

Propuesta didáctica por competencias para la Educación Básica

Julio Herminio Pimienta Prieto y Daniela Moreno

Virtualis, Año 4, número 8, agosto-diciembre 2013
<http://aplicaciones.ccm.itesm.mx/virtualis/index.php/virtualis/index>

Propuesta didáctica por competencias para la Educación Básica

Julio Herminio Pimienta Prieto¹ y Daniela Moreno²

Resumen

La relativamente reciente implementación del enfoque educativo por competencias ha venido acompañada por dudas de docentes que, dentro de las aulas, se cuestionan sobre las características e implicaciones prácticas del mismo. Ante esto, la siguiente propuesta didáctica puede identificarse como una teoría de diseño educativo, debido a que posee como propósito fundamental el optimizar los procesos de aprendizaje integral (Reigeluth, 2000).

La estructuración de este modelo se efectuó a partir del trabajo realizado con profesores de Educación Básica de Panamá, con quienes se revisaron los fundamentos teóricos y didácticos de la metodología por competencias a lo largo de seminarios intensivos para, a partir de ellos, elaborar planeaciones didácticas completas que atiendan a las necesidades particulares de los diversos espacios educativos donde se desenvuelven, por tanto, se ha llevado a cabo un proceso inductivo.

El resultado de este trabajo es una propuesta didáctica integral en la que la evaluación orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que posibilita la estructuración de una planeación global individualizada que mostró ser útil y significativa, tanto para los docentes como para los alumnos. Consideramos que el valor de esta propuesta reside no sólo en sus aportaciones prácticas, sino en las posibilidades de replicación inherentes al propio modelo.

Palabras clave: teoría de diseño educativo, educación básica, educación basada en competencias.

Abstract

The relatively recent implementation of a competency approach to education has been accompanied by concerns of teachers in the classroom are questioned about the features and practical implications of it. Given this, the following can be identified as didactic instructional design theory because it has as main purpose the optimization of integrated learning processes (Reigeluth, 2000).

The structure of this model was based on the work done with teachers Panama Basic Education, with whom he reviewed the theoretical and didactic competency methodology along intensive seminars, from them develop complete didactic plannings that meet the needs of the various educational areas where they operate, therefore it has conducted an inductive process.

The result of this work is a comprehensive didactic evaluation which guides the teaching-learning process, enabling the structuring of a global planning individualized proved to be useful and meaningful for both teachers and learners. We believe that the value of this proposal lies not only in its practical contributions but replication possibilities inherent in the model.

Keywords: instructional design theory, basic education, competency-based education.

1 Profesor investigador de tiempo completo de la Universidad Anáhuac, México. Coordinador académico del programa: "Doctorado en Evaluación Educativa". Coordinador del Centro Anáhuac de Investigación, Servicios Educativos y Posgrado (CAISE) / julio.pimienta@anahuac.mx

2 Licenciada en Pedagogía por la Universidad Anáhuac. Estudiante de la Maestría en Educación en la misma universidad. Asistente académico del programa: "Doctorado en Evaluación Educativa" / doctorado.mide2@anahuac.mx

Introducción

Investigaciones de diversos autores identifican a las llamadas teorías de diseño educativo como “guías explícitas sobre la mejor forma de ayudar a que la gente aprenda y se desarrolle. Los tipos de conocimientos y de desarrollo pueden ser cognitivos, emocionales, físicos y espirituales” (Reigeluth, 2000 a, p. 15). El autor señala algunas características fundamentales en este tipo de diseños, entre las que destacan las siguientes.

- » Se encuentran orientadas hacia la práctica, es decir, están centradas en los medios para conseguir objetivos de aprendizaje y de desarrollo determinados con anterioridad.
- » Identifican métodos educativos como modos de favorecer y facilitar el aprendizaje, esclareciendo situaciones en las que dichos métodos deberían utilizarse.
- » Los métodos educativos podrían fraccionarse mediante componentes más detallados que proporcionen una mejor orientación para la acción.
- » Los métodos son probabilísticos, es decir, solamente aumentan las oportunidades de conseguir los objetivos en lugar de asegurar la consecución de los mismos.

Estas cuestiones resultan especialmente pertinentes para el desarrollo de propuestas didácticas y, sobre todo, para la implementación de enfoques metodológicos integrales, como lo es el enfoque por competencias. Por ello, las contribuciones hechas por Reigeluth (2000), De la Orden (2011) y Mayer (2000), por mencionar algunos, han sido tomadas como base para la elaboración de la propuesta didáctica que se presenta a continuación. La misma tiene como objetivo optimizar el trabajo de los docentes de Educación Básica en el enfoque por competencias, que ha sido implementado de manera formal en fechas relativamente recientes.

Ya que el constructo de *competencia* no es aún del todo comprendido por los individuos involucrados en el proceso educativo, no es de sorprender que en ocasiones la *nueva* currícula por competencias se caracterice por cambios en las nomenclaturas, más que por modificaciones de fondo. Es por ello que si se desea implementar esta metodología de manera real, es preciso que se generen cambios absolutos en la concepción, diseño y realización del trayecto formativo, en las estructuras de pensamiento y en las creencias y actitudes de aquéllos que participan en él, directa o indirectamente.

La propuesta didáctica que se presenta en este texto parte de la propia finalidad del modelo educativo por competencias: desarrollar un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que, articulados en la acción, faculten a los alumnos con las herramientas necesarias para enfrentar de manera exitosa las demandas complejas de la sociedad actual, local y global. Por esta razón, busca proveer a los docentes de Educación Básica referentes claros para la planeación, ejecución y evaluación de competencias.

En esta propuesta el elemento central es “la evaluación que dirige el aprendizaje”, en donde la evaluación no se reduce a los resultados o productos del proceso educativo, sino que acompaña e, incluso, precede a todos los momentos didácticos. Esto resulta especialmente pertinente al considerar la naturaleza de las propias competencias, cuyo ejercicio demanda el involucramiento total del alumno; la integración de aquellos conocimientos, habilidades y valores que subyacen en las actitudes y conductas que manifiesta.

Vale la pena hacer un alto aquí y resaltar que no toda actuación de un alumno deberá entenderse como la manifestación de una competencia, pero sí son precisas las manifestaciones observables para determinar la presencia, ausencia o nivel de desarrollo de una competencia. Para lograrlo, exponer a los estudiantes a situaciones de aprendizaje reales o al menos estrechamente vinculadas con cuestiones de la vida cotidiana —actual o futura— tiene un valor significativo.

Lo anterior aparece como un enorme reto para los profesores al considerar las características de los salones de clases en América Latina en cuanto a número, diversidad y recursos. Por ello, a lo largo de este artículo se presenta de manera detallada una propuesta para el óptimo diseño e implementación del enfoque por competencias a partir de la reflexión y comprensión profundas del tema.

Hacia la conceptualización de una propuesta

Como en toda práctica educativa que se precie de serlo, es importante partir de la reflexión crítica y del análisis del propio desempeño para entonces poder contribuir a la mejora del todo. Si se parte de la definición etimológica del término competencia —*ser suficiente para algo o aquello que conduce a alcanzar ese algo*— queda claro que una educación por competencias relaciona distintos tipos o niveles de saberes que trascienden al mero conocimiento factual. Es esta interrelación que se da entre el “saber qué”, el “saber cómo”, el “saber por qué” y el “saber para qué”, lo que genera en los alumnos distintas habilidades de pensamiento y destrezas físicas al tiempo que promueve la consolidación de actitudes y valores importantes para la vida en sociedad. Por ello, se puede afirmar que la competencia emerge en la intersección de los saberes dentro de un contexto ético, cuando se desempeña un rol, función o actividad (De la Orden, 2011).

En esta línea de pensamiento, una definición con la que empatizamos sería aquella en la que la competencia se evidencia en desempeños o actuaciones ante situaciones, actividades y problemas del contexto, pero con la característica de requerir la asunción ética de esta actuación. Es decir, toda competencia implica actuar con responsabilidad en un contexto determinado (Pimienta, 2012). Este componente ético da su carácter distintivo al enfoque por competencias con una epistemología constructivista y una filosofía humanista, pues en él se espera que los discentes desarrollen saberes integrales, modificando no sólo lo que sabe y lo que sabe hacer, sino también transformando las actitudes que subyacen a cada una de sus actuaciones, aumentando con ello la significatividad e interiorización de los aprendizajes.

Lograr esto demanda la creación de situaciones de aprendizaje contextualizadas que permitan a los alumnos trasladar lo revisado de manera teórica —si es que se hace necesario— a su realidad inmediata; puesto que lo que pretendemos es que se parta de la actividad para reflexionar sobre la teoría. Sin embargo, esto implica un nivel de autonomía curricular y de gestión, superior al que precisaba el mero cumplimiento de objetivos, mayor inversión del tiempo docente en el conocimiento de sus alumnos y su contexto y más horas enfocadas en el diseño de situaciones de aprendizaje significativo.

Por éstas y otras implicaciones, en América Latina se observan dos tendencias: aquellos sistemas que han concedido mayor flexibilidad y autonomía a sus instituciones para hacer las adecuaciones curriculares y metodológicas pertinentes, y aquellos que —aun a pesar de supuestamente haber adoptado la metodología por competencias— se han negado a conceder la libertad requerida. El resultado que se observa en los primeros es un considerable aumento de la calidad educativa que se refleja en las evaluaciones internacionales. En los segundos se percibe un severo estancamiento —por no decir un gradual deterioro—, resultado de un actuar educativo basado en la rutina. Resumimos entonces que la creatividad y el involucramiento de los actores principales son esenciales para el logro de reformas verdaderamente eficaces (Braslavsky y Cosse, 2006).

Se podría decir que el primer requisito para que la implementación del enfoque por competencias en las escuelas de América Latina tenga el impacto esperado es que se cuente con un sistema educativo *competente*, capaz de apren-

der de sí mismo y por sí mismo, de autoevaluarse y reestructurarse según sus propios resultados, considerando los recursos disponibles y sus necesidades particulares; siempre orientado por altos estándares.

La experiencia de implementación

Tal como se ha venido planteando, dentro de las aulas de América Latina se observan limitaciones para la implementación y concreción del enfoque por competencias, pues términos como “competencias generales” o “competencias específicas” aparecen como sinónimos o sustitutos de los ya conocidos “objetivos generales” y “objetivos particulares”, respectivamente. Lo mismo ocurre dentro de casa, donde los padres de familia enfrentan también serias dudas sobre las características, las implicaciones y la finalidad de este modelo.

Por ello es importante aclarar que la educación basada en competencias antecede a la relativamente reciente explosión de publicaciones y proyectos relacionados. Después de un análisis minucioso, libre de etiquetas metodológicas, podríamos identificar que la preparación para el desempeño exitoso de las funciones propias del hombre en una determinada comunidad o cultura se ha venido desarrollando desde tiempos antiguos y es precisamente lo que este *nuevo* paradigma competencial tiene como meta (De la Orden, 2011).

Para atender esta intención formativa integral, la práctica docente deberá realizarse de igual manera, es decir, relacionando los distintos momentos y elementos del proceso de enseñanza- aprendizaje, y construyendo y recuperando en todo momento las evidencias de aprendizaje que se generen a lo largo del camino para dar testimonio de la interiorización gradual que ha realizado el alumno.

Vale la pena como docentes adquirir algunos compromisos fundamentales para desarrollar este enfoque con la calidad que requiere la evaluación para el aprendizaje:

1. Tener absoluta claridad de los objetivos de aprendizaje y los indicadores de logro expresados en los programas.
2. Determinar en un primer momento cómo se desarrollará la evaluación:
 - Seleccionando los tipos de evidencias (de desempeño o producto) que obtendrá con sus estudiantes.
 - Elaborando un grupo de criterios (de fondo y forma) para comparar con cada evidencia.
 - Acordando un instrumento que utilice los criterios para valorar cada evidencia.
3. Diseñar un conjunto de actividades relevantes y pertinentes, como situaciones de aprendizaje, para lograr tales evidencias con sus estudiantes.
4. Involucrar a los estudiantes en la evaluación, tanto en la propuesta de los criterios y los instrumentos, durante y al final, para lograr la autorregulación.

5. Provocar que los estudiantes logren realizar un plan de mejora a partir de la retroalimentación descriptiva obtenida.
6. Realizar metaevaluación para tomar decisiones propias y que involucren a los estudiantes.
7. Lograr un balance adecuado entre los diversos tipos de evaluación.

Hacia el diseño de la formación

Debido a que el enfoque por competencias que concebimos se fundamenta en una epistemología constructivista y en una filosofía humanista, el respeto a la dignidad de la persona humana se convierte en la esencia del proceso y se reconoce al aprendizaje como una construcción individual que adquiere sentido a partir de la interacción social. Con esta finalidad, a continuación se propone una forma sencilla de secuencia didáctica, puesto que hemos comprendido que los profesores se encuentran cansados de planeaciones largas e improductivas pero, sobre todo, casi imposibles de implementar.

FIGURA 1. SECUENCIA DIDÁCTICA COMO FORMA DE PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA



Como es posible apreciar, en el modelo didáctico que se propone es conveniente partir de los objetivos de aprendizaje competenciales, considerando que los mismos expresan los aprendizajes a lograr y son manifestaciones de las competencias a lograr. Además, de ellos se desprenden los indicadores de logro que contemplan la activación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios para diseñar un conjunto de actividades (con inicio, desarrollo y cierre implícitos) que verdaderamente permitan lograr evidencias evaluables a partir de ciertos criterios previamente establecidos.

A continuación presentamos un modelo para la planificación que se considera pertinente desarrollar.

TABLA 1. MODELO DE SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PLANIFICACIÓN COMPETENCIAL

Objetivo de aprendizaje	Indicadores de logro	Evaluación		
		Evidencias	Criterios	Tipo de evaluación e Instrumentos
Actividades para la formación (a partir de los indicadores de logro)				

Algunos programas declaran los objetivos de aprendizaje, otros proponen resultados de aprendizaje y otros las competencias lograr; sin embargo, podemos determinar unas metas y sus indicadores. Posteriormente, es recomendable realizar un análisis de los indicadores de logro para determinar si es necesario incluir algún otro o expresar en uno la integración de varios, sobre todo cuando estos aparecen desarticulados en conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes.

Por ejemplo, tomamos este objetivo de los programas de educación básica de Panamá, puesto que en este país hemos colaborado en diversos proyectos para la implementación de reformas curriculares.

Objetivo: Define y clasifica la energía en sus distintas formas con la finalidad de comparar su incidencia en el ambiente.

Indicadores de logro:

- » Define con claridad el concepto de energía.
- » Indaga y describe con seguridad las distintas formas de energía que se dan en la Tierra.
- » Analiza y describe con interés la importancia de cada una de las distintas formas de energía utilizadas por el ser humano.
- » Identifica los tipos de energía: cinética y potencial, usando ejemplos sencillos.

Como se puede apreciar en los indicadores anteriores, tenemos cuatro que podríamos sintetizar en:

- » Determinar la importancia de las distintas formas de energía utilizadas por el ser humano.

Queda claro que para ello es necesario que con anterioridad se defina el concepto de energía, describa las distintas formas de energía, además de que los analice y describa. Teniendo claridad en esto, puede el profesor comenzar el proceso de considerar la evaluación holísticamente, es decir, tratando tanto la evaluación de los aprendizajes (con mayor participación del profesor) como la evaluación para los aprendizajes (con mayor participación de los estudiantes con la intención de lograr su autorregulación).

Una evaluación integral

Dentro del enfoque por competencias, la evaluación se considera como un proceso que orienta el aprendizaje, pues parte de los indicadores de logro que se pretenden desarrollar y se planifica en consecuencia. En este sentido, la evaluación se convierte en un proceso sistemático mediante el cual se recogen evidencias que, al ser comparadas con criterios previamente determinados, permiten ubicar el logro educativo en niveles. La evaluación es entonces una herramienta fundamental para la toma de decisiones que optimicen el proceso de aprendizaje.

FIGURA 2. LA EVALUACIÓN DE Y PARA LOS APRENDIZAJES COMPETENCIALES



Como se aprecia en el mapa conceptual, la evaluación de competencias es un proceso mediante el cual se valora —no solamente el profesor, sino fundamentalmente el estudiante— a la mayor cantidad de evidencias (productos y desempeños), como consecuencia de haberlos comparado con un conjunto de criterios (de forma y fondo) que consideran la integración de los saberes. Está centrada en el desempeño, es decir, la actuación integral ante situaciones reales o simuladas que contextualizamos, para que con la participación de todos los actores (estudiantes y profesores) logremos auto, co y heteroevaluaciones; transformando este proceso en una experiencia auténtica de formación y aprendizaje.

Continuando con el modelo propuesto en la tabla 1, se propone el siguiente esquema para diseñar la evaluación de competencias:

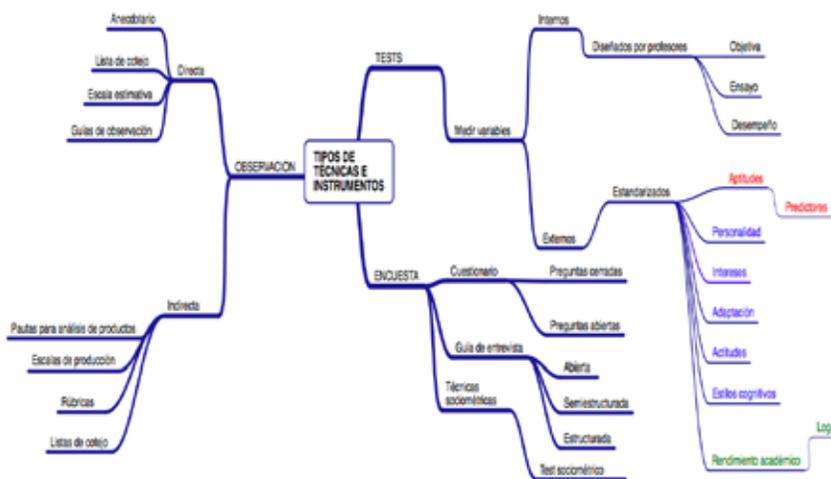
TABLA 2. COMPONENTES DE LA EVALUACIÓN CONSIDERADOS EN LA PLANIFICACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA COMPETENCIAL

Evaluación		
Evidencias	Criterios	Tipo de evaluación e Instrumentos

Es importante resaltar que para la evaluación competencial se pueden utilizar de forma esencial dos grandes técnicas, aunque no dejamos de reconocer que la encuesta con sus especificidades sigue siendo útil: observación (directa o indirecta) y pruebas (internas o externas). Sin importar la técnica elegida, el foco deberá estar en que los instrumentos que se diseñen constituyan verdaderas oportunidades para que el estudiante manifieste el desempeño esperado.

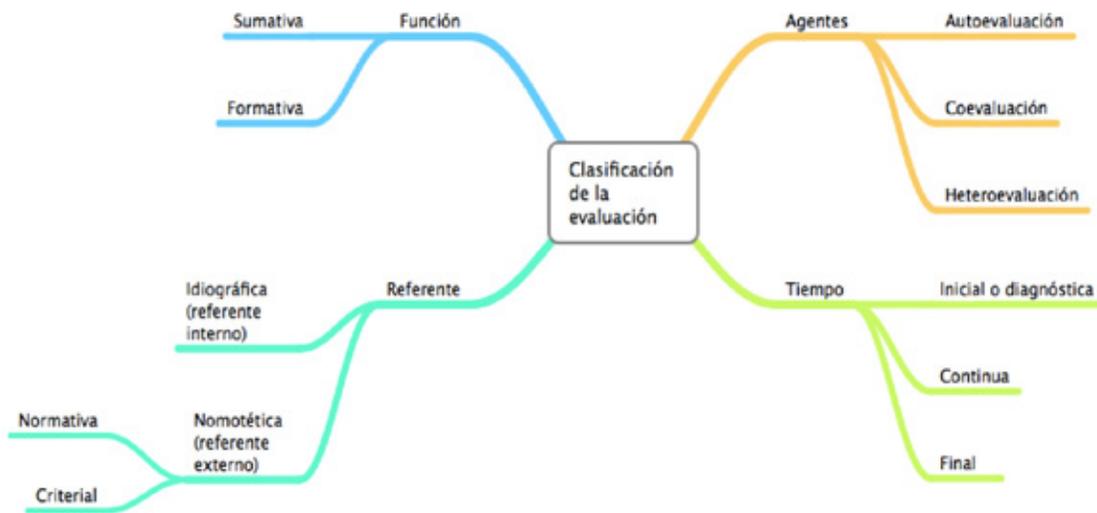
Con intención de facilitar la selección de la técnica adecuada, a continuación se incluye un mapa cognitivo en el que se clasifican las técnicas e instrumentos de evaluación.

FIGURA 3. CLASIFICACIÓN DE LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN



Asimismo, es importante determinar el tipo de evaluación que se desarrollará, esto atendiendo también a diversos criterios que se muestran en la siguiente figura.

FIGURA 4. CLASIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN SEGÚN: AGENTES, TIEMPO, FUNCIÓN Y REFERENTE



Independientemente de la técnica, instrumento o tipo de evaluación elegida, deberá existir en la planeación una íntima y clara relación entre: objetivo, indicadores de logro y evaluación. En este sentido, es posible establecer cuatro niveles de logro del indicador a evaluar: inicial, básico, autónomo y sobresaliente. Para la determinación de estos niveles es útil considerar tres criterios para la descripción:

- » Contexto de realización de la tarea
- » Grado de ayuda externa que recibe el estudiante
- » Complejidad de la tarea, actividad, desempeño o pregunta de la prueba

TABLA 3. NIVELES DE LOGRO DE DESEMPEÑO, PRODUCTO O RESPUESTA EN UNA PRUEBA

Niveles de logro			
Inicial	Básico	Avanzado	Sobresaliente
<p>En este nivel es posible advertir que la actividad requiere ayuda externa constante, ya sea por parte de algún mediador o de materiales, libros, manuales, apuntes, pases. Podría tratarse de un desempeño o pregunta de prueba sencilla, puesto que intervienen escasas variables. El contexto en el que es necesario desempeñarse es complejo, o el caso, problema, situación de la pregunta de la prueba se refiere a un contexto cercano al sujeto.</p>	<p>La ayuda externa para la realización de la tarea va siendo menor, el sujeto va demostrando algún grado de autonomía, aunque a veces requiere que se le acompañe. En caso de una pregunta de prueba, aumenta la complejidad y el alumno necesita poner en juego múltiples variables para resolverla. El contexto en el que se desempeña o presentan las preguntas de una prueba llega a ser no tan cercano al sujeto. Los productos que debe mostrar ya no son tan sencillos.</p>	<p>En este momento el sujeto ha alcanzado el grado de autonomía deseable, no necesita ayuda externa para la realización de las actividades presentadas, se desempeña sin recurrir a apoyos. En el caso de preguntas de pruebas, resuelve problemas y casos con facilidad; las tareas llegan a ser complejas, al igual que los productos que entrega; aparecen soluciones a problemáticas del contexto. Al llegar a este nivel es posible que se acredite el indicador de logro en este momento.</p>	<p>El sujeto se desenvuelve totalmente en autonomía, puede desempeñarse y justificar sus actuaciones. Llega a solucionar problemas complejos de forma creativa, incluso podría plantearse la solución de problemas. Los productos son del mayor nivel posible, constituyen ejemplos de la actuación deseable. En el caso de las preguntas de las pruebas, éstas son ejemplos de solución de problemas relevantes y complejos en los que es necesario poner en práctica múltiples conocimientos en juego. El contexto de todas las tareas y productos es el más alejado del mundo concreto de desempeño del sujeto.</p>

Fuente. Elaboración propia con base en Pimienta (2012, p. 43)

Concreción de la secuencia didáctica

La implementación del enfoque por competencias exige de los docentes invertir la lógica tradicional en la que se parte de los contenidos para posteriormente llegar a la práctica. Este cambio se podría esquematizar de la siguiente manera:

FIGURA 5. NUEVA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA: “DE LA ACCIÓN AL CONTENIDO”



Asimismo, autores como Van Merrënboer, Van der Klink y Hendriks (en De la Orden, 2011) identificaron las siguientes características en el trabajo por las competencias:

- » Vinculación al contexto
- » Indivisibilidad
- » Sometimiento a cambios
- » Conexión a tareas y actividades
- » Requerimientos de aprendizaje y desarrollo
- » Interrelación entre competencias

Afortunadamente, dentro de esta serie de ajustes en la labor docente y en la mayor exigencia de ambientes propicios para la generación de competencias, es posible elegir entre una amplia gama de recursos metodológicos, cada uno con ventajas y aplicaciones específicas, tales como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje orientado a proyectos, el contrato de aprendizaje, el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, la simulación y el juego, el tópico generativo, el aprendizaje situado, el aprendizaje basado en TIC, el aprendizaje mediante el servicio, investigación con tutoría, los Webquest, entre muchos otros.

A manera de síntesis, a continuación se presenta una tabla que incluye los distintos elementos de la planeación competencial.

TABLA 4. SÍNTESIS LOS ELEMENTOS DE LA PLANIFICACIÓN COMPETENCIAL

Objetivos de aprendizaje	Indicadores de logro	Evaluación		
		Evidencias	Criterios	Tipo(s) / Instrumento(s)
Se toman directamente del programa.	Se toma directamente del programa.	<p>Productos: Evidencias tangibles que generalmente se obtienen como resultado de un desempeño, son las pruebas fehacientes de que un alumno se ha desempeñado, constituyen pruebas del logro.</p> <p>Desempeño: Es la actuación, implica un saber hacer ético con conocimiento.</p> <p>Es deseable evaluar un producto o desempeño por grupos de indicadores de logro.</p>	Al tener indicadores de logro, preferimos llamar criterios a los referentes, con los que vamos a comparar las evidencias. Cada una de ellas, debe tener su grupo de criterios, mismos que serán clasificados en: forma y fondo. Los primeros se refieren por ejemplo a: redacción, ortografía, etc.; mientras que los segundos, a la esencia.	Es deseable que en este apartado mencionemos dos cuestiones: tipo de evaluación (autoevaluación, <u>coevaluación</u> y <u>heteroevaluación</u>) y nombre del instrumento (producto: lista de cotejo, escala, rúbrica). Los instrumentos se adjuntarán al presente documento.
Actividades para la formación				
Tradicionalmente, las secuencias didácticas se han dividido en tres: inicio, desarrollo y cierre. Consideramos que en este momento, debemos referir un conjunto de actividades que contribuyan al logro de las evidencias, por lo que cada una tendrá su grupo de actividades, considerando que las primeras serán de inicio, las siguientes de desarrollo y las finales de cierre.				

La metacognición

La metodología por competencias se fundamenta en la construcción social y en el trabajo colaborativo, así como en el resultado de investigaciones educativas que fomentan la innovación y el desarrollo de modelos que atienden las necesidades reales de la comunidad. En este contexto, alumnos y docentes deben asumir su rol como elementos centrales del proceso educativo, como miembros de una comunidad preocupada por la mejora educativa y la atención de las necesidades del contexto.

Retomando el hecho de que el enfoque por competencias se fundamenta en el desarrollo individual y que la práctica educativa es un proceso recursivo que comienza justo donde pareciera terminar, todos los actores educativos deberán ser responsables de continuar con el proceso, incluso una vez alcanzadas las metas de formación inicialmente planteadas, buscando en todo momento alcanzar un nivel de desempeño superior al que ya se posee. En este sentido, la evaluación tiene un papel fundamental al proveer los elementos necesarios de diagnóstico, asesoramiento y redefinición de aprendizajes por desarrollar.

Conclusiones

La esencia de este trabajo ha sido compartir una propuesta que considera la gran oportunidad que se presenta ante las constantes reformas que se están sucediendo en América Latina. De ninguna forma pretende ser considerado como algo rígido; más bien, abierto a la polémica y enriquecimiento.

La propuesta parte de la evaluación, pues se considera que en estos tiempos, en palabras de Mayer, “la evaluación dirige el aprendizaje”, al tiempo que incorpora elementos propios del constructivismo y el humanismo para brindar a los docentes de Educación Básica un referente concreto de diseño, implementación y evaluación del enfoque por competencias. El modelo se presta a adecuaciones particulares para su replicación en niveles educativos distintos al ya mencionado, además de que posibilita el trabajo colegiado entre profesores de distintas asignaturas y fomenta la interrelación de la escuela y la comunidad en beneficio de ambas.

Tal como se señaló en la introducción, por tratarse de una incipiente teoría de diseño educativo, la implementación de esta metodología aumentará las oportunidades de conseguir los objetivos, pero no asegura la consecución de los mismos por los diversos factores que pueden estar o no involucrados en cada situación particular.

Referencias

- Braslavsky, C., Cosse, G., (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. REICE- 2006. 4 (2e). Recuperado de: http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art1_hm.htm
- De la Orden, A. (2011). Educación y Competencias. Bordón-2011. 63 (1). España: Sociedad Española de Pedagogía.
- De la Orden, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. Bordón-2011, 63 (1). España: Sociedad Española de Pedagogía.
- Mayer, R. (2000). Diseño educativo para un aprendizaje constructivista. En Reigeluth, C. (2000). Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción. Parte I. Madrid, España: Santillana.
- Pimienta, J. (2007). Metodología constructivista, guía para la planeación docente. México: Pearson.
- Pimienta, J. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje. México: Pearson.
- Pimienta, J. (2012). Las competencias en la docencia universitaria. México: Pearson.
- Reigeluth, C. (Editor). (2000 a). Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción. Parte I. Madrid: Santillana Aula XXI.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson.
- Tobón, S. (2009). El aprendizaje de competencias mediante proyectos formativos. Bogotá: CIFE.



TECNOLOGICO
DE MONTERREY[®]

