguajes, sino símbolos y mensajes verbales y actitudinales, tanto en sus alumnos como en sus compañeros de estudio. En una ocasión en la que él se encontraba como alumno, consiguió apreciar la capacidad de adaptación a situaciones inesperadas y de transformación de una contingencia en una oportunidad educativa. Richard narra:

Entre los hechos didácticos que ocurrieron durante una clase, uno de los más interesantes sucedió cuando la maestra Alba sufrió una interrupción repentina e inesperada; tuvimos un intervalo de cinco minutos antes de salir de clase, tiempo que ella utilizó en la lectura de un extracto de un artículo sobre *Lo precioso*. El valor no se quedó solamente en el contenido del artículo, que de hecho resultó interesante, sino también en la importancia de siempre estar preparado en el aula para acontecimientos inesperados. Un componente de la didáctica es la obligación del maestro de siempre estar preparado para cualquier contingencia, incluso la posibilidad de pequeños periodos que son demasiado cortos para actividades complicadas pero que te dan oportunidades para experiencias valiosas aunque breves, como lo fue esa lectura.

Competencia 5: de comprensión y focalización

En un curso de profesores acerca de evaluación curricular, reflexionando sobre lo que debería ser el enclave educativo, surgió la idea de hablar sobre la comprensión. Se discutió si el centro de la práctica

¹⁵Walter Bateman, *Alumnos curiosos. Preguntas para aprender y preguntas para enseñar*, Gedisa, Barcelona, 2000, pág. 209.

docente debe ser ayudar al alumno para que comprenda el contenido fundamental de cualquier situación nueva de aprendizaje, en lugar de insistir en la memorización como finalidad y no como parte del proceso. La idea de memorizar está siendo remplazada por el enfoque por competencias para favorecer aprendizajes comprendidos. Más que saber las reglas ortográficas y de redacción, hay que comprender lo que se escribe. Sin embargo, destacaremos que este enfoque debe acompañarse de otros, como el de la retención de información clave, para ser funcional. “La estrategia principal consiste en movilizar la mayor cantidad posible de conocimiento y la destreza de uno para buscar o crear la integración coherente de ideas que apuntale la comprensión.”¹⁶ En efecto, los alumnos a fin de cuentas sólo podrán aplicar lo que comprendan, por lo que la actuación docente se plantea el reto de crear esquemas didácticos para fortalecer esta capacidad y hacerla consciente para quien la desarrolla, promoviendo así estrategias de aprender a aprender.

Junto a la comprensión está la focalización de los procesos formativos: la competencia de darle foco, orientación y perspectiva a todo lo que se trabaja en el aula, de tal forma que los alumnos vayan reconociendo, en sus tareas y producciones parciales, un sentido de construcción paulatina que mira hacia una meta inidentificable.

SOPORTES PARA LA ACTUACIÓN

Estos tipos de competencias docentes se pueden apoyar en procesos educativos tales como la formación en alternancia y la pedagogía de la disfunción, metodologías concebidas por el notable pedagogo francés Bertrand Schwartz, que se sustentan en el constructivismo y ponen especial énfasis en la capacidad del pensamiento complejo como generador de relaciones. La primera plantea que las situaciones de trabajo pueden convertirse en situaciones de aprendizaje donde la formación sea permanente y los sujetos puedan identificar sus necesidades, generando espacios comunes de trabajo y aprendizaje. La reflexión y la participación se erigen como los medios esenciales para la construcción de aprendizajes. En cuanto a la segunda, el imprevisto se retoma como generador de un proceso de formación que dé como

¹⁶ Guy Claxton, *Aprender, el reto del aprendizaje continuo*, Paidós Transiciones, Madrid, 2001, pág. 134.

resultado un aprendizaje nuevo que pueda ser aplicado frente a otro imprevisto, en un contexto distinto y en un nivel mayor de complejidad (Mertens, 1998). En este contexto, la práctica podría verse como deliberación de la teoría.

La propuesta de Feurstein, modificabilidad estructural cognitiva, puede contribuir a solidificar una propuesta basada en competencias, según las hemos definido, en cuanto al énfasis en el aprendizaje de operaciones, más que de datos o instrumentos concretos, que pueden trascender la división disciplinaria sobre la que se estructuran muchos planes y programas. Por su parte, las inteligencias múltiples definidas por Gardner permiten visualizar los aprendizajes más allá del reducto cognitivo, como tradicionalmente se ha hecho en la escuela.

ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DOCENTES EN COMPETENCIAS

Se plantean enseguida algunos ejercicios que hemos desarrollado en los talleres para docentes, orientados a generar procesos de reflexión sobre la práctica y el desarrollo de competencias.

El lema docente

Presentarse, decir un atributo de su docencia y un atributo personal, cerrar la presentación citando una frase o lema que defina su estilo docente.

Sólo sé que no sé

Conviene jugar con las ausencias de conocimiento, para construir a partir de ellas el conocimiento, de manera que los ya adquiridos sean asumidos como tales y se les dé un espacio como integradores de los nuevos conocimientos. El ejercicio se desarrolla a partir de escribir en el pizarrón qué sé y qué no sé; lo más importante es trabajar con lo que el grupo no sabe. Se puede variar poniéndolo en forma de pregunta.

Dibujar la práctica docente

Esta actividad, que trabajamos en primera instancia con el maestro Bazdresch, puede tener múltiples variantes: la estructura básica es darle al maestro la oportunidad de traducir, en un dibujo, sus actividades como docente en cualquier ámbito que se desempeñe. Estas modalidades pueden ser: dibujo de cómo enseñar, dibujo de cómo aprenden los alumnos, dibujo de su práctica docente de acuerdo con los niveles de indagación de la práctica antes propuestos (¿Qué hago, cómo lo hago y qué produce esto que supongo hacer? O bien, ¿qué hago?, ¿qué significa lo que hago?, ¿cómo he llegado a ser como soy? y, ¿cómo puedo hacer las cosas de modo distinto?). Dibujar las acciones que realizan para el trabajo con competencias. Esta actividad conviene hacerla de manera individual y, una vez terminados los dibujos, se les solicita que los interpreten pero de manera cruzada, con el fin de que los compañeros docentes puedan analizar e interpretar un dibujo distinto del desarrollado por ellos mismos. Para cerrar se les pide que le den un nombre a cada dibujo.

El Oscar

Para iniciar esta actividad es importante preguntar a los docentes si conocen la entrega del *Oscar* que otorga la Academia estadounidense (si no se conoce, explicar que es un reconocimiento que se da a diferentes películas de acuerdo con categorías de desempeño a lo mejor, como director, actor principal, secundario, guión, adaptación, película, director, ambientación, etc.); posteriormente se les habla de que existe una premiación en paralelo llamada *entrega de la Frambuesa*, que premia de igual manera y según categorías similares a las de la Academia, pero a lo peor del cine. Una vez aclaradas las celebraciones, se pide a los docentes que escriban qué premio *Oscar* y qué premio *Frambuesa* consideran que sus alumnos les otorgarían por su función docente y que planteen en qué categorías merecerían cada uno de los premios. Se cierra la actividad con una reflexión acerca de ambas premiaciones.

El reconocer

Este es un ejercicio intelectual que se genera para la reflexión grupal de la docencia. Es necesario que los docentes escriban en una hoja la palabra *reconocer* y que de ella deriven todas las palabras posibles que encuentren, sin importar la ortografía de las mismas (por ejemplo, *CER* puede interpretarse como que integra la palabra *ser*). Posteriormente se les solicita generar una competencia educativa de su ejercicio docente, con las palabras que encontró. La actividad se cierra dejando que otro compañero sea quien lea el trabajo que cada profesor desarrolló de manera individual y que el docente lector comente sobre lo que su compañero escribió.

Filmoanalizando

Se puede revisar la cinta *La lengua de las mariposas* (España, 1999) dirigida por José Luis Cuerda, en donde se discutan los alcances, las convicciones y los ámbitos de la práctica docente y su contexto sociopolítico.

Las razones de su éxito

- Centralizan al profesor en el reconocimiento de su ser.
- Trabajadas las actividades de manera interinstitucional, favorecen la cercanía del personal docente.
- Ayudan a identificar fortalezas y debilidades del ejercicio docente.
- Ponen en perspectiva la participación del profesor en el desarrollo de los proyectos con el enfoque por competencias.

CIERRE

“La mayoría de los docentes tenemos tantas ganas de mostrar lo que sabemos, que presentamos todos los datos y así estropeamos la oportunidad de dejar que los alumnos utilicen su gran inteligencia.”¹⁷ La precaución está señalada: el enfoque por competencias supone

¹⁷ Walter Bateman, *op. cit.*, pág. 112.

una preparación específica de los profesores y demás agentes educativos que participamos en procesos formativos. Los especialistas de cada nivel educativo en el cual pretendemos centrarnos en este libro se distinguen solamente por una cosa: el nivel educativo de los alumnos con los cuales trabajan. Por lo demás, todos compartimos terrenos comunes, al enfrentarnos con resolver el desarrollo de competencias, pretender promover en los alumnos acciones educativas que los hagan ser competentes; se recargan en nosotros responsabilidades sociales, se demanda de nosotros alto sentido formativo con excelencia académica. Todos pretendemos enseñar y tenemos que evaluar para arrojar resultados estadísticos del aprendizaje, estamos en contacto con los alumnos de manera presencial o a distancia, solemos estar al frente de un grupo, los estudiantes asisten a descubrir quiénes somos, lo que sabemos y, en el mejor de los casos, a intentar construir juntos un aprendizaje: en suma, tenemos las certezas y queremos trasmitirlas. Este enfoque demanda, además de nuestro acercamiento al propio desarrollo de competencias, colaborar para la generación de la capacidad de indagación de los alumnos, de tal manera que puedan hacer de suyo la competencia de la reflexión metacognitiva. Debemos resistirnos a la tentación de ofrecer certezas para propiciar la participación de los estudiantes, tanto en la decisión como en la construcción de sus propias necesidades de ser competentes en algo o con alguien.

4

Evaluación y
competencias.
De la tradición
educativa a la evaluación
transformadora

ALTER

NADA

NATIVA

11

PREGUNTAS DETONADORAS

¿Cuál es la diferencia entre medir y evaluar? ¿Por qué queremos evaluar? ¿Por qué caemos en mediciones del aprendizaje? Cuando evaluamos, ¿a quién estamos evaluando realmente, a los alumnos o a los profesores? ¿Cuál es el impacto de una evaluación en la vida de los sujetos evaluados? ¿Es posible diseñar y aplicar una evaluación con justicia? ¿Qué tipo de evaluación es la mejor para un estilo basado en competencias? ¿Qué importa más, evaluar o ser evaluado? ¿Cómo evaluar para saber si cambió mi competencia? ¿Cómo especificar lo que hago en una competencia? ¿Qué campos formativos estoy trabajando? ¿En qué momentos es recomendable la evaluación? ¿Cómo evaluar y valorar habilidades? ¿Hasta dónde una evaluación puede llegar a interferir en la vida? ¿A los alumnos les gustan los números? ¿Se puede calificar un pensamiento? ¿Qué hacemos cuando evaluamos? ¿Qué pensamos cuando lo hacemos? ¿Cuál es la intención de evaluar? ¿Cómo incluimos la evaluación en lo cotidiano? ¿Se deberá evaluar todo?, ¿por qué sí o por qué no? ¿Cuáles son los instrumentos más apropiados? ¿Qué es la evaluación continua? ¿Cuál es la intención de cada proceso de evaluación? ¿Qué calificaciones obtienen los mejores alumnos? ¿Qué se entiende por mejor alumno? ¿Cuáles son las características de los alumnos que obtienen las más altas calificaciones y las de quienes obtienen las más bajas? ¿Cuál es la diferencia entre valoración, medición y acreditación? ¿Las funciones principales de la evaluación son diferentes para alumnos y profesores? ¿Así deberá ser? ¿Cuáles son los tipos de evaluación? ¿Cómo “aterrizar” esta teoría en la práctica y en la realidad? ¿Cuáles son los criterios que se deben tomar en

cuenta para llegar a una calificación? ¿Qué cosas no se deben hacer en el proceso de la evaluación? ¿Cómo reducir la subjetividad al mínimo? ¿Cómo valorar los esfuerzos? ¿Cómo se valoran las actitudes? ¿Evaluación y subjetividad son términos con una relación indisoluble? ¿Es posible decir que la evaluación tiene solo un objetivo? ¿Cómo hacer para arrojar un número, que represente la realidad de las competencias adquiridas en un proceso educativo? ¿Qué aprende realmente el alumno con nuestras evaluaciones? ¿Cuáles son los procedimientos para diseñar, implementar y cerrar una evaluación? ¿Cómo se relaciona el constructivismo con la evaluación? ¿Cómo puedo evaluar adecuadamente a grupos numerosos? ¿Cómo ponderar el desempeño con las evidencias? ¿Por qué se da más valor a los exámenes que a la participación? ¿Por qué los alumnos piden exámenes?

¿Qué es lo más importante: la evaluación o el proceso de evaluación? ¿Hasta qué grado un docente puede dar más valor a los objetivos que al proceso educativo? ¿Impactan en la evaluación la imagen y el comportamiento del alumno? ¿Cuál es el problema de la evaluación? ¿Hacia dónde vamos? ¿Qué dicen otros? ¿Cuáles son las fortalezas de la evaluación constructivista? ¿Qué se sugiere para que la evaluación no se obtenga sólo de una prueba objetiva? ¿En qué medida se puede conjugar la evaluación tradicional con la evaluación alternativa? ¿Cómo reconocer el aprendizaje significativo del alumno?

EXPLICACIÓN SOBRE EL TEMA

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 imprima 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 integradas adecuadamente en un proceso educativo pueden acercar más a los pro-

cesos de formación con las acciones comúnmente llevadas a cabo para asignar una calificación al proceso mismo. "Cuando hablamos de evaluación, no estamos atribuyendo al término siempre el mismo significado porque no existe únicamente un solo tipo de evaluación."¹ Con una actitud eficiente sobre la evaluación no podemos garantizar que se recojan realmente los resultados del proceso educativo, pero sí garantizamos que el intento puede transformarse en un acercamiento a la complejidad de dicho proceso, siempre cambiante, siempre distinto. Se trata de evaluar para reconstruir la experiencia, para intentar hacerla más cercana a lo que en verdad sucede en un proceso de desempeño de los alumnos: para que se transforme en un intento por ver, reconocer, validar y emitir un juicio, en un momento determinado del aprendizaje asimilado, expresado y reconstruido por parte de los estudiantes.

El trabajo con docentes en formación sobre habilidades evaluativas nos ha permitido acercarnos a la real preocupación de vislumbrar nuevos horizontes en sus prácticas vinculadas a la evaluación; la mayoría de estas preocupaciones son producto de múltiples dificultades ante las prácticas que han desempeñado frente a sus grupos. La mirada consciente de que las prácticas implementadas frente a los grupos, que quizá no han sido las más idóneas, pues han provocado reacciones desfavorables tanto a docentes como a los alumnos que han sido objeto de la tradición educativa más clásica de la aplicación de exámenes como medios para recoger aprendizajes, debe ser reflexionada. La tradición educativa de medir aprendizajes es en sí misma una práctica disonante e incoherente con el proceso educativo del aula. Los fines del proceso formativo en muchas ocasiones no están relacionados con los medios verificadores del aprendizaje.

El docente se puede acercar a percibir la realidad de las dificultades que la tradición educativa en la evaluación lo ha hecho enfrentar con sus alumnos, a través del camino por el cual es posible desarrollar sus propias capacidades de cuestionamiento. Cuestionar sus supuestos, es decir, pensar en que las ideas que lo han hecho evaluar como hasta ahora son un insumo para analizar su origen y sus resultados, y la grandiosa idea de presuponer que estos supuestos que lo han llevado a evaluar como hasta ahora son eso: sólo supuestos. Habrá entonces que construir y pensar en otros supues-

¹ Isabel Cappelletti (coord.), *Evaluación educativa, fundamentos y prácticas*, Siglo XXI, México, 2004, pág. 9.

tos, y poner nuestras prácticas como centro de análisis. Existen algunos criterios que pueden ordenar este cuestionamiento partiendo, también, de los **siguientes supuestos de acción** docente para la reflexión en la evaluación, orientada a la mejora y a la ejecución eficaz, frente al diseño y la aplicación de sistemas alternativos de evaluación:

- Diseñar sistemas de evaluación apegados a las necesidades formativas de los alumnos.
- Pensar en torno a la evaluación como alternativa de reflexión sobre el proceso de aprendizaje y la práctica docente.
- Considerar que la evaluación aplica para un determinado momento del proceso formativo de la persona.
- Olvidar que se evalúa a la persona en su conjunto y más bien se opta por evaluar los desempeños de esa persona de acuerdo con una determinada competencia y con unos determinados productos.
- Insertar medios alternativos a los implementados tradicionalmente en la educación del nivel en el cual se imparte un curso, es decir, alternar, variar, imaginar y soñar con nuevas formas de recuperar la evidencia de los alcances obtenidos en un curso.

Al plantear estas ideas podemos acercarnos a visualizar una evaluación alternativa y, sobre todo, con mayores posibilidades formativas para el alumno, que se traducirán en desempeños más significativos e interiorizados en la competencia de ser y transferir. Este planteamiento es un ejercicio que hay que poner en juego, entrenarse y supervisarse: es una posibilidad y especialmente un camino por explorar. Plantear estas ideas frente a docentes en formación no siempre resulta un concepto de uso práctico.



Un día recibimos una interrogante que nos hizo realmente pensar en cómo realizamos nuestra labor docente: fue del profesor Max, de educación media superior, quien nos planteaba: ¿y ustedes cómo hacen para aplicar una evaluación realmente alternativa?

La primera respuesta fue física: abrimos los ojos de manera insospechada y después nos atrevimos a articular una respuesta, no sin antes intercambiar reflexiones instantáneas en

la cabeza sobre quiénes realmente somos frente a un grupo de alumnos; en suma, comenzamos a trabajar con las estructuras del pensamiento complejo. Le contestamos: para aplicar una evaluación educativa y alternativa lo primero que hacemos, y creo que los docentes 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, para 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, enfocándonos 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. Tras una inhalación profunda, nuevamente nos preguntamos: y, ¿cómo?

Existe una dificultad al acercarse a diseñar una evaluación innovadora y alternativa. Como mencionamos al inicio del libro, 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 el 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. Es decir, el proceso educativo se basa en la incorporación de nueva información, que puede ser la base para la adquisición y el desarrollo de habilidades y procesos valorativos relacionados con la nueva información inicial, que se desea incorporar al ser del alumno. Esta nueva información puede ser entendida, con base en la traducción de las competencias, de acuerdo con los tres órdenes fundamentales que conforman la competencia: el saber, el ser, el saber hacer, para finalmente saber transferir la nueva información de igual modo en cualesquiera de los tres terrenos de competencia mencionados.

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.²

La evaluación como problema

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 constantes sin dejar a un lado estrategias y experiencias tanto propias como documentadas. Si no miramos 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 sobre nuestras prácticas docentes para cuestionar nuestros supuestos de operación. En el caso de la práctica evaluativa, podemos incluir interrogantes como ejercicio de reflexión, del tipo: ¿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, incluso 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 muy 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 centraremos en 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 dirigido 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 permita desarrollar, a su vez, aprendizajes para los actores. En este

² Pedro Ahumada Acevedo, *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*, Paidós Educador, México, 2005, pág. 24.

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 del aula y fuera de ella. 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 se inicia el programa hasta que termina: es un recorrido que, no obstante 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 en el momento de planear quizá hoy ya no sea lo más pertinente.

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.

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 las características de sus capacidades relacionadas con aprender a aprender: acaso esta información ya exista y haya sido generada por la institución educativa.

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 docente y para el alumno, de tal forma que se construyan en el camino las mejores estrategias para el logro de los objetivos planteados.

Por su parte, a la evaluación sumaria 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 adopte la escuela. Si asignar un número (o una letra) es un 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 exámenes,³ 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 del 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 que es importante y lo expresan de la forma en que el profesor pueda entender mejor.

Esta clasificación funciona sólo como un ordenador de carácter metodológico: en realidad los tres tipos de evaluación pretenderían establecer diagnósticos y convertirse en esquemas formativos.

La evaluación basada en 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 sustanciales 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 con este enfoque implica transformaciones en la práctica evaluativa, empezando porque el ob-

³Para problematizar sobre el examen se recomienda consultar el artículo "Una polémica con relación al examen", de Ángel Díaz Barriga.

jeto de evaluación trasciende la repetición de conceptos y 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(s) 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, cómo 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. En este sentido, podemos ubicar tipos de evidencias que en la práctica se pueden construir de forma invertida, 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.

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, aquel 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 edu-

cativo, por ejemplo una exposición, la participación en un debate, la intervención en alguna simulación, etc. 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 por 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, etc. Finalmente, habrá que remitirse a la propuesta de formación valoral que se haya planteado en el diseño curricular.

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 con el enfoque de las competencias. Es el modelo del hexágono, adaptado de Tejeda (1998), tal como se muestra enseguida (fig. 4.1); la sugerencia es que se elaboren tres hexágonos, uno para cada tipo de evaluación (diagnóstica, formativa y sumaria). Los cuestionamientos esenciales se definen así:

¿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 por evaluar será un ensayo, tenemos que especificar 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 de campo, etcétera.

¿Para qué? Este es un cuestionamiento que busca darle sentido a las acciones de evaluación; funciona también como filtro para

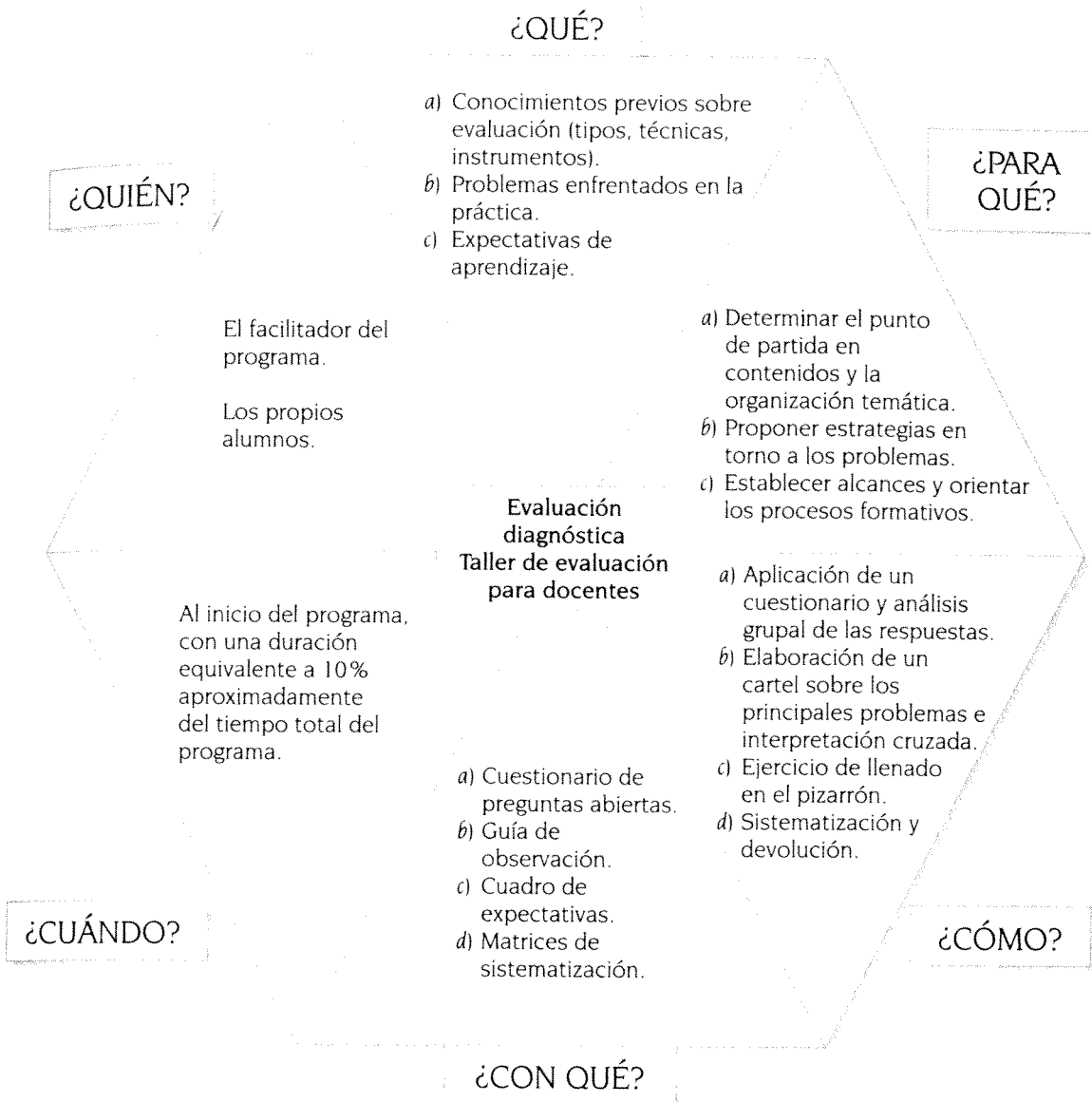


Figura 4.1. Ejemplo de un hexágono de evaluación.

que, mediante un proceso reflexivo, definamos objetos que en efecto guarden relación con los propósitos del programa y con las competencias por 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, etc.).

¿Cómo? Una vez que se tiene 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 con 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 no permiten organizar la información recuperada y tomar decisiones a 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 donde se anotan los criterios y se establecen niveles de logro o alcance; uno 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).


¿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 la formativa y la sumaria, según las necesidades del propio diseño. Es aquí donde cobra importancia la noción de que los procesos de la evaluación no son independientes de la planeación del programa en su conjunto es necesario reconceptuar la evaluación para invertir tiempo en ella más allá de las revisiones 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 posibles 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, muy 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.

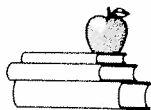
EVALUACIÓN Y PRINCIPIOS DOCENTES

Todo tiene que ver

 Se atribuye a la evaluación en la medida en que los instrumentos aplicados se hayan diseñado con base directa en el desarrollo de las competencias educativas de un curso completo. Por ejemplo, si la competencia de un curso es el desarrollo de habilidades de interpretación y relación de información, resultaría incongruente aplicar un instrumento con base en la capacidad de memorización de los estudiantes para retener contenidos, contestando en un examen a interrogantes previamente determinadas por el asesor. Una técnica y su correspondiente instrumento deberán permitirle al alumno expresar y manifestar el nivel de desarrollo alcanzado en el curso de sus habilidades interpretativas de la nueva información, por una parte, aludiendo quizá a los antecedentes que dieron origen a la nueva información trabajada, y por la otra, relacionando los conocimientos a libro abierto de las teorías revisadas para encontrar, posiblemente, coincidencias y diferencias teóricas.

Pero eso sí, hablamos de hacer la examinación del alumno a libro abierto, por poner un caso, debido a que lo importante no es la memorización, sino la capacidad de relación. Como se le había contestado al profesor Max: haciendo algo con la información en la que se sepa hacer algo con la nueva información y no que simplemente se memorice.

Hacer consciente lo que hacemos de ordinario: reflexionar



Evaluar es un proceso parecido a la prestidigitación; es como insertar en un embudo todo lo que sucede en el aula: asistencias, conocimientos, presentaciones, evidencias, trabajos, participaciones, penalizaciones, etc. Evaluamos generalmente mediante un proceso automático en el que el docente carga con toda la responsabilidad de convertir todo eso que entra en el embudo en un número que se asemeje a lo que realmente sucedió en el curso. Sin temor a generalizar, por la prisa de emitir calificaciones permanentes se cae en el error de medir y ofrecer números, alejados de la certeza de haber realizado una evaluación pensando en el porqué y el para qué tanto de la evaluación como de los aprendizajes obtenidos. La evaluación suele convertirse en una exigencia institucional (lógica de la medición) basada exclusivamente en lo que en un principio se predeterminó para ser evaluado, ajustado a porcentajes específicos, consensuados y hasta socializados para toda la comunidad escolar. Pero en pocas ocasiones se recoge, evalúa o pondera lo que en realidad se aprendió en un curso, aunque con esto se sacrifique un impecable diseño de evaluación. Hacer consciente lo que hacemos al evaluar es una meta del ejercicio docente que nos permite ser más eficaces en nuestro desempeño como evaluadores de procesos educativos.

Emitir una calificación es el punto último de la acreditación o certificación institucional: hacerlo consciente y hacer conciencia de que es posible incluir también lo que en verdad se aprendió es un primer paso para la evaluación educativa, en la que nos acerquemos a lo que realmente se desarrolló como capacidad. Como docentes podemos realizar prácticas evaluativas por costumbre y sin llevar a cabo una reflexión que nos permita cuestionar lo que se está haciendo. Pero podemos ser de los docentes que se han percatado de los resultados de sus evaluaciones, a veces a través de la alegría de sus alumnos, y en algunos y algunas otras a través de los desencantos, tristezas o hasta lágrimas de ellos. Estamos siempre frente a la disyuntiva de aprobar o reprobar con justicia, con las consecuencias que una u otra acción pueda tener para la vida del alumno.

Cuestionamiento permanente

? Como hemos mencionado, es necesario poner en tela de juicio las prácticas o los supuestos con los que hasta ahora hemos evaluado. Observar la cara incluso en los momentos en que hemos sido evaluados a lo largo de nuestro tránsito por la educación formal e informal, cuestionar sobre todo los porqué y los resultados que hasta ahora hemos podido ver con lo que consideremos una buena o mala evaluación o medición del aprendizaje.

Por ejemplo, analicemos: ¿podría usted recordar alguna ocasión en que le haya ido mal en un examen? ¿Cómo se sintió con los resultados? ¿Hubo alguien más que se viera afectado por los resultados? ¿Cómo reaccionó ante la evaluación? ¿Recuerda si hubo alguna reacción grupal o de sus amigos ante el triste desenlace de su evaluación? Pensemos en la modificación: ¿cómo imagina que lo hubieran tratado? ¿Cuáles fueron los errores que cometió la persona que lo evaluó? ¿En que aspectos considera usted que debió fijarse el evaluador? Con base en estas reflexiones, ¿cómo le gustaría evaluar?, ¿qué aspectos consideraría?

Recordemos que al evaluar los aprendizajes también evaluamos, de alguna manera, nuestras propias prácticas docentes.

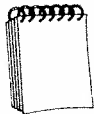
Integración de habilidades de pensamiento



Comparar las veces en las que hemos tenido buenos resultados mediante nuestros sistemas de evaluación, con las desafortunadas ocasiones en las que probablemente (y, además, quiero enfatizar la probabilidad, pensando en que es posible, aunque no probable, que la evaluación haya sido intencionada para dañar a alguien) se haya experimentado un conflicto con la evaluación, con las veces en que la aplicación de los sistemas de evaluación han dejado experiencias positivas tanto en docente como en alumnos. Hay que pedir razones a los alumnos cuando defienden sus posturas, desarrollar esta habilidad aunada a la capacidad de argumentación, de manera que solicitar una revisión de examen se base en un análisis de causas y consecuencias, de posibilidades y de irrealidades, de deseos con realidades, de necesidades personales con productos desarrollados. Desarrollar analogías sobre el tema de la evaluación tratando de estable-

cer parámetros de comparación, como los que se describirán en el apartado siguiente. Dar ejemplos y contraejemplos de evaluaciones exitosas y por supuesto de experiencias desafortunadas. Todas estas habilidades, en suma, facilitarán la tarea del docente y muy probablemente de los alumnos en el proceso de evaluación. Pero este principio debe imperar también, e incluso de manera prioritaria si estamos optando por el camino de la evaluación alternativa y formativa. Es decir, integrar el desarrollo de las habilidades de pensamiento a la construcción de pruebas para evaluar y medir el rendimiento escolar es un fin para garantizar la eficacia y la formación educativa. Conviene que las tareas, los exámenes, trabajos grupales, participaciones, retroalimentaciones, además de todos los instrumentos que nuestra mente diseñe para evaluar el proceso educativo, se apoyen en el desarrollo de habilidades de pensamiento, en la que los alumnos teniendo como hilo conductor la reflexión, desarrollen su pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, a través de un pensamiento riguroso, "un pensamiento sometido a la prueba de la lógica y de la experiencia, en donde las ideas sean internamente consistentes y apoyadas por argumentos válidos".⁴

Sistematizar



Elaborar un diario de campo en el que el docente pueda transcribir sus propias reflexiones sobre el ejercicio de reflexión de los anteriores principios educativos, será un insumo, pero sobre todo un compromiso para la transformación de su práctica docente. De la sistematización de sus ideas se obtiene un beneficio inmediato al hacer conscientes las prácticas y los resultados, pero también es posible que la puesta en papel de sus ideas sirvan a otros docentes que, como ellos, compartan la idea de la transformación educativa en el terreno de la evaluación. Este ejercicio de escribir las reflexiones, los posibles cambios, los aciertos y los desaciertos, que finalmente son el insumo para la transformación, los compromisos, los aprendizajes de toda índole, puede constituir un trabajo doble tanto para docente como para alumnos, de manera que la vinculación y el apoderamiento de la responsabilidad en la evaluación sean uno mismo.

⁴ María Teresa de la Garza, *Educación y democracia, aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*, Aprendizaje Visor, Madrid, 1995.

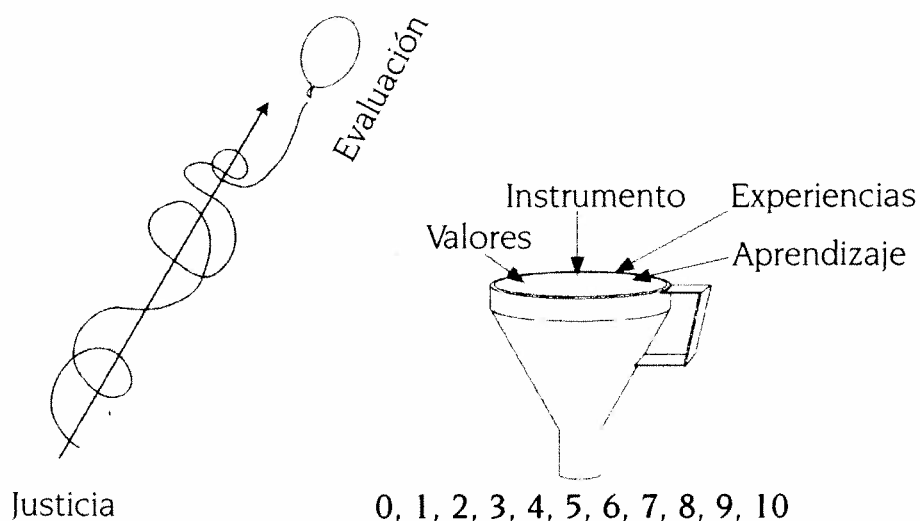
Evaluar para reconstruir

✓ Reconocer que hay que cambiar las prácticas para poder mejorar y cuando se vuelva a vivir un proceso de evaluación, exista la actitud comprometida y la seguridad consolidada de que es posible evaluar sin destruir, acreditar y validar, elevar el nivel educativo sin sacrificar contenidos, evaluar con sentido todos los sentidos.

ANALOGÍAS SOBRE EL TEMA

La evaluación de las competencias a partir de las evidencias de un proceso educativo, desde la educación preescolar hasta la formación doctoral, es como lanzar un globo. Imagínese inflando un globo y que antes de anudarlo lo suelta y lo lanza cerca de usted, ¿cómo definiría la trayectoria que el globo sigue? ¿Cómo la dibujaría? ¿Siempre sería igual? El globo lanzado tiene una ruta caótica, no lleva un camino certero en el cual el fin de desinflarse se desarrolle a través de diferentes caminos. Ahora bien, pensemos en la justicia, un fin pretendido por la evaluación: ¿cómo sería la línea para representar la justicia? Si pretendemos juntar las dos trayectorias, ¿en cuántos puntos podrían coincidir?

La evaluación sumativa es como un embudo mágico dentro del que se depositan aprendizajes, contenidos, instrumentos, experiencias, contacto con los alumnos, experiencias, asistencias, valores, evidencias y se transforman en... un número.



Aprender de la enfermedad

¿Es posible esto? Cuando solemos restablecernos de un proceso de enfermedad, durante el periodo de recuperación solemos decir: "hay que tener cuidado con esto y no hacer aquello para que no nos pase lo que nos pasó, evitar contagios, implementar prevenciones, vacunarnos, tomar complementos que nos fortalezcan". Todo esto puede trasladarse igualmente a la evaluación.



Nuestra alumna Tina, que estudiaba la maestría en Educación, ubicó esta reflexión sobre los errores y los aciertos como enfermedad y vacuna: pensar en el trastorno, diagnosticarlo para poder seguir un proceso de recuperación que nos permita alejarnos de la enfermedad.

La evaluación posee sus enfermedades o la evaluación es una enfermedad con diversos síntomas. Revisemos algunas para no contraerlas y para prevenirlas:

Enfermedades o trastornos frecuentes en la evaluación. ¿Cuáles son los errores más frecuentes al evaluar?

- Medir a la persona.
- Calificar sus capacidades temporales para contestar un examen.
- Ponderar lo que son requisitos de acreditación, como la asistencia o la entrega puntual de trabajos.
- Calificar desde el mero sentido común o en función de aficiones o gustos personales, sin considerar criterios conocidos por todos de antemano.
- Enseñar sólo en función de lo que se evalúa, provocando la reacción exacta en los alumnos.
- Importar o adquirir métodos de evaluación preestablecidos sin antes someterlos a un proceso de reflexión crítica.
- Solamente aplicar exámenes, instrumento uniforme que no distingue las particularidades en el aprendizaje de los alumnos.
- Dejar trabajos que difícilmente podrán ser revisados, analizados y objeto de retroalimentación.

- Confundir la calificación con la percepción que tenemos sobre la persona.

Vacunas contra las enfermedades

- La evaluación educativa debe hacerse con rumbo y sentido, orientado a rescatar los procesos y las evidencias que los alumnos hayan alcanzado en un determinado tiempo y con una determinada expectativa.
- Diseñar un marco interpretativo sobre la forma en que serán evaluadas y medidas las evidencias que construyan los alumnos.
- Partir de un código ético para evaluar y dar sentido a los problemas educativos que se presenten a lo largo del proceso.
- Considerar las normas institucionales y sociales que orientan la interpretación y los resultados de la evaluación.
- Evaluar, desde la perspectiva constructivista, es dialogar y reflexionar sobre el proceso, convirtiéndolo en dialógico y deliberativo.

Dentro de la capacitación docente sobre las diferentes estrategias de evaluación, más que trabajar con la presentación de nuevas estrategias de evaluación, se puede favorecer un proceso de concientización sobre lo que han hecho y de los resultados obtenidos con sus procesos evaluativos a lo largo de sus historias docentes. "El nuevo discurso evaluativo apunta hacia la auto y la coevaluación, privilegiando indiscutiblemente los aprendizajes logrados por el estudiante y los procesos de aprender a aprender."⁵

APLICACIONES Y RECOMENDACIONES

En este apartado se presentan sugerencias y recomendaciones en el doble sentido de la evaluación, tanto para la reflexión docente como para la adaptación de éstas a los sistemas y temáticas que un profesor tenga a su cargo, de manera tal que el traslado de estos ejercicios pueda ser realizado por todos los maestros que desarrollen la *competencia de transferir*.

⁵ Pedro Ahumada Acevedo, *op. cit.*, pág. 26.



Al iniciar un curso de maestría sobre la materia de evaluación educativa, una alumna, Elsa, cuya característica principal es la exigencia inter e intrapersonal, siempre acompañada de una propuesta, me interpeló a los 10 minutos de iniciar la sesión, diciendo: yo ya he asistido a muchísimos cursos sobre evaluación e instrumentos de evaluación; quisiera saber si esto será de lo mismo. En ese momento me centré en el terreno del análisis de mi práctica y comencé a reflexionar instantáneamente: ¿qué he hecho?, ¿cómo lo he hecho? y sobre todo a partir de la interrogante de mi alumna, ¿qué quiero producir con lo que haré? Mi actividad de apertura cambió, con esta aparentemente simple interrogante, y digo simple porque en realidad fue una interrogante compleja. Me posicioné inmediatamente en la disyuntiva de iniciar con mis supuestos prediseñados de cómo iba a desarrollar y evaluar mi curso con base en la planeación inicial, y por otra parte me centré en la posibilidad de adaptar y modificar mi programa del curso a partir de la expectativa solicitada de ser diferente. La actitud innovadora permanente era ahora una exigencia a la cual sumaría la tradición educativa de manejar contenidos; ahora intentaría trabajar con contenidos con sentido. La reflexión y la conciencia sobre las prácticas educativas, nuevamente cerca de los principios educativos que se plantean en este texto, me orientaron, pero sobre todo me exigieron ofrecer a mi alumna y al resto de sus compañeros un profesor que integrara su palabra y que la cubriera con la formación que nos reunía en el seminario.

A continuación se presenta una serie de ejercicios, todos ellos basados en el cuidado del cumplimiento de los principios *todo tiene que ver*, hacer consciente lo que hacemos de ordinario, integración de habilidades de pensamiento, sistematización y reconstrucción que buscan desarrollar los niveles básicos de las competencias de saber, saber ser, saber hacer, para poder transferir.

PARA EL DIAGNÓSTICO

Diagnosticar intereses. Realizar un diagnóstico sobre los conocimientos que el grupo tiene sobre evaluación, por ejemplo:

¿Qué tipo de alumno creo que soy? (descripción general)	Adjetivos calificativos con los que me gustaría que me definieran como alumno	Anotar lo que me gusta aprender en términos generales	¿Cómo me gusta aprender?
Enunciar los tipos de evaluación con los que me gusta que me evalúen	¿Cuándo me gusta que me evalúen?	¿Para qué quiero que me evalúen?	¿Qué calificación quiero obtener y qué creo que significa ese número?

Conociéndonos. Presentación por parte de los alumnos dando su nombre al grupo, el concepto de evaluación que se tiene y recordando experiencias positivas o negativas que hayan vivido en torno a la evaluación.

- Conclusión de las participaciones de los alumnos. Se anota en el pizarrón para cerrar con una reflexión sobre el sentido de sus respuestas.

Aterrizar en necesidades. Anotar en el pizarrón preguntas de los alumnos, acerca de la evaluación.

- Realizar un esquema respecto a la evaluación a partir de sus preguntas, para finalmente construir su propio concepto sobre evaluación.

Autoanalizar y empatizar. Se le solicita al grupo contestar de manera individual una prueba de evaluación como la que a continuación se describe; se le asignará un tiempo riguroso para ello. Se pretende generar empatía con los procedimientos de la tradición educativa de medir y buscar que los docentes empiecen a encontrar los espejos para reflexionar sobre las prácticas en cuanto a procesos evaluativos, para lo cual se puede revisar el instrumento siguiente, no exento de cierta ironía.

EXAMEN

Por favor, conteste la siguiente prueba en no más de 20 minutos, sentado, calladito, teniendo en mente que de sus respuestas se desprenderá un número que servirá para aprobarlo. Voy a corregir y calificar con rojo, para que le queden claros sus errores. No me importa qué haya hecho durante el curso, lo importante es lo que logre anotar en este papel; deberá adivinar lo que yo estaba pensando cuando hice la prueba. Conteste lo que crea que es la respuesta correcta para mí. No es válido usar lápiz; no vaya a ser que haga trampa después. Si se vuelve para ver a sus compañeros, le grito ¿eh?

1. ¿Cuáles son las principales responsabilidades que tengo como profesor?
2. Anote en la tabla siguiente cinco situaciones problemáticas relacionadas con la evaluación de sus alumnos y su posible causa (en orden de prioridad crítica).

<i>Problema</i>	<i>Causa</i>

3. La forma en que distribuyo por puntos una evaluación es:
 - _____ Examen final
 - _____ Exámenes parciales
 - _____ Participación
 - _____ Exposiciones
 - _____ Otros (cuáles) _____
4. Los tres tipos de pruebas que más utilizo para la evaluación de mis alumnos son:
5. ¿Qué es lo que más me interesa que los alumnos asimilen de mi clase?



Filmoanalizando. Ver la película *Matrimonio por conveniencia* (1990), de Peter Weir. Contestar: ¿hasta dónde puede llegar a interferir en la vida una evaluación?

La razón de su éxito

- Ubicar a los alumnos en su concepto real y propio sobre el concepto de evaluación.
- Determinar la importancia que los sujetos asignan a la calificación numérica, y sobre todo observar la congruencia entre lo que significa para ellos y lo que representa para los alumnos.
- Analizar qué tipo de alumno se es cuando le toca ser y verificar si hay congruencia con el tipo de docente que es.
- Verificar si los instrumentos de evaluación que aplicamos son aquellos con los que nos gustaría que nos evaluaran; reflexionar sobre el sentido de si lo que me gusta es lo que aplico.
- Analizar si usamos la evaluación como instrumento de castigo o como un medio para ser bien calificados por los alumnos.
- Construir su propio concepto de evaluación para darle sentido con lo que se realiza como práctica docente.
- Generar empatía con los alumnos cuando evaluamos.

Para la formativa

La hoja del recuerdo en cada sesión. Diario de campo. Se les solicita como tarea a los docentes (recordemos que al trabajar la competencia de transferir se enfocaría a los alumnos) que realicen un trabajo posterior a cada sesión de trabajo en el que sistematicen las experiencias y reflexiones de la clase. Por ejemplo, la estructura para este reporte de trabajo puede ser: nombre de la sesión o tema principal revisado, puntualización de actividades realizadas (que hicimos), preguntas de cualquier índole que hayan surgido en la clase o fuera de ella (incorporación de habilidades de pensamiento), reflexión final, comentarios, aprendizajes obtenidos (qué produjo lo que hicimos, clarificación de aprendizajes colaterales). Este diario de campo es en sí un medio y un fin, que puede servir para la evaluación del desempeño.

Incorporar nueva información. Para analizar la nueva información, textos bibliográficos, análisis de casos, investigaciones, documentales y exposiciones, entre otros insumos para acercar a los alumnos a información teórica relevante para un curso, se divide al grupo en equipos y a cada uno se le asigna un material diferente (en este caso

mencionaremos que se manejarán artículos sobre el tema de la evaluación, pero insistimos en que esta actividad es transferible a temáticas concretas y, por supuesto, al desarrollo de otros campos formativos de competencias docentes). A cada equipo se le asignará una doble tarea: la de exponer y la de contestar alguna pregunta previamente diseñada. Por ejemplo, el instructor determinará, teniendo el cuidado de plantear preguntas que sean informativas y reflexivas al mismo tiempo, cuestionamientos que incorporen el manejo de la competencia del saber (ámbito teórico) y del saber hacer (ámbito práctico), así como del saber ser (ámbito reflexivo), como la siguiente: ¿cuáles consideras que fueron las intenciones (de un determinado autor que habla sobre la evaluación) al estructurar de esta manera la evaluación educativa? Se asigna un tiempo de trabajo a los equipos para posteriormente otorgarles un tiempo de exposición. Al resto del grupo se le solicitará que haga una evaluación de la presentación de sus compañeros, acompañadas de los criterios de análisis del trabajo con base en la aplicación de los niveles de competencia. También se le puede solicitar al grupo que evalúe a sus compañeros generando sus propios instrumentos de evaluación, retomando las reflexiones que hasta ese momento se hayan desencadenado en el grupo sobre la evaluación. Otra variante consiste en pedir a los equipos que observen la exposición, y califiquen con nomenclaturas diferentes y tradicionales, para evaluar el desempeño de sus compañeros, tales como: 0 – 100%; A y NA; 0 – 10; E, MB, B, R, S, NA; √, X. Es importante cerrar la actividad con una reflexión profunda sobre lo que se hizo y lo que produjo evaluar con sistemas de evaluación tradicional y alternativo.

Lectura compartida sobre definiciones conceptuales. Conocer la definición de evaluación, sus funciones, tipos, instrumentos y principios. Se puede trabajar a través de una lectura compartida de un artículo informativo. Desarrollar una lectura compartida es poner en juego la imaginación para leer grupalmente un texto. Tradicionalmente solemos implementar esta actividad comenzando por la derecha o la izquierda del grupo, orillando a los que empiezan a tranquilizarse y relajar su capacidad de atención y a los que terminan, o a enfrascarse en un letargo o a elevar sus niveles de ansiedad. Hemos visto que dejar la responsabilidad y la creatividad al grupo para que piensen en sistemas alternativos para trabajar una lectura de manera grupal es, más que un ejercicio de incorporación de nueva información, un ejercicio para el desarrollo de todos los niveles de competencias.

Lectura compartida sobre evaluación. Realizar por equipos:

Equipo 1: preguntas.

Equipo 2: mapa conceptual.

Equipo 3: ideas (síntesis).

Exponer el trabajo de los equipos.

Conocer las dimensiones básicas de la evaluación educativa. En equipos organizados por áreas de trabajo, seleccionar un tema de los trabajados con base en el criterio de abundancia ideológica y trasladarlo al hexágono. Trabajar habilidades del pensamiento. Conocer lo que implica una evaluación. Conocer las fases de la evaluación.

Sombreros para evaluar. Formar equipos con personas que tengan sombreros similares y representar una situación educativa considerando estilos y principios. Conocer sobre la evaluación del aprendizaje y la evaluación constructivista. Exposición: "Evaluación del aprendizaje". Previo a la exposición, cada integrante del equipo mencionará un reconocimiento que haya tenido.

Caso. Formar pareja con el compañero de al lado; escuchar una lectura sobre una situación donde los alumnos presentan motivos para que se les aumente la calificación y con base en la misma generar una pregunta. Realizar una reflexión acerca de los motivos para cambiar una calificación. Realizar en grupo un código ético de evaluación a partir de los cuestionamientos siguientes y según el criterio de transferibilidad, es decir, que este código pueda ser manejado al menos por los mismos profesores de la institución o comunidad en la que trabajo.

¿Cómo nos debemos desempeñar como docentes y como alumnos?
¿Qué principio está detrás de lo que hago? ¿Cómo me gustaría que me trataran? ¿Una evaluación hasta dónde refleja el aprendizaje y el trabajo del alumno? ¿Cuánto conocemos a nuestros estudiantes? ¿Cómo hacer para que el alumno sea consciente del verdadero significado de la evaluación? ¿Por qué cambiar de postura al final de una evaluación? ¿Cuáles actividades de evaluación ayudan a los escolares a tomar conciencia de sus logros y fallas? Al evaluar, ¿hasta dónde es recomendable tomar en cuenta el contexto y las circunstancias de los alumnos?

Carpeta de evidencias. Los alumnos elaboran diarios de campo o reportes de sesión, a través de los cuales construirán una síntesis de las experiencias vividas en clase y de las producciones de sus aprendizajes y reflexiones a lo largo del curso. A esta carpeta se le suman las tareas complementarias que se desarrollaron durante el

curso y la elaboración del objetivo alcanzado de manera personal durante el mismo.

La autoevaluación. "Para que resulte en la vivencia de una práctica de vida, es preciso crear situaciones en las que el alumno atribuya significado a su aprendizaje mediante la participación y la autorreflexión."⁶ Es imprescindible objetivarla para recuperar la experiencia de los alumnos a partir de ciertos criterios de desempeño, no como una expresión abierta donde defienden una calificación numérica. El siguiente es un ejemplo de una serie de criterios orientadores para este proceso.

Proceso de autoevaluación

Nombre _____

Reflexiona sobre tu desempeño y asígnate una calificación numérica de 0 a 3 en cada uno de los criterios siguientes. Al final realiza la sumatoria.

1. Hice las lecturas correspondientes, reflexionando en torno a su contenido y sistematizando las ideas centrales.
2. Dedicué tiempo a los avances de mis trabajos fuera del horario de clases.
3. Escuché las participaciones de mis compañeros.
4. Cuando participé, lo hice abonando al proceso del grupo y en función del tema.
5. Cuando no asistí, busqué ponerme al corriente.
6. Preparé mis trabajos intermedios con interés y dedicación, procurando fortalecer mi propio proceso de aprendizaje.
7. Mi proyecto final lo llevé a cabo más para mi desarrollo que para cumplir.
8. Participé en los ejercicios dentro de clase, tanto en los sugeridos por el profesor como por mis compañeros.
9. Fui más allá del contenido propuesto e investigué en otras fuentes.
10. Aprendí lo que yo esperaba aprender.

Total cuantitativo _____

Describe enseguida tu desempeño (análisis cualitativo).

Términos asociados. A continuación le pedimos que complete la tabla siguiente:

⁶ Isabel Cappelletti (coord.), *op. cit.*, pág. 22.

Escriba palabras que definan la evaluación	¿Qué sentimientos provoca?

Ahora conteste:

Escriba las palabras que se asocien con lo que le gustaría que fuera la evaluación	¿Qué sentimientos considera que provocaría?

Las razones de su éxito

- Ubica al docente en un primer momento en un análisis de su práctica, pero sobre todo lo centra en la posibilidad de vivir nuevas experiencias de evaluar educativamente.
- Conocer nuevos medios para recoger evidencias.
- No centrar la responsabilidad de la evaluación solamente en el profesor.
- Incorporar la competencia vertical lúdica didáctica.

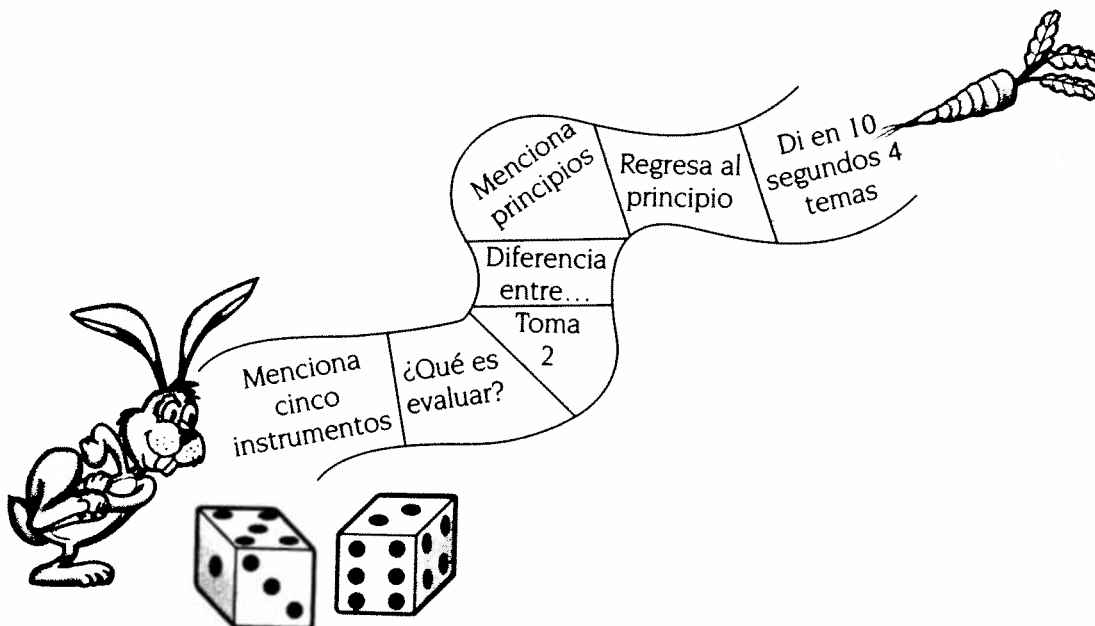
Para la sumativa

Aquí la idea no es descargar todo en la evaluación final, pero sí que la evaluación final recoja la evidencia de todo el proceso educativo, a partir de la incorporación del análisis de su práctica, de la incorporación de la nueva información y, sobre todo, de la reconstrucción que el alumno, en este caso los docentes alumnos, pueda implementar para trabajar la competencia de transferir. Hacer uso de la evaluación alternativa: un trabajo final, ¿cuánto refleja los aprendizajes obtenidos?

1. **Exámenes a libro abierto y por equipos.** Por parejas, contestar un cuadro sobre lo que se ha aprendido en las sesiones, comparar teorías, destacar momentos relevantes, conceptos orientadores, inconsistencias teóricas, traducir conceptos en mapas o esquemas.
2. **Diarios de campo y portafolios de evidencias** como base para la elaboración del programa.
3. **Coevaluación.** Revisión cruzada de carpetas y tabla de exigencias formativas.
4. **Autoevaluación.** A partir de criterios establecidos, se solicita a los alumnos que reflexionen en torno a su propio desem-

peño, promoviendo la actitud autocrítica y destacando el autoconocimiento en cuanto a alcances y limitaciones.

5. **El diccionario**, para analizar contenidos: escoger una palabra al azar del diccionario y de forma individual escribir el concepto de esa palabra, aunque no se conozca. Se leen las definiciones en voz alta, el grupo vota por la que considera que es la definición verdadera y se añaden puntos a los alumnos que obtuvieron votos. Si nadie dio con la respuesta correcta, se le asigna un punto a quien dirige el juego. Ejemplos de palabras: hédulos, misal, Chimborazo, evaluación auténtica y Ebro (se pueden emplear diferentes palabras relacionadas al tema que se pretenda analizar). Comentarios del grupo sobre la dinámica.
6. **La Evaloca**, para evaluar competencias. Para una evaluación centrada en los aprendizajes, se forman cuatro equipos, cada uno de los cuales tomará un carro de color y avanzará por un camino según lo marque el dado. Contestar diversas preguntas: ¿características para evaluar el desempeño? Mencionar 10 instrumentos de evaluación, etc. ¿En qué momentos es recomendable utilizar este tipo de evaluaciones: por tema, a mediados o al final del curso? ¿En qué nivel educativo se pueden implementar estos tipos de evaluaciones? ¿Cuáles serán las evaluaciones alternativas para preescolar, primaria, secundaria, educación media superior o superior? ¿Cuánto nos permite evaluar la memoria y el aprendizaje significativo la evaluación alternativa?



7. **Retroalimentar.** Esta es una tarea que los educandos solicitan para saber al menos la percepción de su profesor sobre lo que logró desempeñar. En los niveles básicos suele hacerse con caritas o sellos y los alumnos identifican esto como un símbolo (que después se convierte en número) de su realidad o de lo que el docente percibe como la realidad de los logros alcanzados (el esquema o dibujo de los significados de los sellos y del número se quedan guardados en el inconsciente de los pacientes, perdón, de los alumnos). La variable tiempo impera en este proceso, sobre todo en grupos grandes, pero es un proceso siempre agradecido y con resultados en los aprendizajes colaterales de docentes y alumnos; escuchar lo que ellos opinan de la calificación sobre su desempeño.
8. **Ensayo como evidencia de producto.** Se trata de un ejemplo de un instrumento para la evaluación de un ensayo, que incluye una serie de criterios con una escala.

Criterios de evaluación para el ensayo de la práctica docente y la prospectiva educativa internacional

<i>Criterio</i>	<i>Totalmente</i>	<i>En buena medida</i>	<i>En parte</i>	<i>En pequeña proporción</i>
Se plantea una estructura lógica que incluye introducción, planteamiento, desarrollo y conclusiones.				
Recupera un análisis reflexivo respecto a la propia práctica educativa (docencia, investigación, planeación, evaluación).				
Incluye nociones significativas de los textos revisados durante el curso, al menos de 80% de ellos.				
Consigue vincular los textos con su propia práctica docente, reflexionando en torno a ella desde diferentes perspectivas.				
Incorpora los análisis realizados en clase dentro del ensayo para vincularlos con las ideas centrales del ensayo.				
Se identifica una visión crítica del contexto educativo.				

(Continuación.)

<i>Criterio</i>	<i>Totalmente</i>	<i>En buena medida</i>	<i>En parte</i>	<i>En pequeña proporción</i>
Considera una visión autocrítica de la práctica educativa, recuperando la propia experiencia y los textos revisados.				
Argumenta las opiniones personales y las contrasta con los puntos de vista de otros autores.				
Establece propuestas de transformación de la propia práctica docente, a la luz de la propia experiencia y de las temáticas revisadas.				
Se manifiesta una aportación claramente identificable en torno a la reflexión de la práctica y la perspectiva educativa internacional.				
Cuenta con redacción y ortografía correctas.				

Las razones de su éxito

- Acerca al docente a la realidad del alumno, y a éste al conocimiento de los criterios que imperan en la asignación de calificaciones por parte de los profesores.
- Desarrolla responsabilidad grupal sobre las calificaciones.
- Involucra al alumno en su proceso de autopercepción sobre su desempeño.

CIERRE

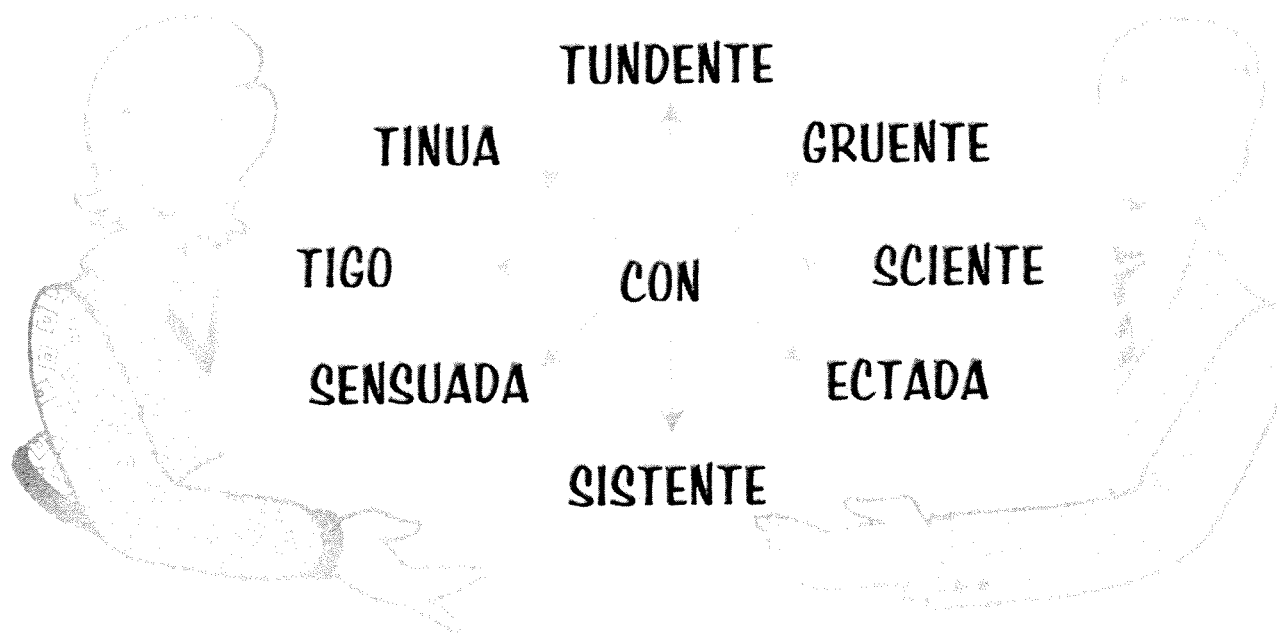
El enfoque basado en competencias exige de los docentes una amplia concepción sobre lo que ha sido, es y podría llegar a ser la educación escolar. Se trata de una evaluación centrada en el desarrollo de capacidades por parte de los alumnos, que dé realmente evidencia de eso, que transforme en porcentajes y calificaciones lo que el alumno logró desempeñar en un curso o proceso educativo determinado.

Los alumnos suelen confundir lo que en realidad se aprendió con la calificación obtenida y solicitan observables tradicionales con los

cuales han sido medidos a lo largo de su formación. “Hay que reconocer que el proceso de evaluación implica un cambio en las percepciones, funciones y actividades. Esto significa que las prácticas y los valores deben ser compartidos y cuestionados.”⁷ La evaluación tradicional parte del supuesto de que todos somos iguales y no existe la posibilidad de diferencias en el logro de aprendizajes o el desarrollo de competencias con énfasis distintos en cada nivel de ellas. Los alumnos que por la tradición educativa han desarrollado fuertemente el saber por sí mismo a través de diferentes estrategias como la memorización o la conceptualización serán aquellos que dentro de un sistema de evaluación tradicional alcancen las calificaciones más altas, mientras que los que hayan desarrollado otro tipo de aprendizajes, ya sea del saber hacer, del ser o el de saber transferir, sometidos a un examen tradicional para emitir juicios sobre sus aprendizajes, obtendrán calificaciones inferiores. Los alumnos piden certezas y las instituciones, números: los cambios se introducen poco a poco, pero las necesidades ya no pueden esperar.

⁷*Op. cit.*, pág. 25.

Cerrando las competencias



El enfoque basado en competencias, tal como las hemos conceptualizado, tiene vigencia en la medida en que las instituciones consigan hacer de este proceso de transformación una acción reflexiva y permanente tanto en docentes como en el resto de la comunidad educativa. Lo más importante de este transitar es el camino, no la meta, así como los actos y acciones de las instituciones representadas por los rostros de la comunidad educativa, en especial de los docentes, en quienes se descarga toda puesta en práctica y ejecución de las intenciones escritas en papel, aplicadas a la realidad cotidiana del aula, de cómo operar ese devenir de competencias, que nosotros hemos entendido como reflexiones interactivas de habilidades, es decir, conceptualizamos a las competencias como una concientización de los procesos, de las intenciones y de los resultados previsibles de nuestras funciones docentes y educativas.

¿Qué vendrá?, ¿qué sucederá cuando finalmente este sueño se realice? ¿Cómo será un docente altamente capacitado en competencias?, ¿cuáles serán los aprendizajes de los alumnos basados en una resignificación del mundo y de la cultura?, ¿qué pasará cuando la escuela ideal se realice?

Seguramente vendrán nuevas ideas de cómo mejorar, basadas en los errores vividos en la educación por competencias, es decir, en el aprendizaje obtenido en el intento por mejorar el proceso educativo. Recordemos que proceso educativo no se entiende como un bifurcar el camino de los objetivos de enseñar y de aprender, sino de homologar sentidos, caminos, metas, direcciones y sobre todo intenciones. ¿Cómo será entonces un profesor ideal?, ¿cómo serán los alumnos competentes? Escuchamos alguna vez decir, al cierre de un curso de posgrado, al profesor José: “no se sientan mal porque esto terminó.

Estuvo bonito, pero seguramente lo que sigue lo estará más". Hay mucha reflexión y una actitud filosófico-educativa en un comentario así: efectivamente, la satisfacción no es el fin de un proceso, sino que es el comienzo del perfeccionamiento de otro. La educación basada en competencias es y será un medio para la reflexión permanente, para el ejercicio de soñar con mejorar, aunque ese mejorar sea necesario perfilarlo en cada avance obtenido y con cada falla reflexionada. ¿Cuánto tiempo permanecerá en la educación el enfoque por competencias? Como toda propuesta educativa estará integrada en los procesos en la medida que satisfaga necesidades para la mejora de la acción educativa.

La maestra Helen usaba una frase como ejercicio permanente de reflexión para su actuar en la educación y en su vida extraescolar, que nos ayuda a pensar en la permanencia de este transitar por las competencias como un medio para seguir construyendo una educación cada vez más intencionada: "Nada es permanente, todo es transitorio."

Un último apunte: sabemos que finalmente el centro de todo esfuerzo escolar, institucional y docente es el alumno. Gimeno Sacristán invita a ver la educación en cuanto derecho, lo que implicaría "reconstruir un consenso en torno a la idea del alumno como sujeto personal y social, receptor y creador, asimilador y expresivo, en condiciones de aprovechar su dependencia inevitable y necesaria pero con prerrogativas que reclaman respuestas constructivas por parte de los agentes educativos" (2005:129).

Este es el compromiso: tender a la reconstrucción de una sociedad más justa a través del trabajo inmediato que se nos plantea día a día, con esas personas que buscan formarse en cuanto sujetos interactuantes y transformadores de su tiempo y de su entorno.

Bibliografía

- Abdón Montenegro, Ignacio, *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*, Competencias Magisterio, Bogotá, 2003.
- Aguilar Mejía, E. y L. Viniegra Velázquez, *Atando teoría y práctica en la labor docente*, Paidós, México, 2003.
- Ahumada Acevedo, Pedro, *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*, Paidós Educador, México, 2005.
- Argudín, Yolanda, "Educación basada en competencias", en *Magistralis*, núm. 20, Universidad Iberoamericana, Puebla, enero-junio de 2001.
- Barnett, Ronald, *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Gedisa, Barcelona, 2001.
- Bateman, Walter, *Alumnos curiosos. Preguntas para aprender y preguntas para enseñar*, Gedisa, Barcelona, 2000.
- Bazdresch Parada, Miguel, *Vivir la educación, transformar la práctica*, Textos Educar, Educación Jalisco, México, 2000.
- Blythe, Tina, *La enseñanza para la comprensión, guía para el docente*, Paidós, Buenos Aires, 2004.
- Cappelletti, Isabel (coord.), *Evaluación educativa, fundamentos y prácticas*, Siglo XXI, México, 2004.
- Carr, W., *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Morata, Madrid, 1996.
- Castells, Manuel, *La era de la información*, Siglo XXI, México, 2001.
- , *Las contribuciones del programa de Filosofía para niños a la construcción del ser y del ser docente*, tesis de maestría en análisis y desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana, León, 2004.
- Cázares Aponte, Leslie, *Manual de planeación por competencias*, Universidad Iberoamericana, León, 2003.
- Cázares Aponte, Leslie y Mario Figueroa Trujillo, *Instructivo sobre el manejo eficiente de la Guía de cultura del agua. Sumérgete y cuida a Guanajuato*, Dirección de Comunicación y Cultura del Agua, Comisión Estatal del Agua, Secretaría de Educación de Guanajuato, 2006.

- Chomsky, Noam, *Aspects of Theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1965.
- Claxton, Guy, *Aprender, el reto del aprendizaje continuo*, Paidós Transiciones, Madrid, 2001.
- Delgado Santagaeda Cárdenas, Falcón, *Aprendizaje eficaz y recuperación de saberes*, Alma Mater Magisterio, Bogotá, 2004.
- Díaz Barriga, Ángel, *Currículum y evaluación*, Aique, Buenos Aires, 1994.
- Delacôte, Goéry, *Enseñar y aprender con nuevos métodos. La revolución cultural de la era electrónica*, Gedisa, Barcelona, 1998.
- De la Garza, María Teresa, *Educación y democracia, aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*, Aprendizaje Visor, Madrid, 1995.
- Fernández Pérez, Miguel, *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica*, Siglo XXI, México, 2000.
- Gallart, María A. y Claudia Jacinto, *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*, CIID-CENEP, año 6, núm. 2, 1995.
- Gardner, Howard, *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Paidós, Barcelona, 2001.
- Gimeno Sacristán, J., *La educación que aún es posible*, Morata, Madrid, 2005.
- Hogarth, Robin, *Educación la intuición*, Paidós Transiciones, Madrid, 2002.
- Layard, Richard, *La felicidad. Lecciones de una nueva ciencia*, Taurus, México, 2005.
- Levine, Mel, *Mentes diferentes, aprendizajes diferentes. Un modelo educativo para desarrollar el potencial individual de cada niño*, Paidós, Barcelona, 2003.
- Lipman, Matthew, *Pensamiento complejo y educación*, Ediciones De la Torre, Madrid, 1998.
- Lipman, Sharp y Matthew Lipman Oscanyan, "La filosofía en el aula", en *El currículum de Filosofía para niños*, Ediciones De La Torre, Madrid, 1998.
- Malagón Montes, Guadalupe, *Las competencias y los métodos didácticos en el jardín de niños*, Trillas, México, 2005.
- Malpica, María del Carmen, "El punto de vista pedagógico", en Argüelles, Antonio (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, Limusa, México, 1996.
- Martí, Eduard (comp.), *Piaget, Inhelder, Premack, Woodruff, Perner, Leekam, Wimmer, construir una mente*, Paidós, Madrid, 1997.
- Martinello, Marian L. y Gillian E. Cook, *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*, Gedisa, Barcelona, 2000.
- Marzano, Robert, *Dimensiones del aprendizaje*, ITESO, México, 1995.
- Mertens, L., *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*, Cinterfor/OIT, Montevideo, 1997.

- Montt, N., *Un espejismo proteico llamado competencias. El abismo entre el concepto de competencias y su aplicación evaluativa* <www.santillana.com.co/santillana_recursos_para_el_maestro_un_espejismo_proteico.htm>.
- Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, París, 1999.
- Perkins, David, *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Gedisa, SEP, México, 2001.
- Popper, Karl, *En busca de un mundo mejor*, Paidós, Barcelona, 1994.
- Posner, G., *Análisis del currículo*, McGraw-Hill, México, 2005.
- Pozo, Monereo (coord.), *El aprendizaje estratégico*, Aula XXI Santillana, Madrid, 2000.
- Programa de Educación Preescolar 2004*, SEP.
- Puig, Irene de y Angélica Sático, *Jugar a pensar, recursos para aprender a pensar en educación infantil*, Eumo, Madrid, 2000.
- Ramírez Apáez, M. et al., *Sugerencias didácticas para el desarrollo de competencias en secundaria*, Trillas, México, 2005.
- Ramonet, Ignacio, "Introducción", en *Le Monde Diplomatique*, Edición española: *Pensamiento crítico vs. pensamiento único*, Debate, Madrid, 1998.
- Román Pérez, Martiniano, *Currículum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos*, EOS, Madrid, 1994.
- Samperio, Guillermo, "Homo non sapiens, libreto de vida", Sección cultural, *El Financiero*, viernes 3 de marzo de 2006.
- Sánchez Puentes, Ricardo, *Enseñar a investigar, una didáctica nueva de la investigación científica en Ciencias Sociales y Humanas*, CESU ANUIES, Biblioteca de la Educación Superior, México, 1995.
- Santos Guerra, Miguel Ángel, *La escuela que aprende*, Morata, Madrid, 2000.
- Stenhouse, L., *La investigación como base de la enseñanza*, selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins, Morata, Madrid, 2004.
- Tejeda Fernández, José, *Los agentes de la innovación en los centros educativos: profesores, directivos, asesores*, Aljibe, Málaga, 1998.
- Torre de la Torre, S., *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*, Editorial Escuela Española, Madrid, 1993.
- Wilson, John D., *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*, Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1992.
- Zabalza, Miguel, *Diseño y desarrollo curricular*, Narcea, Madrid, 1995.

Índice onomástico



- Abdón Montenegro, I., 84n
Aguilar Mejía, E., 92
Ahumada Acevedo, P., 107-108n,
121n
Argudín, Y., 17
- Barnett, R., 47n
Barratier, C., 79
Bateman, W., 65n, 95n, 99n
Bazdresch Parada, M., 25, 92n, 98
Blythe, T., 8, 28n, 58, 66n
Bruner, J., 34
- Cappelletti, I., 105n, 128n
Carr, W., 90n
Castells, M., 15
Cázares Aponte, L., 21n, 46n, 56n,
59n-60n, 84n, 92n
Cerveró, F., 29
Chomsky, N., 17
Claxton, G., 19, 55n, 90, 96n
Cuerda, J. L., 99
- Delacôte, G., 19n
Delgado Santagaeda Cárdenas, F.,
70n
Díaz Barriga, A., 110n
- Fernández Pérez, M., 92n
Feuerstein, R., 59, 97
- Figueroa Trujillo, M., 56n
Freire, P., 33
- Gallart, M. A., 16
Gardner, H., 97
Garza, M. T. de la, 118n
Gimeno Sacristán, J., 16n
- Hogarth, R., 90n
Hymes, D., 17
- Jacinto, C., 16
Jiménez, M., 18
- Layard, R., 54n
Levine, M., 55n
Lipman, S., 21n, 28-29, 43
Lipman Oscanyan, M., 21n, 43, 92n
- Malagón y Montes, G., 62n
Manzano, R., 19
Martí, E., 91n
Martinello, M. L., 33
Mertens, L., 97
Montenegro, I. A., 17, 89
Montt, N., 17n
Morin, E., 19
- Park, N., 77
Pérez, F., 92

- Perkins, D., 65n
Popper, K., 24
Posner, G., 76
Pozo, M., 32
Puig, I. de, 54n
- Ramírez Apáez, M., 62n
Ramonet, I., 35
Román Pérez, M., 59
- Sacristán, G., 138
Samperio, G., 90n
Sánchez Puentes, R., 32n
Santos Guerra, M. A., 10, 54
Sátiro, A., 54n
- Schwartz, B., 96
Stenhouse, L., 34n
Sternberg, R., 59
- Tejeda Fernández, J., 112
Torre, T. de la, 8
- Viniegra Velázquez, L., 92
- Weir, P., 124
Wilson, J. D., 40n-41, 67, 70
- Yimou, Zhang, 74
- Zabalza, M., 50

Índice analítico



- Acreditación, 103, 110, 119-120
Actitud(es), 10, 16-19, 31, 66-67, 104, 110, 112, 130
Actividades educativas, 21-22, 39, 47, 53, 57, 59, 62-64, 73-80, 97-99
Adaptación, 89, 94-95
Alumno(s), 9, 11, 20-24, 27-29, 33, 39-40, 43-46, 48, 50-53, 55, 57-62, 64-73, 76, 80, 83-89, 91-96, 98-99, 103-109, 111-118, 120-125, 127-131, 133, 137-138
integral, 10
Ambiente educativos, 42
Aprendizaje(s), 8, 10, 15, 18-19, 21-22, 24, 27-28, 31, 33-35, 39-40, 42, 45, 47, 50, 53-55, 57, 60-63, 66-71, 77, 80, 84, 86-88, 93-94, 96-98, 100, 105, 108-109, 113, 116-121, 123, 125, 127-130, 133, 137
colaterales, 61-62, 80, 125, 131
constructivistas, 10
de dominio, 70
innovador, 70
mediciones de, 103
productivo, 70
significativo(s), 18, 33, 39, 54, 70, 91, 104, 130
teorías de
de la Gestalt, 59
del interaccionismo social, 59
del procesamiento de la información, 59
utilitarista, 39
Argumentación, 28-29, 117
Asignaturas, 42
Aula(s), 10-11, 16, 21-22, 24, 26-28, 30, 33, 35, 41-43, 48-67, 69, 71-72, 76, 85, 91-92, 95-96, 105, 107-109, 116, 137
abiertas, 49, 53
Autoevaluación, 114, 121, 128-129
Autorregulación, 19
Bien común, 19
Calidad, 11, 32
Calificaciones, 103-104, 110, 116, 121, 125, 128, 131-133
Certificaciones, 108
Ciencias naturales, 46
Clase(s), 11, 21-23, 34, 41, 50, 58, 69-70, 76, 83, 93, 95, 124-125, 127-128, 131
Cocurrículo, 76
Coevaluación, 114, 121, 129

- Competencia(s)
 ambiental, 57
 centrales, 51-53, 55, 72
 comunicativas, 17
 concepto, 15-20
 curricular, 57
 de desarrollo de habilidades de pensamiento, 54-55, 57
 de mediación, 52-54, 57
 diseño por, 7, 10
 docentes, 27, 30-35, 43-44, 89-99
 enfoque por, 8-11, 18, 20, 30, 39-40
 espiral de las, 18
 laborales, 16
 lúdico-didácticas, 53-54, 57
 oblicuas, 55-58
- Comunicación, 9, 15, 46-47, 52, 56-57
- Comunidad educativa, 40, 43, 47-49, 53, 68, 87, 89, 116, 137
- Conocimiento(s), 16-19, 25-26, 32, 45-47, 52, 56-57, 59, 65, 67, 92, 94, 97, 107-109, 111, 116, 122, 132
 circunstancial, 111
 de base, 111
 grupal, 94
 previos, 94, 113
 situacional, 19
- Constructivismo, 20, 33, 40, 42, 47, 75, 91, 96, 104, 121, 127
- Contenidos, 39, 41, 46, 49, 53, 59-61, 63, 65-66, 68, 70, 76, 87-88, 95-96, 119, 122
- Creatividad, 19-21, 61, 126
- Cultura escolar, 43
- Currículo(s), 40-42, 44-47, 50-51, 53, 55-56, 67, 76
 escrito, 76
 integrado, 65
 nulo, 76
 oculto, 8, 60, 76
 transdisciplinarios, 16, 33
 vivido, 76
- Curso, 22-23, 26, 39, 50-51, 61-62, 65, 68, 72-73, 80, 85-86, 95, 106-109, 112, 115, 122, 124-125, 127, 130, 132, 137
- Deportes, 49, 53
- Desarrollo
 físico, 46, 52, 56-57
 integral, 49
 personal, 46, 52, 56
 social, 46, 52, 56
- Desempeño(s), 18, 27-28, 44, 46, 48-50, 53-54, 60, 62-63, 65-67, 70, 79, 85-86, 89, 91-93, 98, 104-106, 108, 110-112, 114, 125-126, 128-132
- Didáctica, 11, 21, 27, 95-96, 129
- Diseño curricular, 31-33, 35, 39-80, 94, 112
- Docencia, 7-11, 20-24, 27-29, 33-34, 40-41, 43-44, 48-50, 52-53, 55, 58-60, 63-64, 67, 69, 71-76, 80, 83-100, 103, 105-107, 109-110, 113-118, 122-125, 127-128, 131-132, 137
- Educación, 8, 10-11, 15-35, 44-45, 48, 54, 60, 63, 66-67, 69, 83, 87, 92, 94, 100, 104, 106-107, 117, 119-120, 124, 129, 131-132, 138
 artística, 46
 básica, 74
 cívica, 46
 continua, 7
 de adultos, 53
 física, 46
 media, 64, 74, 130
 superior, 44, 46, 60, 64, 74, 84, 108, 130

- Enseñanza, 10, 15, 29, 34, 58, 65, 70, 98
- Epistemología, 45
- Escuela(s), 15-16, 40, 42, 53-55, 97, 110
- Español, 46
- Estilos docentes, 84-88
deportivo extremo, 88
innovador, 86
pirata, 88
prestidigitador, 86
trabajador, 87
tradicional, 87
- Estrategias, 8, 26, 53, 61, 63, 78, 83, 87, 91, 96, 108-109, 112, 114, 121
- Estructura
de apertura, 73-74
de cierre, 78-80
de desarrollo, 75-77
didáctica, 62, 73-75, 78
mental, 29
- Ética, 19, 21, 127
- Evaluación(es), 8, 11, 21-22, 24, 27, 29-31, 33-35, 39, 41, 43-44, 47, 60-62, 66-67, 69, 72, 74, 77, 79, 86-88, 90, 94-95, 100, 103-133
alternativa(s), 104, 106-107, 110, 130
basada en competencias, 110-111
curricular, 108
diagnóstica, 109, 112-114
formativa, 109, 112, 114
hexágono de, 112-113, 115, 127
sumaria, 110, 112, 114
tradicional, 104
- Exámenes, 34, 104-105, 110, 117-120, 124, 133
- Filosofía, 15, 45, 138
de la educación, 90
para niños, 28
- Focalización, 89, 95-96
- Formación, 10-11, 16, 21, 26, 33, 41, 45-48, 51-54, 56-58, 60, 62-63, 67, 76, 80, 105-106, 112, 118, 133
en alternancia, 96
- Funcionalidad, 19
- Geografía, 46
- Habilidad(es), 16-18, 29, 40, 45, 48, 50, 59, 61, 64, 66, 70-71, 88, 103, 107, 109, 115
cognoscitivas, 17
de pensamiento, 7, 9, 21, 28, 40, 50, 53-55, 57, 61, 63, 72, 117, 122, 125, 127
de traducción, 94
docentes, 97-99
educativas, 7
evaluativas, 105
intelectuales, 55
motoras, 17
psicológicas, 17
sensoriales, 17
- Heteroevaluación, 114
- Historia, 46
- Innovación educativa, 9, 70
- Instituciones educativas, 16, 18, 2, 30-31, 35, 41-42, 44-45, 47-4, 51, 59, 64, 68, 76, 89-91, 10, 127, 133, 137
- Intención(es) educativa(s), 10, 2, 30, 39, 45, 50, 54, 80, 107
- Lectura, 128
compartida, 63-64, 73, 12, 127
por equipos, 73-74
revisada, 22
- Lenguaje, 24, 44, 46, 52, 56-5

- 63-64, 94-95, 111
- Literatura, 63-64, 74, 93
- Macroplaneación, 40
- Matemáticas, 46
- Materia(s), 21-22, 24, 46, 68
- Memorización, 107, 115, 133
- Mercado laboral, 15
- Metacognición, 19, 29, 67, 100
- Metacompetencia(s), 27, 30-35
- Metaconocimiento, 19
- Metodología(s), 47, 63, 86, 96, 110, 114-115
- Modelo(s)
 - de planeación, 49-67
 - concéntrico, 50-58, 62, 70-72, 78, 89
 - medios-fines, 59-67
 - educativo, 15, 40, 42
- Modificabilidad estructural cognitiva, 96
- Neoliberalismo, 15
- Objetivo(s) educativo(s), 9-10, 30, 41, 50, 52, 54, 59, 66, 68, 74, 77, 83, 104, 107, 109, 128, 137
- Pedagogía, 34, 39, 47, 60
 - de la comprensión, 7
 - de la disfunción, 96
- Pensamiento
 - arquitectura del, 29
 - complejo, 29, 41, 86, 96
 - creativo, 29
 - crítico, 19, 118
 - filosófico, 28-29
 - intuitivo, 90
 - laxo, 91
 - matemático, 46, 52, 56-57
- Perfiles, 8, 44, 47
- Planeación(es), 8, 11, 21-24, 26-27, 35, 39-80, 84, 89-90, 111, 114, 122, 131
 - acción, 77, 79-80
 - curricular, 67, 77-78
 - de aula, 67
 - diagnóstica, 73
 - por competencias, 73
- Planes de estudio, 76, 94, 97
- Política(s), 45
 - educativas, 108
- Posgrado, 7, 23, 46, 59, 74, 84, 137
- Preescolar, 7, 23, 44-46, 48, 53-54, 56, 59, 63, 74, 84, 119, 130
- Primaria, 45-46, 56, 74, 130
- Principios
 - docentes, 69-73, 115-119
 - educativos, 40, 43, 45, 47, 55, 69-70, 73, 118
- Proceso(s)
 - de aprendizaje, 66, 90, 109, 115
 - educativo(s), 9-11, 16, 20, 22, 26-28, 35, 51-52, 54-55, 57, 59, 62, 69, 72, 80, 84, 90-93, 96, 104-105, 107, 109, 111-112, 116, 118-119, 129, 132, 137
 - enseñanza-aprendizaje, 9
 - formativo, 19-20, 29, 55, 59, 69, 71, 105-106, 110
- Programa(s), 33, 68, 76, 97, 114, 122, 129
- Psicología, 45
- Reformas educativas, 83
- Rendimiento, 70
- Salón, 24, 41, 76, 83, 93
- Secretaría de Educación Pública, 45
- Secuencia(s)
 - didáctica, 39, 62-63
 - educativas, 50
- Secundaria, 46, 74, 93, 130
- Sistema(s)

- de evaluación, 39, 106-107, 112, 117
- educativo, 26, 56, 108
- escolar, 53, 67
- Sociedad de la información, 15
- Sociología, 45
- Tareas, 21-22, 66, 94, 96, 111, 113, 118
- Técnica, 34, 63, 73, 77, 114-115
- Traducción, 89, 94-95, 98, 107, 129
- Valoración, 89, 92-94, 103
- Valores, 18, 45, 90, 92, 119, 133
- Verbalización, 11

PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN BASADAS EN COMPETENCIAS
*Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes,
desde preescolar hasta el posgrado*
Leslie Cazares Aponte – José Fernando Cuevas de la Garza

Este libro es un medio para la generación de habilidades educativas aplicadas al diseño por competencias. La intención de los autores es orientar a los profesores y educadores en su adaptación a los diferentes estilos del saber, el hacer y el ser docente, a través de modelos de desarrollo de competencias basados en la construcción de habilidades del pensamiento y en la pedagogía de la comprensión.

A lo largo de la obra, los autores esclarecen ideas cuya concepción les ha permitido sostener algunas de las propuestas que comparten con el público lector, tales como: innovación educativa; proceso educativo contra proceso de enseñanza-aprendizaje, y actitud e intención como fundamentos de acción.

El texto propone una serie de materiales educativos a partir de estas nuevas tecnologías, y detalla las actividades que pueden resultar más adecuadas de acuerdo con las diversas teorías psicopedagógicas; de esta manera, los autores analizan las implicaciones de usar dichos materiales según los enfoques conductista, cognitivo y constructivista.

Las experiencias, anécdotas y comentarios que aportan sus autores, confieren a este libro un atractivo especial a su enfoque didáctico, por lo que seguramente será muy apreciado entre los estudiantes de carreras educativas y pedagogía.

Contenido

Las competencias: un invitado sorpresa en el mundo de la educación
El diseño curricular: tránsito entre la partitura y la interpretación musical
La puesta en práctica
Evaluación y competencias. De la tradición educativa a la evaluación transformadora

ISBN-978-968-24-7956-4



9 789682 479564
www.trillas.com.mx



TRI

PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN BASADAS EN COMPETENCIAS