

## RESUMEN

La propuesta para formar por competencias del autor entrega elementos fundamentales para facilitar este proceso. Basándose en los postulados de Vygotsky, el autor formula una propuesta para enseñar competencia. Parte del hecho de que aunque la educación basada en competencias (EBC) es una realidad en muchos de nuestros países aún es poco conocida por muchos de los docentes y hay dudas de cómo enseñarlas. Propone para una mayor comprensión de la misma, relacionarla con las metodologías activas, por ser ellas las que ayudan a entender las dimensiones educativas que enfatiza. Según Guzmán es posible establecer un modelo de tres fases interconectadas pero diferenciadas en cuando a las acciones desplegadas por los docentes, a saber: la demostrativa, la práctica guiada y la práctica independiente. El informe se termina señalando la necesidad de modificar las visiones que se tienen sobre el acto educativo, para poder aplicar plenamente lo propuesto por esta modalidad educativa y que sirva para ayudar a que los educandos no sólo utilicen lo aprendido para acreditar materias sino les sirva para mejorar su calidad de vida. Para comprenderlo mejor, se le ubica dentro de las metodologías activas por ser ellas las que ayudan a entender las dimensiones educativas que enfatiza.

## Palabras Claves

Currículum Basado en Competencias. Desempeño. Metodología activa de la enseñanza.

## ABSTRACT

The proposal to provide a competence based education presented by Jesus Carlos Guzmán, provides the basic elements to facilitate such a process. On the basis of Vygotsky's educational principles, the author put forward a proposal to teach competences. He begin with considering that despite competence based education is being implemented in our countries, its teaching practices are ignored by academicians and teachers who just do not know how to teach competences. The author argues for a better understanding of dimensions of teaching competences and the use of active learning strategies. According to Guzman, it is possible to implement a three interconnected stages model, namely, the demonstration, the guided practice and the independent or autonomous practice. The report ends indicating the need to modify the prevailing visions regarding the teaching act in order to fully apply what is expected by this educational modality. It is necessary to support students not only in using their learning to certify knowledge but also to help in improving their standard of living. For a better understanding of the article it is necessary to place it among active learning methodologies.

## Key words

Competence based curriculum. Performance. Active learning methodologies.

## UNA PROPUESTA PARA FORMAR POR COMPETENCIAS

Jesús Carlos Guzmán\*

*No hay nada más necio que saber y aprender muchas cosas que para nada sirven. No es sabio el que sabe muchas cosas sino el que conoce las útiles. No debe aprenderse cosa alguna solamente para la escuela, sino sobre todo para la vida; a fin de que nada tengamos que arrojar al viento al salir de la escuela."*

*Didáctica Magna (1657). J. A. Comenio*

### **1. Introducción**

La Educación Basada en Competencias (EBC) esta teniendo gran influencia en las innovaciones educativas emprendidas en diferentes niveles educativos en muchos de los países de nuestro continente. Algunos la consideran una alternativa adecuada para superar las deficiencias de nuestros sistemas educativos centrados en desmedida en la transmisión de información y estimular en los alumnos los procesos cognoscitivos mas elementales como son la memorización y la repetición; olvidándose de favorecer los más complejos como el razonamiento, la solución de problemas, la creatividad y el pensamiento crítico.

Se destaca que la EBC surgió como una solución a los graves problemas de la falta de *pertinencia* y *relevancia* de la educación. Es decir, se reprocha a las instituciones educativas no estar formando los recursos humanos para una adecuada inserción laboral; por eso, al no tener los egresados las competencias requeridas, las empresas tienen que volver a capacitarlos -lo que representa una considerable erogación económica- y una frustración personal de aquellos que no son contratados por no cumplir con los requerimientos profesionales. En este mismo sentido, las escuelas son acusadas de ser entes aislados de su entorno y sobre todo de irrelevantes al no buscar satisfacer las demandas y necesidades de sus estudiantes, de ahí que la mayor parte de lo enseñado en las escuelas no sirva para la vida presente y futura de los educandos.

Los problemas anteriores fundamentan la elección de la EBC en las reformas curriculares de nuestro países, porque este enfoque surgió para tratar de cumplir con la pertinencia y relevancia educativa; sin embargo, hay evidencias de que esta modalidad educativa no esta siendo comprendida y asumida por uno de los principales actores

---

\* Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. Email: jcarlosguzman@mac.com

educativos como son los docentes, lo cual es grave al ser ellos los que en la práctica materializan el currículo.

En afán de favorecer una visión fidedigna de la EBC y esclarecer algunos de sus temas centrales, cómo son los cambios que tendrían que hacer los docentes para formar en competencias, proponemos en este artículo una forma para enseñarlas, la cuál está compuesta por diferentes fases y consta de diferentes procedimientos con lo cuál se espera hacer más probable la adquisición de las mismas, se enfatiza la necesidad de una didáctica específica adecuada a sus características. Deseamos combatir la muy difundida noción de que ella es “sólo vino nuevo en botella nueva” y que basta sustituir términos conocidos por otros, por ejemplo, donde antes se le llamaba objetivo ahora se le dice competencia y asunto resuelto. Por eso, se destaca que para una cabal aplicación de los principios de la EBC, es preciso modificar la visión de lo que significa enseñar, de sus fines, así como de los conceptos de aprender y evaluar.

## 2. El concepto de competencia

Para comprender la propuesta para formar en competencias, es necesario iniciar aclarando el significado del término de competencia, que en español tiene dos acepciones: *aptitud* y *disputa*. El sentido dado en este artículo se refiere a la primera acepción y no a la segunda. Desafortunadamente muchas personas lo han entendido competir con otros pero esto es una visión equivocada de esta modalidad educativa.

Cuando hablamos de competencia no nos estamos refiriendo a lo que la persona *sabe* sino a lo que *es capaz de hacer*; en ese sentido no es un saber enciclopédico sino uno que implica el uso del conocimiento de manera integral y pertinente. Por lo tanto no tiene que ver con aplicaciones mecánicas o rutinarias sino versátiles y apropiadas. Es decir, hasta ahora la enseñanza ha estado centrada excesivamente en la parte teórica o conceptual de los conocimientos, pero los nuevos tiempos demandan que el educando no sólo *sepa* sino que *sepa actuar*, no sólo conozca sino utilice lo que sabe, ya que ahora lo importante no es cuantos conocimientos logra retener el alumno sino el *uso pertinente y adecuado* que hace de los mismos. Igual de relevante es que posea ciertas actitudes deseables, por ser indispensable si queremos lograr que, al término de la escolarización, tengamos ciudadanos que participen activamente en el mejoramiento de su comunidad, en la construcción de una sociedad que ofrezca mejores oportunidades y por ende en una mejor calidad de vida para todos sus ciudadanos.

La competencia tiene dos atributos esenciales: está centrada en **desempeños** y resalta las **situaciones** o contextos donde es relevante o útil. El *desempeño* es la expresión concreta de los recursos puestos en juego por un individuo cuando lleva a cabo una actividad; esta ejecución no es realizada en el vacío sino en un contexto específico; esto es, la persona además de disponer de un bagaje de saberes (habilidades y conocimientos) debe ser capaz de utilizarlos, pertinente y eficazmente, considerando las condiciones del medio; es decir, en la EBC lo esencial no consiste en el despliegue de las acciones o aplicación de técnicas sino lo más importante es que el educando sepa cuando hay que utilizarlas para responder eficientemente a las demandas de una situación dada. La relevancia del contexto en es mostrada por Zabala y Arnau (2008),

quienes señalan: “Las personas no son competentes, sino que en cada situación demuestran un mayor o menor grado de competencia para resolverla de forma eficaz” (p. 50). Ejemplos de estas situaciones serían: la capacidad de enfrentar situaciones difíciles o nuevas, entender qué es apropiado hacer en un momento dado y obrar en consecuencia.

Otro elemento crucial de la competencia es que constituye una **unidad en sí misma**, por lo que sólo tiene sentido como totalidad y aunque pueda desagregarse por razones pedagógicas en componentes éstos, por separado, ya no constituyen la competencia. Por eso en ella se integran los tres tipos de conocimientos más importantes como son: la parte teórica o declarativa, las habilidades o procedimientos y las actitudes.

Concluiremos este apartado con la definición de competencia que utilizaremos en este texto, que es: **“aquel desempeño complejo donde se manifiesta un conjunto integrado de saberes de tipo teórico, de habilidad y de actitudes, puestos en juego por una persona para responder a demandas de un determinado contexto y que son empleados para obtener un producto, resultado o lograr cambios favorables con respecto a una situación inicial”**.

### **3. Los fines de la enseñanza**

La EBC como cualquier modalidad educativa busca el cumplimiento de la comprensión por parte del estudiante de la competencia por dominar y ¿qué es la comprensión? Ofrecemos una primera definición, ella es:

La capacidad del individuo para utilizar el conocimiento en nuevas situaciones como, por ejemplo, resolver problemas, elaborar productos o crear historias.... Comprender es la habilidad para pensar con conocimiento, de acuerdo con los estándares de buenas prácticas dentro de dominios específicos como pueden ser la historia, matemáticas, cerámica o la danza (Boix, 1997 p. 382 citado por Hativa, 2000)

Darling- Hammond (2001) considera que cuando los estudiantes comprenden muestran los siguientes rasgos: analizan los conocimientos desde diferentes puntos de vista, son capaces de valorar y defender ideas mediante razonamientos rigurosos y bien fundamentados, pueden investigar por su cuenta, son hábiles para indagar, producen trabajos de calidad y cumplen con los criterios empleados para valorar su realización; esta autora considera que el principal criterio para saber que alguien ha comprendido es cuando puede resolver eficazmente problemas a los que no se había enfrentado. Para reafirmar lo anterior se cita lo aseverado por Aebli (1988) “..hay que dar al alumno la oportunidad de utilizar (lo aprendido) a otros casos, ya que la vida significa siempre aplicación de lo aprendido a situaciones nuevas” (p. 29). En síntesis, cuando un alumno comprende es capaz de transferir o generalizar a nuevas situaciones y sobre todo lo hace suyo, ya no son conocimientos inertes utilizados sólo para “acreditar” sino para emplearse en situaciones importantes para el estudiante. Decimos que un educando es competente cuando lo adquirido le permite aprender más y mejores competencias y cuando es capaz de transferir o generalizar lo dominado a nuevas situaciones parecidas a aquellas donde aprendió la competencia.

Pero para entender cabalmente lo que significa enseñar competencias es necesario revisar a las metodologías activas, ya que se comprenderá mejor los mecanismos propuestos para enseñarlas si se contrastan sus principios con la enseñanza tradicional, así se aclara mejor qué debe modificarse al enseñar competencias y el por qué de estos cambios.

#### **4. Las metodologías activas**

Hay dos visiones sobre lo que es la enseñanza, una ha sido la predominante es la llamada escuela tradicional o centrada en la enseñanza. Hay otra, emergente, denominada escuela activa o centrada en el aprendizaje. Not (1987) las denominó *heteroestructurada* a la tradicional y *autoestructurada* a la activa. Por ello, se contrastarán sus diferencias para aclarar que optar por una o por otra lleva consigo mirar la docencia con “anteojos” distintos y así comprender por qué sus propósitos, organización y metodología son igualmente diferentes.

Esta división de los modelos es muy común dentro del campo de la didáctica; si bien con nombres diferentes. La ventaja de la denominación de Not es que transmite al etiquetarlas la diferencia básica entre los dos. A partir de tomar como referencia al alumno, en un caso se asume que el control de la enseñanza es externo a él; para el otro, en cambio, la instrucción sólo apoya o estimula el propio desarrollo del estudiante, ya que es básicamente un proceso interno. Moore (1992) ilustra estas diferencias usando las metáforas de que mientras la enseñanza tradicional es como un líquido que se vierte de uno que sabe a otro que no conoce, la activa es como un jardinero, que sólo tiene la misión de cuidar y proporcionar agua para que la planta crezca pero no puede intervenir en este proceso porque los agentes externos tienen poco que hacer; por ejemplo, siguiendo la metáfora no puede transformar la flor en roja si su color original es blanco. Por ello a continuación se expondrán los puntos principales, supuestos y metodologías de estas dos aproximaciones, las cuales han sido ampliados de lo propuesto por Zavala (2000).

Así para la *escuela tradicional* las disciplinas son el centro de todo y el maestro su principal actor. La lógica de las materias es la que permea los currícula, donde lo fundamental es que los alumnos aprendan el cuerpo disciplinar, sus visiones, métodos y técnicas así como sus conceptos y principios, regularmente de forma deductiva. Se da poca importancia a las necesidades del aprendiz y al contexto donde aplicará lo adquirido. La metodología de enseñanza está centrada en la exposición y ella sigue el orden de: apertura, desarrollo y cierre. El punto central de esta visión es que adquirir el conocimiento disciplinario es un fin valioso en sí mismo.

Es otra la visión de la *metodología activa o globalizadora* ya que aquí el centro de todo son las necesidades e intereses de los alumnos y cómo aprenden. Por ello, es crucial el contexto o situación donde los conocimientos serán utilizados o deberán ser mostrados. Los métodos globalizadores buscan conocer la realidad para incidir en ella, ya que su finalidad es preparar al educando para la vida. Como la realidad no se presenta clasificada en disciplinas, los métodos activos pretenden dotar a los estudiantes de las

técnicas y herramientas necesarias para poder modificarla, al situar el objeto de la enseñanza donde las disciplinas no lo son todo, si bien no se les niega se les da otro papel, ya que *los contenidos son usados no cubiertos*. Lo importante es el proceso psicológico activado por dominar las matemáticas, física, historia, español y no tanto saber matemáticas, física, historia o español en sí mismas ya que son un medio no un fin. Su metodología de enseñanza parte de una situación interesante para los alumnos y que plante interrogantes que valga la pena responder. Sigue las siguientes fases :

- 1) Situación de la realidad.
- 2) Planteamiento de preguntas.
- 3) Utilización de instrumentos y recursos disciplinares.
- 4) Formalización según los criterios científicos de las disciplinas.
- 5) Aplicación a otras situaciones

Las situaciones deben ser lo más significativas posibles y formar para comprender la sociedad donde viven y participen en ella constructivamente. Se aclara que en esta metodología el maestro puede exponer, corregir pero la responsabilidad del aprender recae en el alumno, para ello el docente debe crear atmósferas para aprender no menos sino más y mejor.

Ejemplos de metodologías activas son: *la enseñanza basada en casos, en problemas, el aprendizaje colaborativo*. Para una ampliación de cada uno de estos métodos consultar (Benito, Bonson e Incaram, 2005).

Se espera hayan quedado claras las diferencias entre las dos visiones predominantes sobre lo que es la docencia, la idea es entender las posturas de cada una de ellas para comprender mejor sus propuestas concretas sobre cómo llevar a cabo el proceso instruccional.

## **6. UN MODELO PARA ENSEÑAR COMPETENCIAS**

La enseñanza de competencia se ubica dentro de las activas, ya que busca que de manera gradual y sistemática, se puedan formar las competencias que sean pertinentes y relevantes para los alumnos. Como se indico en ella, a diferencia de la enseñanza “tradicional”, el docente debe asumir un papel distinto y dar énfasis a otros aspectos usualmente descuidados. Uno de ellos es ya no ser el que conduzca todo el proceso, usando todo el tiempo de la clase para únicamente exponer o dictar, sino asumir plenamente el papel del experto que muestra, conduce, corrige y logra que se adquieran las competencias, donde ya no tiene un único accionar, sino que asume diferentes tareas de acuerdo al grado de dominio obtenido por los alumnos.

Se asume plenamente lo propuesto por Vygotski para quien el docente asume diferentes papeles dependiendo del grado de dominio de los contenidos por parte de los alumnos. Así al inicio del proceso instruccional su rol es directivo y conductor del proceso, posteriormente dependiendo del avance de los alumnos, va cediendo paulatinamente el control y lo pasa al estudiante para convertirse al final del mismo en lo que Vygotski llamaba “un observador empático”.

El rol que el docente tiene al enseñar competencias es distinto al del maestro tradicional como vimos en el apartado anterior, pero también al de ciertas posturas pseudo constructivistas que desaparecen al maestro, lo vuelve invisible o cuando mucho le dan el papel de animador, hasta le cambiaron el nombre ahora le llaman “facilitador”. Son lo que les dicen a sus estudiantes “ponte a construir y cuando termines de hacerlo me avisas”. Tampoco de aquellos que les ponen dinámicas y para todo los hacen trabajar en equipos, los hacen estar en una continua actividad sin quedar claro la finalidad de todo ello. Veremos que la propuesta que hacemos está lejos de dar esa función al maestro, sino apela a su sentido de responsabilidad y compromiso con su labor y con los que va a educar. Es el experto que ayuda a que sus estudiantes dominen las competencias seleccionadas.

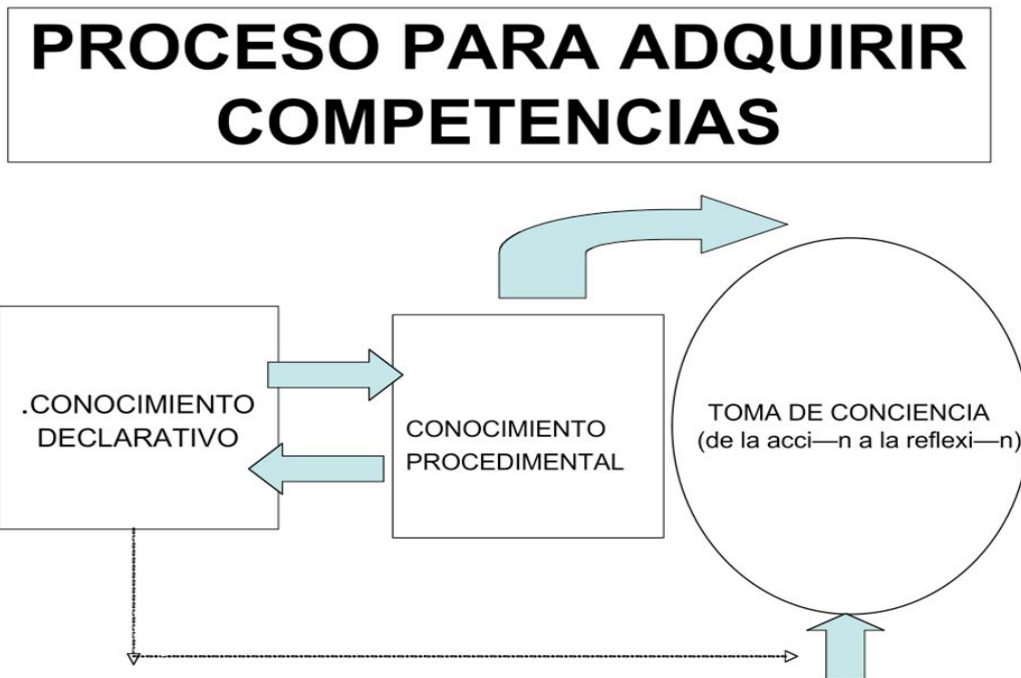
La propuesta es una ampliación de lo sugerido por Valls (1993), para quien el punto de partida para la enseñanza de competencias es la tarea o meta por dominar, la cuál es la actividad concreta a realizar o dicho de otra manera es la competencia que el alumno debe desplegar al final de la instrucción. Este autor ha señalado que toda tarea tiene dos partes; una **objetiva**, consistente en los componentes, rasgos y cualidades de un desempeño eficaz de la competencia y otra denominada **subjativa**, que se refiere a la manera cómo el aprendiz se representa en su mente la tarea, ya que regularmente en la fase inicial de la enseñanza o de novato es incorrecta, incompleta, “oscura” o inexistente, pero conforme va adquiriendo los diferentes componentes y despliega sus distintas actividades la representación se acerca a la parte objetiva, lo cual logrará con la guía y asesoría del experto o por alguien más competente. Esta es precisamente la función de la enseñanza; hacer que al final de la instrucción coincidan o empaten en el educando la parte objetiva y subjativa, donde las dos se amolden y la ejecución sea estable y flexible. Se ha hecho una analogía para ilustrar este proceso, se menciona que cuando una persona está aprendiendo es cómo manejar un coche en la oscuridad sin luna ni estrellas y cuando consigue aprender es como conducirlo a plena luz de día (Keller y Keller, 2001).

Hemos venido señalando que la educación tradicional nos ha heredado un conjunto de “verdades” asumidas, nunca puestas en duda hasta ser consideradas “naturales” de la enseñanza. Muchos maestros están convencidos de que si les dan mucha teoría a sus estudiantes, lograrán que ellos en automático puedan aplicar lo adquirido y se sorprenden cuando no es así. Sin embargo, esto no ocurre por que conocer y aplicar son tipos de conocimientos de naturaleza distinta, cualitativamente diferentes aunque, obviamente, relacionados e interdependientes. Si en cualquier tipo de enseñanza es necesaria la práctica, en el caso de las competencias es imprescindible, porque sin ella simplemente no sería posible lograr su adquisición. Por eso mismo requieren un abordaje didáctico diferente y eso será lo que describiremos en este apartado.

Concretamente en la enseñanza de las competencias es indispensable: tener claridad sobre lo que el educando necesita conocer y dominar (vgr. la secuencia y orden de la ejecución) para lograr la meta o tarea propuesta, así como enseñarle a utilizar este

conocimiento de la manera apropiada y en el contexto adecuado; finalmente debe aplicar las destrezas adquiridas para conocer y dominar más competencias.

Igualmente, la parte declarativa y procedimental van muy ligadas por eso no se puede decir que una sea primero o superior a la otra; si bien; en la EBC la ejecución es el centro de la enseñanza ya que en ella se funden y apoyan mutuamente la parte teórica y la práctica tal como se muestra en la gráfica 1.



Un punto que deseamos resaltar es que, contrario a lo que algunos suponen, un desempeño competente no consiste en la aplicación de reglas o en seguir rutinas mecanizadas sin que el ejecutante sepa que está haciendo y para qué, no es formar "robots" que sólo aplican ciegamente técnicas. Para aprender competencias es imprescindible que el educando reflexione sobre lo que está realizando, sepa las razones para hacerlo y sobre todo que, a partir de lo logrado, busque mejores formas, ya sea porque son más efectivas o económicas, de consolidar lo que ya domina. Por eso el gran valor que tiene la toma de conciencia y el imprescindible papel que la práctica reflexiva tiene para el aprendizaje de las competencias.

Lo anterior muestra cómo el conocimiento es un requisito y una consecuencia de la acción, o como lo expresan Keller y Keller (2001) "el conocimiento es constantemente perfeccionado, enriquecido o revisado por la experiencia, mientras la acción externa se adapta a las contingencias físicas imprevistas o a ciertos detalles de la actividad en los que no se había pensando anticipadamente" (p. 104).



## **6.1 Fases instruccionales en el aprendizaje de las competencias**

Considerando lo antes revisado y dado que se busca sobre todo desarrollar habilidades, destrezas y actitudes, es conveniente que se siga el principio formulado por Valls (1993) de: ***“Primero lo haré yo, después lo haremos juntos, después lo harás tú sólo.”*** Describiremos brevemente las acciones sugeridas a realizar por el docente en cada una de estas fases del modelo propuesto, para posteriormente ahondar a detalle en cada una de ellas.

Describiremos brevemente las acciones sugeridas a realizar por el docente en cada una de estas fases del modelo propuesto, para posteriormente ahondar a detalle en cada una de ellas.

La instrucción debe comenzar con una exposición o demostración de la competencia por aprender, realizada por el maestro, para lo cual solicitará al estudiante que evoque los conocimientos previos pertinentes para el tema a dominar y se percate de la vinculación de la actividad desarrollada con otros conocimientos (Valls, 1993). Luego algo muy importante es darle las *instrucciones* de la tarea por realizar de manera clara y comprensible, sobre todo darlas por escrito o en diapositivas, para así disminuir las probabilidades de confusiones, malos entendidos o ser una fuente que propicie el desorden en la clase. El punto es asegurarse que todos los involucrados entienden lo que tiene que hacer y sepan el tipo de producto o resultado esperado de ellos.

A continuación debe proporcionar una práctica guiada, donde el maestro retroalimenta para mejorar lo desplegado por el alumno y para llegar a la última fase donde se promueve su ejecución eficaz y autónoma. Para conseguir el autocontrol de la actividad es necesario estimular a los alumnos a verbalizar y meditar en las acciones realizadas. De ahí la importancia de favorecer en la tercera fase la reflexión colectiva entre los complejos donde el educando pueda efectuar la competencia ya con menos retroalimentación y supervisión del docente.

### **6.1.1.1 Enseñando la parte declarativa de la competencia**

Mencionábamos antes que para adquirir una competencia se necesita el dominio de los conceptos, principios, hechos que la componen, lo cuál es conocido como el conocimiento factual o declarativo. Para lograrlo necesitan comprender los hechos y las ideas dentro de un contexto o marco de referencia que les permita identificar patrones, relaciones y discrepancias de la información; de esta manera, puedan ubicar con mayor claridad lo relevante de lo irrelevante, sin confundirse por el exceso de información y organizar su conocimiento de forma tal que les posibilite recuperar con facilidad lo pertinente para enfrentar cierta situación. La enseñanza debe favorecer el dominio a profundidad del tema en cuestión, ofreciendo una amplia variedad de ejemplos de las diferentes formas en que puede aparecer dicho concepto. O sea, enseñar no debe ser una revisión superficial de muchos tópicos sino un tratamiento a profundidad de los conceptos claves que definen a la disciplina. Puestos a elegir, es mejor cubrir tres conceptos pero bien y no diez mal.

Para esta fase de la propuesta se retoma lo sugerido por Hativa (2000), quien ha establecido cuatro dimensiones de lo que constituye una enseñanza efectiva, ellas son: **claridad, organización, estimular el interés e involucramiento de los estudiantes y el crear un clima adecuado para el aprendizaje en la clase** (Hativa, 2000). Describiremos a continuación cada una de estos componentes.

La claridad es un componente crucial para conseguir una adecuada comprensión del material por parte de los alumnos, este es uno de los aspectos cruciales de la misma. Hay cuatro rasgos que con mayor frecuencia, se citan asociadas a la claridad. Ellos son : saber *simplificar el contenido del material, evitar “el ruido”, adaptar su instrucción a las características de los estudiantes, clarificar luego de terminar el tema.* A continuación se explicarán brevemente cada una de ellas.

a) *Simplificar el material.* Se refiere a la capacidad del docente para reducir la complejidad del contenido y ponerlo a un nivel que pueda ser entendido por la mayoría de los alumnos, es ofrecer el material “digerido” para que pueda ser más fácilmente captado. Ahora bien, ¿cómo hacer para lograrlo?. Esto se consigue enseñando en pasos pequeños, resaltar los puntos principales y construir explicaciones siguiendo una secuencia lógica. Es decir, para enseñar un contenido complejo habría que ofrecer primero una versión simplificada y “fácil” del material para después pasar en círculos concéntricos a aumentar progresivamente el nivel de complejidad, lo cual tiene semejanza a lo propuesto por Brunner en su famosa espiral. Otros recursos que sirven para este propósito son que el profesor utilice ejemplos, analogías, metáforas e ilustraciones que sean del interés del alumno.

b) *Evitar el “ruido”.* Simplificar el material es un elemento necesario pero no suficiente para una buena enseñanza, porque tendrán poco efecto si aparecen factores que entorpezcan la comunicación entre el docente y sus estudiantes. A estos factores se les denomina “ruidos” y hay de diferente tipo; unos son los auditivos que incluyen al salón “ruidoso” hasta los referidos al profesor como cuando utiliza un lenguaje rebuscado, excesivamente formal, poco narrativo o si su tono de voz es bajo, poco claro, monótono, etc. Los “ruidos” visuales se refieren a situaciones donde la letra del maestro es ilegible o muy chica; o si sus materiales de apoyo como acetatos o diagramas son deficientes y poco claros. Otra clase de ruidos se denominan internos, son referidos a factores no del maestro sino de los estudiantes cuando, por diversas situaciones, no atienden con la debida atención a la clase ya sea porque están cansados, tienen problemas personales o hay poca motivación. La última clase de ruido se refiere a exposiciones confusas cuando el docente no sigue una secuencia lógica, es desordenado y es poco coherente.

c) *Adaptar la enseñanza a las características de los alumnos.* Se refiere a la capacidad del docente para considerar el nivel actual de conocimientos que tienen los estudiantes para utilizarlo como punto de partida, tratando que el ritmo de su enseñanza no sea ni muy lenta o demasiado fácil o, por el contrario, muy rápida y difícil. Involucra la consideración de las diferentes formas que tienen ellos para aprender ( visual, auditiva, cinestésica, etc); abarca, sobre todo, la verificación por medio del “barómetro” si sus alumnos están captando lo que se les está enseñado, donde por medio de preguntas y

viendo sus expresiones puede saber si le están entendiendo o no; y si sucede esto último, hacer cambios sobre la marcha.

d) *Clarificar el nuevo material luego de completar la instrucción.* Se mencionaba anteriormente que una manera de constatar la comprensión de lo adquirido es cuando el estudiante puede aplicar y darle un manejo personal. Para ayudarlo, el maestro debe hacer un repaso de lo revisado que va más allá de resumir las ideas principales, esto es realizar una revisión completa del material donde ya se pueden destacar las fortalezas y limitaciones del mismo, resaltando sus repercusiones y lo que falta por saber o averiguar. Para apoyar este proceso, el docente necesita proporcionar ejemplos adicionales, contrastar las semejanzas y diferencias que tienen con respecto a otros conceptos, principios y diferenciarlo de contenidos similares. Finalmente, el maestro debe modelar la aplicación del nuevo conocimiento, fomentar la práctica del mismo por parte del alumno y hacer las correcciones pertinentes o práctica guiada (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001).

Otra de las dimensiones principales de una enseñanza efectiva es la capacidad del maestro para estimular la atención y motivación por parte del estudiante, de forma tal que consiga interesarlos en su materia y en sus conocimientos, con ello logrará mantenerlos atentos y participativos a lo largo de la clase.

La última dimensión se refiere a las acciones, acuerdos y establecimiento de reglas para conseguir, dentro de la clase, un *clima propicio para el aprendizaje*. La relevancia de construir esta atmósfera, de acuerdo con Hativa, es porque aprender no es únicamente un proceso cognoscitivo sino sobre todo es afectado por los aspectos emocionales. De ahí que, para que el estudiante aprenda, debe hacerlo en un ambiente donde se sienta respetado, apoyado y considerado como persona y no sentirse amenazado o maltratado. Por eso la trascendencia de que el docente logre unas adecuadas relaciones interpersonales con los alumnos, donde exista una mutua confianza, en la cual el maestro haga explícitas sus expectativas acerca del logro de los alumnos y sobre todo los asesore y guíe en su proceso de aprendizaje (Hativa, 2000).

En resumen, para favorecer el aprendizaje de los contenidos declarativos de la competencia es menester que el profesor propicie una atmósfera adecuada para lograrlo, donde es crucial el respeto al estudiante y hacerlo sentir confiado en sus capacidades para aprender. Esto es llamado por Zabala (2000) el clima social de la clase. Además de que ambos destacan la importancia de la claridad y organización de la enseñanza Si bien, no hay el mismo grado de consenso que en los aspectos antes descritos, algunos autores han resaltado que igual de relevante en la enseñanza son los factores afectivos, éticos y contextuales que en buena medida determinan el adecuado accionar docente. No obstante este incipiente reconocimiento, estos temas todavía no han recibido el mismo desarrollo que los modelos centrados en el dominio disciplinar y pedagógico que debe tener el maestro.

### **6.1.2 Fase dos: *Lo hacemos juntos***

Para esta fase se retoma un estado del arte realizado por Shute (2008) quien revisó investigaciones donde demostró la importancia de la realimentación para lograr el

aprendizaje. Debido a que en esta fase ella tiene el papel principal es que describiremos las sugerencias que hace esta autora a partir de lo que revisó.

La fase dos entra en acción una vez que se ha terminado la parte declarativa, en ésta lo más importante es comenzar a practicar aquello que va a dominar, el profesor debe proveer las condiciones y materiales para hacerlo, dar las instrucciones de manera adecuada y corregir, verificar que las mismas hayan sido entendidas por lo que se le sugiere se la de por escrito o la tenga a disposición para que los alumnos puedan verla por ejemplo en una presentación. Evite dar las instrucciones sólo verbalmente por que puede suceder que el estudiante no capte en su totalidad lo que debe hacer. Posteriormente, a partir de lo realizado por el educando, corregir su ejecución. Insistimos, lo que define esta fase son las acciones del alumno y la retroalimentación que recibe por parte del docente. Por ello, se le denomina **práctica guiada**. Ampliaremos las sugerencias para realizarla.

Antes de que el alumno comience a practicar la competencia, el profesor debe destacar los pasos más importantes o cruciales del desempeño por realizar, alertarlo sobre los posibles errores que pueden cometerse, los pasos que son más difíciles o donde es frecuente que surjan las equivocaciones.

Es importante darle confianza al alumno, decirle que él puede hacerlo si se esfuerza y es sensible a los comentarios correctivos del maestro, sin tomarlos personales o sentir afectada su autoestima. Estimular su interés y motivación, para ello es útil destacar abiertamente los beneficios a obtener si la ejecución se realiza bien, así como la importancia que tiene dominar la competencia.

Lo crucial en esta fase es ponerlo en contacto con los objetos, materiales, situaciones, equipo, manuales, gráficas o las instrucciones necesarias para aprender la competencia, dejarlo que practique y luego de hacerlo ofrecerle retroalimentación.

Terminada la práctica, es conveniente dedicar un tiempo a reflexionar y analizar sobre lo realizado, identificar los errores cometidos o las posibles vías para hacer más cortos o económicos los procedimientos. Resaltar las condiciones o contextos donde se debe desplegar la competencia y verificar que esto es comprendido por los alumnos. Igual de importante es comprobar que las acciones son modificadas siguiendo las observaciones del docente, practicar en otras situaciones donde la competencia es requerida para generalizar su comportamiento y no circunscribirlo a una sola tarea o situación.

Es crucial mantener la motivación, sobre todo al principio cuando se cometen muchos errores y el alumno puede sentir que la tarea lo rebasa, aquí hay que animarlo a que no ceje y siga intentándolo no importando tanto si se equivoca, en este momento “los errores son permitidos”, hay que evitar que el alumno se sienta desconfiado o inseguro, estimularlo para superar sus temores por medio del apoyo y la retroalimentación del docente; dada la relevancia de esta actividad a continuación ofreceremos algunas recomendaciones concretas de cómo proporcionarla.

### 6.1.2.1 Recomendaciones y sugerencias para usar la retroalimentación formativa

Se ha comprobado que la retroalimentación favorece el aprendizaje pero, para que sea efectiva, debe ser: *motivante*, o sea, el alumno debe sentir que se relaciona con sus necesidades; *oportuna*; es decir darse en el justo momento y ser *significativa* para que sea útil y el alumno la emplee para consolidar sus aprendizajes. Tomaremos la definición de Shute (2008) sobre lo que significa la retroalimentación formativa: *es la información que se comunica al estudiante con la intención de modificar sus procesos mentales o conductas para mejorar su aprendizaje.*

Hay que tomar en cuenta ciertas cualidades para incrementar su efectividad; por ejemplo, no debe ser evaluativa (no comparar el rendimiento del educando con sus compañeros o dar una calificación en este momento), lo crucial es apoyar el esfuerzo del educando por aprender, darse en el momento preciso y ser específica y no genérica. O sea, no decir lo que hiciste estuvo mal, sino indicar qué aspectos particulares presentan errores y cuáles se hacen bien. Se recomienda, por último, que el comportamiento del maestro sea diferenciado, ofrecer más retroalimentación al que menos sabe o dominio tiene y menos al que sabe mas o lo domina mejor.

Esta autora integra un conjunto de sugerencias que el maestro puede utilizar para hacerla más efectiva, entre ellas destacan:

- a. La retroalimentación debe centrarse en lo que se puede hacer para mejorar la realización de la tarea, por ende lograr su aprendizaje y no en calificar o descalificar al educando.
- b. Para aumentar su efectividad debe aclarar la meta o tarea, especificar los pasos o acciones de la competencia, ser muy claro en las instrucciones de manera que contribuyan a reducir la incertidumbre o dudas del educando, lo crucial es ayudarlo a aclarar lo que tiene que hacer y cómo debe hacerlo. Muy probablemente los errores presentados se deban a que no ha entendido cabalmente lo solicitado o que hay falla en el dominio de la parte declarativa y/o procedimental de la competencia.
- c. Ser específica y concreta, no atiborrar de información al alumno, solo ofrecerle la necesaria para que pueda corregir los errores.
- d. Vincularla siempre con las metas de lograr el aprendizaje de la competencia.
- e. Mantener el nivel de la retroalimentación tan simple y sencilla como se pueda, no la hacerla demasiado compleja ni la referirse a demasiadas tareas.
- f. Debe describir el qué, cómo o el porqué del error que cometió, o sobre los puntos que todavía no consigue dominar, esto es más adecuado que circunscribirse únicamente indicarlo que estuvo bien o mal realizada la ejecución.
- g. Emplearla para hacer que el educando se centre en el aprendizaje y no en hacerla por hacerla. Resaltar que el esfuerzo y la perseverancia mejoran la ejecución y que cometer errores forma parte del proceso de aprender.
- h. Retroalimentar una vez que el alumno ha intentado resolver el problema o desplegado la competencia. No lo interrumpir si está realizando la tarea ni le darle pistas que pudieran ayudarlo a encontrar la solución.

i. Si la tarea es difícil, hay que retroalimentar de inmediato, si es sencilla se puede postergar.

Además de las anteriores sugerencias, la principal recomendación es evitar a toda costa “personalizar” la retroalimentación, cuidar que el estudiante no se sienta agredido o molesto por lo que se le dice, procurar ser lo más neutral posible, no afectar su autoestima ni hacer comentarios que pudieran interpretarse así. Separar los actos del alumno de su persona. Por eso no se le debe comparar con otros de sus compañeros sino siempre con él mismo, su desempeño anterior es el punto de comparación para juzgar lo que ahora hace. Finalmente, se recomienda utilizar diferentes vías para realimentar y no sólo una. Es decir, usar textos, comentarios verbales o ayudas visuales, etc.

Resumiendo, para adquirir plenamente la competencia es imprescindible la práctica pero no entendida con la repetición rutinaria de lo que se está aprendiendo sino de una práctica con sentido donde el aprendiz va mejorando su ejecución debido a la retroalimentación y guía que recibe para corregir lo hecho. Ahora ¿por qué la práctica mejora la adquisición de la competencia? por qué aumenta su conocimiento del medio, mejora su percepción de la situación, de sus propias capacidades y de las acciones a desplegar.

### **6.1.3 Fase tres: *Lo haces tú solo***

Como deseamos que el educando se vuelva una persona autónoma y se independice del maestro, llega el momento de tener que ejecutar él solo la ejecución y lograr la automatización para permitirle realizarla con mayor facilidad, ajuste, economía, unidad, ritmo, velocidad, generalización y flexibilidad. En esta fase se espera que alcance un dominio pleno y completo de la ejecución, donde el estudiante lleva la batuta del proceso y sólo es asesorado por el docente de manera esporádica. En esta fase se trata de profundizar y perfeccionar la competencia adquirida, aplicarla en otras situaciones, etc. Se destaca que en la formación de competencias no hay fase final, ya que lo adquirido servirá de base para lograr otras competencias. Igualmente en esta fase se refuerza la autoevaluación hecha por educando de sus propias ejecuciones. A esta fase le llama también **práctica independiente**.

Por medio de los procedimientos instruccionales sugeridos para la adquisición de competencias, se pretende estimular al educando a utilizar pertinentemente lo que sabe para así mejorar progresivamente su desempeño. Es básico que el estudiante deba sentirse capaz de organizar y dirigir su propio aprendizaje. Además como lo sugieren Monereo y Pozo (2007) la importancia de adquirir competencias es potencializar nuestro desarrollo y posibilitar el seguir aprendiendo competencias cada vez más complejas.

En la gráfica 2 se muestran, a modo de resumen, los momentos didácticos por los que se tendrían que pasar para lograr una ejecución. Va de un momento inicial donde el docente tiene todo el control del proceso instruccional en el cual explica, da instrucciones, modela, dirige, demuestra, etc, aquí lo declarativo es lo fundamental.

En la siguiente etapa, el educando comienza a involucrarse de manera un poco más activa ya que tiene que poner en práctica lo aprendido en la cual es de esperarse que su ejecución sea deficiente, que haya errores y equivocaciones. El maestro lo apoya y corrige, aquí la responsabilidad es compartida entre el maestro y el alumno. En este momento están presentes lo declarativo y procedimental. Esta etapa tiene el propósito de fijar las acciones.

Finalmente en la tercera etapa es la de la automatización, profundidad o generalización del nivel de dominio de la competencia, al lograrlo permitirá que el aprendiz despliegue la competencia adquirida con mayor facilidad, ajuste, economía, unidad, ritmo, velocidad, generalización y flexibilidad. Al terminar esta fase el educando tendrá la batuta del proceso y donde el maestro queda como un eventual apoyo.

Esperamos que ahora se entienda mejor las críticas hechas a ciertas modalidades de enseñanza, ya que a diferencia del rol tradicional donde el maestro se la pasa exponiendo, en esta propuesta representa sólo una fase, tampoco es aquel que se ausenta o les pone dinámicas a sus alumnos, que sería irse directamente a la segunda fase sin pasar por la primera y no recibir lo que aquí vimos que es fundamental para aprender, *la corrección o realimentación del maestro a lo desplegado por el alumno*, de ahí que en esta propuesta resaltemos el papel del maestro como experto de la competencia que forma en sus alumnos, por lo tanto debe asumirlo y actúa en consecuencia por que si su concurso los alumnos simplemente no aprenderán. Gráfica 2

**MOMENTOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA.**



## 7. Conclusiones

Esperamos que con esta propuesta se tenga una mayor claridad acerca de las acciones a emprender para formar las competencias que se han decidido los estudiantes adquieran, fue necesario destacar antes los puntos cruciales de esta modalidad educativa debido a las confusiones y mal entendidos existentes. Esperamos haya quedado claro que si bien en educación nada es nuevo, si reiteramos que para asumir plenamente las implicaciones de la EBC, es requisito que el docente modifique su visión sobre temas propios de su labor como son: las finalidades y su concepto de enseñanza, de las formas como define al aprendizaje y la evaluación, porque sin tal cambio de perspectiva difícilmente podrá comprenderse y mucho menos aplicarse esta modalidad. Lo aquí propuesto busca apoyar a los docentes con las herramientas necesarias para poder formar en las competencias que se espera dominen sus alumnos. Como comentario final, quizá a nuestra generación de educadores le toca la tarea de hacer realidad lo planteado por Comenio hace cerca de cuatro siglos, de crear escuelas y ambientes de aprendizaje donde lo ahí aprendido no se va olvidar al salir de ella sino se quedará por ser un conocimiento vital que contribuye a mejorar la existencia de nuestros educados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEBLI. (1988) *12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*. Madrid: Narcea.

BENITO, A. BONSON, M.e Icarán, E. (2002) *Nuevas claves para la enseñanza universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.



JUZMÁN, C. (2006) Determinación de ideas intuitivas. En Quesada, R. *Cómo planear la enseñanza estratégica*. pp. 101- 128. México. Ed. Limusa – Noriega

COLOMINA, R., ONRUBIA, J. y ROCHERA, J. M. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo Psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial

COMENIO, J. A. (2006). *Didáctica Magna*. Colección “Sepan cuentos...”. México: Porrúa.

DARLING-HAMMOND. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. España: Ariel Educación.

HATIVA, N. (2000). *Teaching for effective learning in Higher Education*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.

KELLER B. y KELLER N. (2001). Pensar y actuar con hierro. En S. Chaiklin y J. Leave (comps). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. España: Morata.

MONEREO, C y POZO, J.I. (2007) Competencias para (con) vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 370 12- 18.

MOORE, T.W. (1992) *Introducción a la filosofía de la educación*. México: Trillas.

Not, L. (1987). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

SHUTE, V. (2008) Focus on formative feedback. En *Review of Educational Research*. March, Vol. 78, No. 1, pp. 153-189.

VALLS, E. (1993). *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. España: ICE/ Horsori.

ZABALA, A. (2000) *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó

ZABALA y ARNAU. (2008) *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó