

Educación orientada al desarrollo de **Competencias:**

Guía para su implementación
efectiva

Jorge Maluenda Albornoz
Marcela Varas Contreras



Educación orientada al desarrollo de Competencias:

**Guía para su implementación
efectiva**

**Jorge Maluenda Albornoz
Marcela Varas Contreras**

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Natália Sandrini de Azevedo

Daphynny Pamplona

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Educación orientada al desarrollo de competencias: guía para su implementación efectiva

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Gabriel Motomu Teshima
Revisão: Os autores
Organizadores: Jorge Maluenda Albornoz
Marcela Varas Contreras

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educación orientada al desarrollo de competencias: guía para su implementación efectiva / Organizadores Jorge Maluenda Albornoz, Marcela Varas Contreras. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acceso: World Wide Web
Inclui bibliografía
ISBN 978-65-5983-613-0
DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.130212110>

1. Educación. I. Albornoz, Jorge Maluenda (Organizador). II. Contreras, Marcela Varas (Organizadora). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al extenso equipo internacional, desde autores hasta colaboradores, que ha hecho posible la creación de cada idea, cada material y propuesta basada en su invaluable experiencia. Agradecemos también a las instituciones de educación superior que respaldan a cada uno de los autores presentes.

El presente trabajo de investigación contó con el financiamiento de Becas Doctorado Nacional CONICYT Folio 21180223.

PRESENTACIÓN

El presente libro pretende abarcar el aprendizaje obtenido luego de cuatro décadas desde la llegada del enfoque de Educación Basado en Competencias (EBC) a Latinoamérica. Gracias a los aprendizajes alcanzados, la mirada epistemológica y aplicada ha cambiado con creces, transitando a un enfoque que recoge las virtudes de los rigurosos procesos de gestión y administración en educación, evitando un reduccionismo de los propósitos y alcances de la educación que exceden, sin duda, el logro de los desempeños declarados en los perfiles de egreso y los procesos de *assessment* que pretenden garantizarlos.

Por otra parte, el libro busca ser una guía actualizada, rigurosa y orientadora para que los distintos actores del proceso educativo - especialistas en currículum, gestores de la educación, docentes y administrativos - puedan, cada uno en su propio rol, pero desde una visión holística, implementar dicho enfoque de manera efectiva. Esta aspiración se torna tremendamente relevante, sobre todo, cuando a pesar del tiempo transcurrido, los procesos de gestión de cambio llevados adelante por gobiernos e instituciones de educación superior en Latinoamérica han sido insuficientes para transferir la visión general del enfoque en las prácticas cotidianas.

De este modo, el presente libro recorre a través de sus seis capítulos los aspectos fundamentales que permitirán a los distintos actores no solo comprender el enfoque, aprovechar sus virtudes y cautelarse de sus problemas, sino que también, contar con herramientas conceptuales y prácticas concretas que les permitan implementarlas efectivamente.

Los temas que se recorren incluyen los fundamentos del EBC y los enfoques educativos asociados (Capítulos 1 y 2), el diseño curricular e instruccional (Capítulos 3 y 4), las estrategias de enseñanza y evaluación requeridas (Capítulos 5 y 6).

La mirada de especialistas de distintos países e instituciones con basta experiencia en la implementación del EBC se constituye en un capital invaluable para quienes inician el recorrido o encuentra dificultades y confusiones en su aplicación. Con esto se busca aprovechar dicha experiencia para transitar de manera más directa, evitando los escollos y complicaciones que se han observado clásicamente.

Esperamos que este libro no solo sea útil a todo quien lo requiera, sino que también sea un punto de inicio para el diálogo y la mejora permanente del enfoque, aspecto al cual todos quienes buscamos mejores procesos educativos aspiramos.

Jorge Maluenda Albornoz

Marcela Varas Contreras

Coordinadores de libro

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN ORIENTADA AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS 2.0	
Jorge Maluenda Albornoz	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121101	
CAPÍTULO 1	6
FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN ORIENTADA AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS	
Jorge Maluenda Albornoz	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121102	
CAPÍTULO 2	19
ENFOQUES PEDAGÓGICOS PARA LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI	
Jorge Maluenda Albornoz	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121103	
CAPÍTULO 3	30
DISEÑO CURRICULAR ORIENTADO AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS	
Jorge Maluenda Albornoz Marcela Varas Contreras	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121104	
CAPÍTULO 4	41
CLAVES SOBRE EL DISEÑO INSTRUCCIONAL ORIENTADO AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS	
Jorge Maluenda Albornoz	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121105	
CAPÍTULO 5	59
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EFECTIVAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS	
Gabriela Flores Oyarzo Jorge Maluenda Albornoz	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121106	
CAPÍTULO 6	82
EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS: ALGUNOS PUNTOS PARA SU OPERACIONALIZACIÓN	
Jesús Gabalán-Coello Fredy Eduardo Vásquez-Rizo	

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121107>

SOBRE LOS ORGANIZADORES	96
SOBRE LOS AUTORES	97

INTRODUCCIÓN

DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN ORIENTADA AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS 2.0

Jorge Maluenda Albornoz

A cuatro décadas del inicio de los denominados Enfoques de Educación Basados en Competencias en Europa, y aproximadamente, a dieciséis años del inicio de las reformas curriculares y docentes en nuestra región siguiendo el impulso del Proyecto Tuning Latinoamérica, es momento de realizar ciertos balances, análisis y reflexiones que permitan avanzar en este proceso de transformación de la educación formal.

Un primer aspecto son las grandes contribuciones que el enfoque ha realizado en los distintos sistemas de educación superior en la región, y tal vez, su impacto en la visión general de la educación. Desde la llegada de los enfoques orientados al desarrollo de competencias la mirada general sobre la educación cambió (ARIAS y LOMBILLO, 2019). La discusión sobre la adecuación del currículum y las capacidades institucionales para formar profesionales competentes llegó para instalarse de manera permanente en el discurso. Asociado a ello, surgen grupos de estudio e investigación, organismos e instituciones públicas y privadas destinadas a garantizar la calidad de los procesos educativos que tienen como orientación principal la mirada de las competencias.

En términos generales, el “ruido” introducido por los enfoques de competencias generó reverberación permanente en el sistema que ha impulsado la preocupación de instituciones y académicos sobre:

- La integralidad del aprendizaje frente a la precedente excesiva focalización en lo cognitivo/declarativo.
- El ajuste de la enseñanza a las necesidades cambiantes y reales de los campos de inserción laboral de los estudiantes, así como la autenticidad tanto de la enseñanza como de la evaluación.
- La necesidad de perfeccionamiento docente y readecuación de las capacidades institucionales para la formación, de manera permanente.
- La necesidad de investigación educativa en un campo novedoso que requiere evidencia para comprender los alcances de las mejoras y los modos más efectivos de implementación, en cada contexto.

Por otro lado, observamos una serie de fuertes críticas al enfoque que se han relacionado con materias que transitan desde los aspectos políticos y económicos, hasta

las capacidades y la eficiencia de las instituciones para su ejercicio.

Una gran crítica surge en torno a la mirada excesivamente pragmática de este enfoque, es que se aboca al desarrollo de habilidades al servicio de las tareas técnicas y profesionales donde quedan fuera funciones fundamentales de la educación: su contribución al desarrollo y expresión del potencial humano, la búsqueda de la felicidad y la virtud a través de la educación y el trabajo, y el rol transformador de los centros educativos quienes deberían “empujar los límites” actuales hacia el desarrollo de una mejor sociedad. Los más críticos incluso, cuestionan la errada orientación de este modelo para poner los esfuerzos educativos en responder ante las demandas del mercado laboral.

Una segunda crítica de gran relevancia se relaciona con las incentivos y normativas que pretenden fomentar la transformación pedagógica. Si bien estos exceden al enfoque de competencias, adquieren una gran fuerza al desarrollarse una completa industria asociada a la certificación, acreditación y financiamiento. El problema surge cuando los objetivos educativos quedan supeditados a finalidades de orden económico, desdibujando los propósitos originales del sistema de *accountability* y el actuar de los involucrados a partir de una estructura de incentivos y castigos que genera “senderos” de acción en que se producen kilómetros de distancia entre la práctica real y el sentido original.

En tercer lugar, se cuestiona la “real” implementación de dichos modelos. La aplicación en la práctica ha sido enormemente desigual entre países e instituciones educativas, donde factores vinculados con las decisiones político-administrativas y los recursos económicos asoman como grandes catalizadores u obstaculizadores. La percepción general es que, mucho se ha avanzado en las reformulaciones curriculares dejando muchos pendientes al momento de la materialización práctica de los cambios en la gestión educativa y su aplicación en el aula (MÉNDEZ, SIERRA, y MAÑANA 2013; BARRACHINA y BLASCO, 2012; CABALLERO, 2013; HORTIGÜELA, PÉREZ-PUEYO, y ABELLA, 2016; HORTIGÜELA, ABELLA, y PÉREZ-PUYEO, 2015a, 2015b; RAMÍREZ, 2015).

Por último, se cuestiona el reducido éxito de los objetivos asociados a la globalización de la experiencia educativa. Sucede que, la movilidad, la transferencia y la interconexión de la enseñanza han tenido un heterogéneo, pero en general pobre alcance. Vinculado a lo anterior, aparece el cuestionamiento al esfuerzo por la elaboración de un sistema de créditos transferibles (STC) al estilo europeo, sistema que no ha impulsado una educación que se enriquece a partir de la experiencia global, y que, en algunos casos, ni siquiera ha alcanzado a favorecer la movilidad a nivel nacional.

En este sentido, los peores resultados ocurren en el pregrado mientras que, en postgrado, el incremento ha sido sustantivo producto de la cooperación internacional en el “envío” de estudiantes, pero no en su recepción (ARDILA-MUÑOZ, 2016). Tampoco se ha logrado la creación de un espacio de cooperación internacional en Latinoamérica que de una estructura sólida a este propósito inicial.

Es natural que, como todo proceso de cambio de la magnitud que pretendió en sus inicios, el enfoque orientado al desarrollo de competencias haya logrado grandes contribuciones y haya mostrado importantes problemas en su implementación. Tal vez, esa sea su más grande virtud: ha remecido de manera sustantiva las bases educativas existentes al punto de mantener discusiones permanentemente abiertas.

Desde mi perspectiva, a estas alturas avanzadas de la experiencia de implementación del enfoque en nuestra región es relevante detenerse, concretar aprendizajes y observar el mundo actual para impulsar los ajustes y mejoras que se requieren.

Entre los cambios más importantes que hemos atestiguado las últimas décadas se encuentra la cada vez más acelerada transformación digital y, con ello, la migración de los entornos meramente presenciales a entornos virtuales y mixtos.

Gracias al avance y disponibilidad tecnológica, cada vez más sencilla y económica, se han eliminado grandes barreras como son las asociadas a la distancia física, la temporalidad, los idiomas y el acceso a conocimientos actualizados. Sin embargo, ha surgido un completo universo lleno de nuevas variables que conjugar para proveer oportunidades educativas de calidad: básicamente, hemos tenido que descubrir entornos educativos absolutamente novedosos y estamos trabajando en la ardua tarea de comprenderlos cabalmente.

Al mismo tiempo, surgen espacios educativos no abordados que propondrán y ya están sugiriendo grandes desafíos como son: la superación de la desigualdad en acceso tecnológico y la alfabetización tecnológica, el anclaje de la educación 100% remota en las realidades locales, el favorecimiento de la autorregulación del aprendizaje y el aprendizaje continuo real, la educación de competencias de alta complejidad prescindiendo de la presencialidad, entre otros, con toda la multifactorialidad que caracteriza a cada nuevo espacio educativo.

El segundo gran factor que ha llegado para quedarse está vinculado al anterior y se refiere a la aparición de nuevas comunidades, nuevos mercados laborales, nuevos oficios y profesiones o, en otras palabras, el advenimiento de la industria 4.0. El gran problema actual es que, en Latinoamérica existe una profunda desconexión entre las necesidades/ oportunidades para la generación de valor social, económico y ambiental, y la capacidad de nuestras instituciones educativas de abastecer del factor humano habilitado para enfrentarles. En este punto es clave indicar que, no solo no somos capaces de mantener el nivel de vigencia y pertinencia de la formación educativa para las necesidades más críticas de la sociedad actual, sino que, mucho menos, somos capaces de adelantarnos a los desafíos e impulsar los cambios que se requieren. Podríamos decir que, el cambio va siempre más adelante que nuestras capacidades de comprenderlo y, en consecuencia, de tomar las mejores decisiones. Además, estamos realizando esfuerzos desmedidos por comprender las consecuencias de las decisiones y avances que han surgido décadas atrás.

En este contexto cabe preguntarse: ¿Es el enfoque de competencias tal cual ha sido implementado hasta la fecha una buena forma de enfrentar dichos desafíos? Tengo la convicción de que el enfoque de competencias sigue realizando una contribución sustantiva a la mejora educativa.

La vigencia del enfoque de competencias radica, justamente, en sus principios más elementales: su orientación al logro de resultados educativos, su esfuerzo en la contextualización del aprendizaje, su flexibilidad, y su propensión al análisis y mejora permanente de las acciones y decisiones educativas ejercidas.

Estas características permiten que permanentemente estemos pensando en cómo hacer más eficientes los procesos educativos y cómo generar mayor integración en los espacios educativos nacionales e internacionales.

Adicionalmente, nos impulsan a desarrollar una mirada más flexible y orientada a las necesidades reales de los entornos en que se circunscriben los técnicos y profesionales que finalizan su formación. Adicionalmente, su reivindicación de la integralidad en la formación y de las competencias llamadas transversales o genéricas se vuelve cada vez una cruzada más relevante en tanto que, los desafíos complejos del mundo actual – y el que esté por venir – las hacen cada día más relevantes – a pesar de que aún mantenemos carencias importantes en su valoración y desarrollo intencionado -. La capacidad para autogestionarse, innovar, desarrollar y utilizar la tecnología, aprender de forma permanente, trabajar con otros y comunicarse en el mundo tecnológico-globalizado actual se alzan como las grandes capacidades a desarrollar y a su vez, los grandes desafíos de la industria 4.0.

Las grandes preguntas que nos quedan entonces son ¿Cómo abordaremos tanto los aciertos como las dificultades en la implementación de enfoques para el desarrollo de competencias en la actualidad y de cara hacia el futuro? y ¿De qué forma respondemos con eficiencia a los desafíos vigentes? No hay duda de que las implementaciones de enfoques orientados al desarrollo de competencias en la actualidad requieren decantar estos aprendizajes, superar sus dificultades, reorientar el curso y emprender decisiones y acciones que lo hagan más pertinentes para la actualidad.

REFERENCIAS

ARDILA-MUÑOZ, J. Y. Movilidad estudiantil: entre la intención de integración de la educación superior y su mercantilización. **Questiones Disputatae: Temas En Debate**, 9(18), 89-109. 2016.

ARIAS, C. y LOMBILLO, I. Reflexiones en torno al enfoque de formación basado en competencias en el contexto chileno. **Revista cubana de educación superior**. 38(3), e19. 2019.

BARRACHINA, J., y BLASCO, J. E. Análisis del desarrollo de las competencias básicas en el currículum de la Educación Física en la ESO en la Marina Baixa. Un estudio de caso. **Apuntes de Educación física y deportes**, 4(110), 36-44. 2012.

CABALLERO, J.A. La contribución del área de la Educación Física a las competencias básicas: opinión de los docentes. **Emásf, Revista Digital de Educación Física**, 4(21), 1- 18. 2013.

ESPINOZA, O. y GONZÁLEZ, L. El impacto del acuerdo de bolonia en el sistema de educación superior en Chile. **Revista Interuniversitaria de Educación Superior**, 2(1), 89-119. 2016.

HORTIGÜELA, D.; PÉREZ-PUEYO, A., y ABELLA, V. ¿Cómo perciben las competencias básicas los docentes? Estudio cualitativo sobre su incorporación como herramienta de aprendizaje. **Qualitative Research in Education**, 5(1), 25-48. 2016.

HORTIGÜELA, D., ABELLA, V., y PÉREZ-PUEYO, A. Percepciones de directivos y profesorado de Educación Física sobre las Competencias Básicas. **Enseñanza & Teaching**, 33(1), 83-103. 2015a.

HORTIGÜELA, D.; ABELLA, V. y PÉREZ-PUEYO, A. ¿Se han implantado las competencias básicas en los centros educativos? Un estudio mixto sobre su programación como herramienta de aprendizaje. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, 8(1), 177-192. 201b.

MÉNDEZ, A., SIERRA, B., y MAÑANA, J. Percepciones y creencias de los docentes de Primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas. **Revista de Educación**, 362, 737-761. 2013.

RAMÍREZ, A. La formación del profesorado de Educación Primaria ante las competencias básicas. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 18(3), 199-214. 2015.

CLAVES SOBRE EL DISEÑO INSTRUCCIONAL ORIENTADO AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Fecha de aceite: 29/09/2021

Jorge Maluenda Albornoz

Opinión experta sobre el capítulo: “El presente capítulo aporta una guía estructurada y concisa para la concepción del diseño instruccional, enfatizando de manera sistémica las etapas para tal fin y que establecen los cimientos que invitan al lector a la reflexión desde la connotación particular del docente/estudiante y su realidad situacional, cultural y normativa (entre otras) para adaptarlas a las oportunidades y desafíos del siglo XXI en marco al proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Es relevante destacar desde el punto de vista de Sistemas de Gestión, el enfoque implícito causa-efecto, de la definición de competencias y el perfil de egreso esperado; y el enfoque de mejora continua a través del establecimiento de una curricular educativa ad hoc, la evaluación del desempeño e indicadores de eficacia.¹

Blanca Sofía Tobar-Grande. MSc. Sistemas Integrados de Gestión. Técnica de Gestión de la Calidad. SIECA. Ciudad de Guatemala, Guatemala.

1 | IDEAS PRELIMINARES

En el enfoque de Educación Orientada al desarrollo de Competencias es muy importante poner atención a algunos aspectos fundamentales sobre el diseño instruccional. En específico, tener claridad respecto de al menos 4 elementos:

- a. Qué, en qué nivel y en qué dimensión se busca enseñar (Resultados de Aprendizaje y Contenidos).
- b. Cómo y a través de qué medio se pretende enseñar (Estrategia de enseñanza-aprendizaje).
- c. Cómo y a través de qué medio vamos a detectar que se ha logrado el aprendizaje (Estrategia de evaluación).
- d. Qué magnitud tiene la carga de trabajo, tanto aquella realizada de forma presencial y guiada como aquella no presencial y autónoma.

En cuanto al primer cuestionamiento, debemos saber con claridad en **qué nivel de profundidad** y **qué dimensiones** componen aquello que buscamos enseñar teniendo en cuenta que, desde este enfoque, se aspira a impactar sobre múltiples dimensiones tal como revisamos en el primer capítulo. Si bien no es

1. Las opiniones vertidas en esta publicación son responsabilidad exclusiva del autor, por lo que no representa la posición oficial de la Secretaría de Integración Económica Centroamericana (SIECA).

una obligación que cada asignatura tribute a todas las dimensiones de la competencia ni tampoco en su máximo nivel de profundidad, es deseable aspirar al desarrollo integral y es necesario tener claridad sobre estos aspectos antes de cualquier diseño metodológico. Estos dos aspectos dependen tanto de las características propias de la temática del curso como de las limitaciones temporales, físicas, de disponibilidad de recursos, entre otras.

Algo que no debemos olvidar es que la tendencia observada por décadas en los educadores es a “cognitivizar” la enseñanza con lo que, solemos esquivar – intencionadamente o no – el desarrollo de aprendizajes en las demás dimensiones. Por ello, es importante recordar que el “ser competente” requiere de la multidimensionalidad antes mencionada.

En cuanto al segundo y tercer cuestionamiento, es importante señalar que debe existir una **vinculación estrecha y coherente entre las estrategias de enseñanza – aprendizaje, evaluación y el aprendizaje que se busca lograr en el estudiante**. En *términos formales* se busca absoluta coherencia y ajuste entre las estrategias de enseñanza – aprendizaje, y aquellas destinadas a la evaluación, para que se ajusten y sean coherentes con los aprendizajes que se espera desarrollar. Esto significa que, cada estrategia para enseñar debe ser acorde al tipo de aprendizaje y a la profundidad de estos que se espera alcanzar en la asignatura. Del mismo modo, cada estrategia utilizada para evaluar debe ser coherente con estos dos aspectos de modo que, se evalúa aquello definido como el propósito de enseñanza-aprendizaje de la asignatura (Resultados de Aprendizaje) y para los cual existieron oportunidades de aprendizaje reales *intencionadas por el docente*.

En *términos sustantivos* se espera cumplir los criterios de **necesidad y suficiencia**. Esto implica que las acciones de enseñanza planificadas sean las más apropiadas para lograr el aprendizaje de los estudiantes, que las formas de evaluación utilizadas sean las pertinentes para medir/capturar apropiadamente el **tipo y nivel** del aprendizaje deseado. Al mismo tiempo, idealmente, se espera que las estrategias utilizadas para los fines antes expresados sean las necesarias pero que también sean suficientes. De este modo la evaluación deberá entenderse como **componente consustancial a la enseñanza-aprendizaje** (GAGNÉ y BRIGGS, 1976), aspecto que será detallado oportunamente en el capítulo sobre evaluación.

En cuanto al cuarto cuestionamiento, en observación de nivel sistema (curriculum) y de la lección (cursos), se deben ponderar apropiadamente las cargas de trabajo de los estudiantes entendiendo que, los distintos países y sistemas educativos mantienen normativas propias. Un estándar es que, el total de horas de trabajo semanales no exceda una jornada laboral completa, sin embargo, esto no es una regla definitiva. En cualquier caso, lo importante será contemplar que la carga total semanal debe ajustarse a lo que un estudiante pueda efectivamente realizar para obtener “provecho” de su educación.

Al mismo tiempo, dos conceptos son clave para tener presentes: la carga de trabajo

realizada de manera presencial, sincrónica y/o guiada y aquella realizada de forma no presencial, asincrónica y/o autónoma. En el primer caso, nos referimos al trabajo realizado en el aula, sea este físico o virtual, donde existe guía, tutoría y orientación directa del docente. El segundo caso contempla las actividades desarrolladas por el estudiante de manera autónoma que son fundamentales para su aprendizaje como horas de estudios promedio necesarios, investigación, realización de proyectos, resolución de problemas, ejercitación, entre otros.

A continuación, revisaremos algunos conceptos esenciales para un apropiado diseño instruccional orientado a desarrollar competencias, además de explorar algunos ejemplos concretos de su uso.

2 | EL DISEÑO INSTRUCCIONAL

Antes de iniciar es fundamental retomar la mirada propuesta por Gagné y Briggs (1976) y revisada en el Capítulo 2. Tener conciencia sobre los distintos niveles que componen un diseño instruccional es clave para mantener un proceso formativo bien articulado. Además, es fundamental no perder de vista dos conceptos transversales de este modelo:

1. La coherencia entre cada nivel: Sistema final, sistema (programa), curso y lección. La falta de coherencia impide dar garantías del desarrollo del perfil de egreso llevando a generar efectos “no deseados” en la formación.
2. La perspectiva sobre el alcance del diseño instruccional: No perder de vista que cada curso aspira a contribuir en alguna proporción al desarrollo del perfil de egreso del estudiante. Tal como un castillo de naipes, cada carta contribuye al sostén de la estructura en su conjunto.

A nivel de diseño instruccional, las ideas de Gagné y Briggs (1976) sobre el nivel de la lección es donde debemos detenernos. Para el apropiado diseño de un curso se requiere tener en mente los resultados que se pretende obtener al finalizar el proceso formativo (Resultados de Aprendizaje), la preparación de las lecciones (contenidos, temáticas, enfoques, teorías, conceptos, métodos, etc.), el desarrollo y selección de los materiales y métodos que se utilizarán para la enseñanza (estrategias y técnicas, recursos, etc.) y las formas de evaluar el desempeño de los estudiantes (situaciones de evaluación, estándares de desempeño, instrumentos, etc.).

Por otra parte, el Modelo ADDIE (Analizar, Diseñar, Desarrollar, Implementar y Evaluar) complementa esta mirada sobre la estructura de la lección poniendo el foco en la dinámica del proceso de diseño y rediseño de la lección. El aporte de ADDIE es mantener en mente siempre que el diseño instruccional es un proceso abierto – de mejora continua - que debe ser flexible y ágil en sus iteraciones de mejora (BRANCH, 2009).

Si bien este modelo pone atención en el diseño de buena calidad, los componentes necesarios para ello, como son resultados de aprendizaje claros, contenidos cuidadosamente estructurados, cargas de trabajo controladas para profesores y estudiantes, la integración de diversos medios, actividades relevantes para los estudiantes y la evaluación ligada a los resultados de aprendizaje deseados no son exclusivos de este modelo sino que, deberían ser parte de la lógica estable de la construcción y rediseño de cualquier curso.

En cuanto a las fases de ADDIE, es posible describirle siguiendo su acrónimo:

- **Análisis.** El punto de partida es conocer las cohortes de estudiantes, el contenido o temática del curso y el entorno necesario para su desarrollo. El resultado de este análisis es la descripción de una situación y las necesidades formativas específicas para la cohorte en cuestión.
- **Diseño.** Se planifica y construye el itinerario formativo del curso. Para ello es necesario tener claro el enfoque pedagógico del curso, de modo que guíe la forma de secuenciar y organizar los contenidos y actividades necesarias para lograr sus propósitos.
- **Desarrollo.** Implica la elaboración de los recursos didácticos y materiales necesarios, además de la logística involucrada en el proceso diseñado.
- **Implementación.** Consta de la implementación – puesta en marcha – del diseño elaborado.
- **Evaluación.** Busca evaluar los resultados obtenidos con el diseño implementado. En otras palabras, evaluamos el éxito/fracaso de las acciones llevadas a cabo para desarrollar la enseñanza en el aula una vez consumadas. El propósito de esta acción es obtener aprendizajes que permitan retroalimentar el diseño. Dependiendo de las posibilidades, pueden existir evaluaciones durante el proceso que permitan realizar ajustes en una asignatura en curso y evaluaciones finales que tienen la finalidad de realizar cambios más estructurales.

En una mirada general, cualquier diseño instruccional debe preocuparse tanto de la estructura del diseño como de la dinámica de construcción-implementación-evaluación. Para ello, sugerimos siempre tener en cuenta el siguiente esquema básico de relaciones. Todos los aspectos indicados serán definidos en los siguientes apartados.

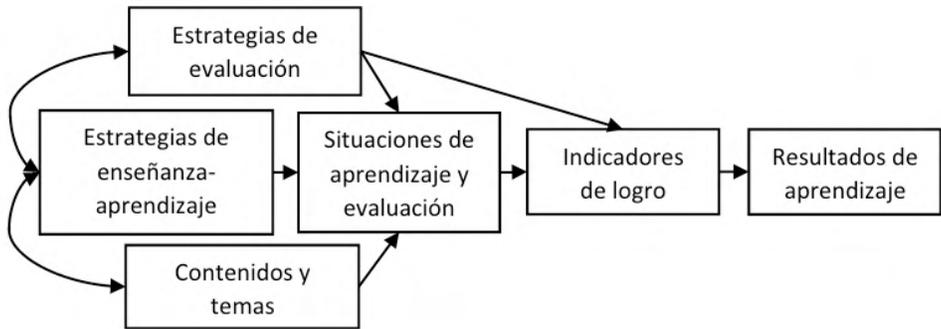


Figura 1. Componentes del diseño de la lección.

Elaboración propia.

3 | COMPONENTES DEL DISEÑO INSTRUCCIONAL: DEFINICIONES CLAVE

3.1 Competencias

Como se ha señalado en el capítulo 1, existen diversas definiciones de la “competencia”, si bien, las distintas propuestas convergen en:

- La necesidad de saberes de distinto tipo.
- La acción conjunta de estos saberes para habilitar el desempeño apropiado.
- Estos habilitan a la persona para actuar en situaciones de complejidad.
- El dominio competente se puede verificar en el desempeño.

Por esta razón, hemos concebido la competencia definida como: *“Un conjunto complejo e integrado de saberes que involucran conocimiento declarativo, habilidades cognitivas, habilidad en la ejecución de procedimientos, actitudes y comportamiento ético, que permiten un apropiado desempeño en contexto reales complejos”*.

Dos clasificaciones básicas surgen desde esta noción de competencia:

- **Competencias disciplinares:** Aquellas que están estrictamente vinculadas a un área del conocimiento, disciplina o materia. Estas, usualmente, no son transferibles a otros contextos de aplicación y forman lo que comúnmente se denomina el *core* (núcleo o corazón) de la especialidad. Por ejemplo, una competencia disciplinar de un/a Ingeniero/a será el análisis y mejora de los procesos de ingeniería que le permitan aumentar la eficiencia de estos. A su vez, una competencia disciplinar de un/a Psicólogo/a será la capacidad de identificar y caracterizar la estructura de carácter y personalidad de un individuo que luego le permita establecer un apropiado diagnóstico de salud mental.

Las competencias disciplinares se caracterizan por: a) Estar estrechamente

vinculadas a una disciplina; b) Imposibilidad o dificultad de ser transferidas a otros contextos disciplinares.

- **Competencias genéricas o transversales:** Las habilidades y capacidades que no dependen de una disciplina en particular (PROPOUND, 2012), por lo que tienen la cualidad de ser transferibles a distintos contextos disciplinares y no disciplinares (vida cotidiana) (GILBERT, BALATTI, TURNER y WHITEHOUSE, 2004). Estas competencias orientan a las personas hacia un perfeccionamiento permanente y están vinculadas estrechamente con el aprendizaje a lo largo de la vida (COROMINAS, 2001). Por ejemplo, indistintamente si se es Médico, Matemático o Profesor, la capacidad para la comunicación interpersonal siempre será necesaria.

Es importante señalar, sin embargo, que siempre existirán matices entre el nivel y las dimensiones de desarrollo requeridas para las diferentes especialidades en cada competencia genérica/transversal. Esto está determinado por sus contextos de aplicación. Siguiendo el ejemplo de la competencia comunicación, en su dimensión oral/expresiva, habrá diferencias sustantivas en el nivel de habilidad que deba desarrollar un analista forense respecto de un vendedor o un gerente de marketing. No solo varía la dimensión a desarrollar, sino que el nivel de manejo que requiere (Tabla 1).

	Vendedor	Forense	Gerente de marketing
Comunicación verbal efectiva	Contar con la capacidad de transmitir ideas claras, precisas y breves. Uso de la argumentación y recursos lingüísticos para convencer las audiencias.	Manejo preciso y profundo del lenguaje técnico. Eficiencia en la transmisión de detalles relevantes v/s accesorios de una determinada situación de análisis.	Ser capaz de crear un discurso/relato que transmita los conceptos del negocio de forma clara y digerible. Poder transmitir focos de convergencia que sirvan de inspiración y cohesionen a su equipo.

Tabla 1. Ejemplo de focalización en nivel y dimensión de la competencia genérica/transversal

Elaboración propia.

3.2 Resultados de aprendizaje

El concepto Resultado de Aprendizaje (RA) surge por la necesidad de focalizar los esfuerzos formativos sobre los “outcomes” o resultados esperados de los mismos, excluyendo como objetivos del proceso educativo las acciones y etapas necesarias para lograrlos. Son el resultado final del proceso formativo o, en otras palabras, “aquello que se espera lograr que el estudiante desarrolle al finalizar un curso o acción formativa”. En su elaboración, interesa tener claridad y precisión sobre la contribución de estos al desarrollo de las competencias del perfil de egreso del estudiante, para luego diseñar y planificar

los cursos de acción que permitan oportunidades de aprendizaje a los estudiantes para desarrollarlos. La conexión lógica entre Competencias, RA e Indicadores de Logro (IL) se muestra en la figura 2.

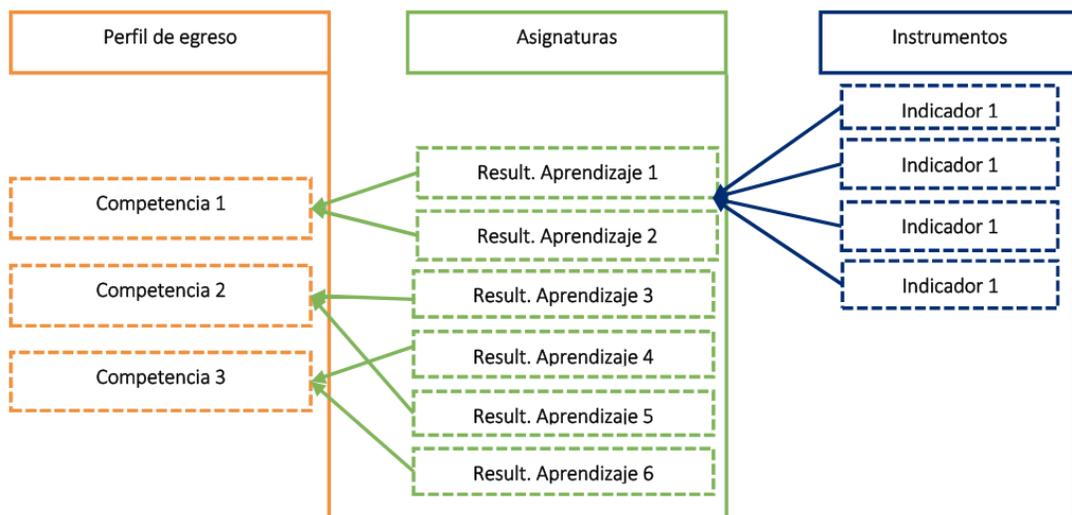


Figura 2. Articulación entre subcomponentes del sistema instruccional.

Elaboración propia.

La incorporación de los RA tiene dos razones clave que es importante considerar:

1. Control sobre el proceso a nivel curricular. Si los RA están coherente y suficientemente orientados al desarrollo de las competencias, entonces el diseño curricular puede dar garantías del desarrollo de las competencias, a partir de la superación progresiva de asignaturas o cursos.
2. A nivel micro-curricular (asignatura o curso), si las actividades educativas – estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación – están coherente y suficientemente orientadas al desarrollo de los aprendizajes esperados del curso, entonces puede haber garantía del dominio de los aprendizajes de cada asignatura.

En términos conceptuales, los RA son enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer, comprender y/o capaz de demostrar una vez terminado su proceso de aprendizaje. A través de ellos, se hacen explícitos los aprendizajes que se espera que adquieran los estudiantes durante el curso de una asignatura, elaborando una lista numerada de aquellos que serán evaluados en la asignatura. Estos tienen por finalidad, guiar las actividades pedagógicas y evaluativas de la asignatura con tal de cumplir estos aprendizajes.

En términos lingüísticos se sugiere una redacción que incorpore como estructura una acción (verbo en modo infinitivo), seguido de un objeto o sujeto de esa acción y una condición o contexto en que se desarrolla dicha acción, especificando las características deseadas cuando el aprendizaje es alcanzado.

La guía Tuning además sugiere:

- Utilizar un verbo activo para que facilite su medición u observación.
- Especificar un contexto en que se ejecute la acción. Por contexto entendemos los recursos, el lugar y las personas en quienes o con quienes se realiza la acción.
- Especificar un nivel de logro, es decir, una cantidad, velocidad o calidad aceptable del RA para determinar que se ha alcanzado el logro.
- El tipo de conocimiento que será aplicado.

Acción (verbo infinitivo)	Objeto/sujeto	Condición/contexto
Diseñar.	Una solución a un problema de administración de recursos.	En el análisis de optimización de procesos empresariales.
Identificar.	Factores protectores y de riesgo psicosocial.	Clave para el curso de una crisis del ciclo vital.
Formular.	Un proyecto de ingeniería.	Que aborde la evaluación técnica, económica, social y ambiental de su implementación.
Desarrollar.	Un método de trabajo en equipo eficiente.	Para lograr los objetivos personales y colectivos de sus integrantes.
Comunicar.	Los resultados de una investigación.	Utilizando los componentes verbales y no verbales propios de la comunicación efectiva.

Tabla 2. Ejemplos de redacción de los resultados de aprendizaje.

Elaboración propia.

Existen diversas taxonomías que han sido utilizadas para clasificar el nivel del aprendizaje esperando en el estudiante y organizarlo en la dimensión del desarrollo humano apropiada. Estas taxonomías se han popularizado como herramientas útiles para que el docente pueda describir de forma más sencilla los RA de sus cursos.

La taxonomía más extendida ha sido la de Bloom (1971) que ha descrito distintos niveles en el desarrollo del aprendizaje y, en consecuencia, una jerarquización de verbos que pueden orientar la organización de la enseñanza en el aula. Se puede revisar la propuesta en el libro “A taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A revisión of Bloom’s Taxonomy of Educational objectives (BLOOM et al., 2001). Los cambios principales

ocurridos en esta propuesta pueden apreciarse en la Figura 3.

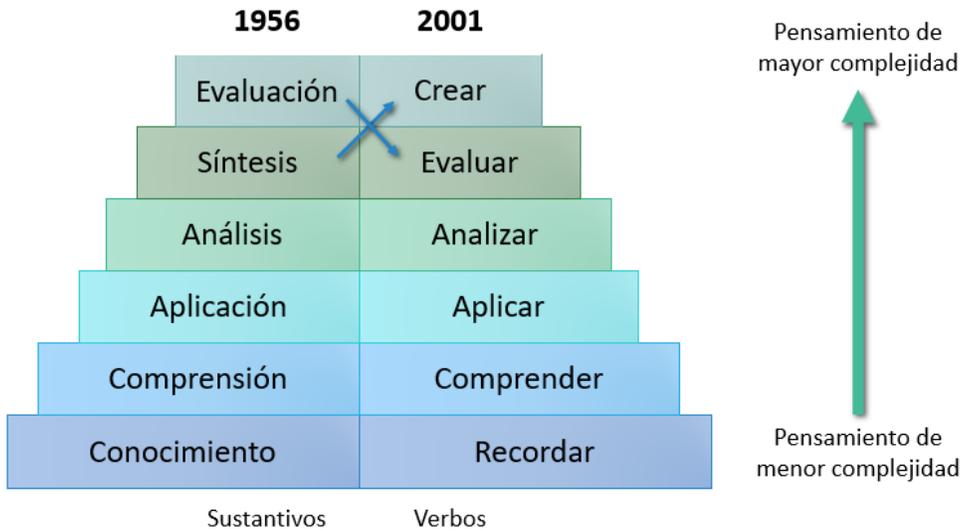


Figura 3. Cambios en la taxonomía original propuesta por Bloom.

Elaboración propia basada en Owen (2020).

A pesar de su utilidad y difusión, esta categorización no ha estado exenta de críticas lo que ha llevado a su revisión y reformulación (ANDERSON y KRATHWOHL, 2005). La principal crítica es que se ha considerado estrecha en cuanto al desarrollo de aprendizajes de nivel actitudinal y afectivo, razón por la que se han realizado distintas revisiones. Por esta razón, se han realizado diversas propuestas y aportes (MARZANO, 1992; ANDERSON y KRATHWOHL, 2005).

Un aporte sustantivo ha sido plantear una taxonomía específicamente orientada a la representación del dominio afectivo describiendo sus niveles y verbos que permitan su redacción. Un ejemplo de la organización que provee esta taxonomía se puede observar en la tabla 3.

Dominio	Descripción	Nivel	Verbos sugeridos
Afectivo	Desarrollo de sentimientos y actitudes	Receptividad	Apreciar, atender, Escuchar, Recibir, Reconocer, Seguir, Tolerar.
		Respuestas	Aceptar, Asistir, Ayudar, Cooperar, Estar de acuerdo, Informarse, Permitir, Responder.
		Valoración	Agradecer, Asumir, Contribuir, Cuidar, Evaluar, Guiar, Interactuar, Justificar, Preservar, Proponer.
		Organización	Administrar, Colaborar, Consultar, Coordinar, Dirigir, Facilitar, Juzgar, Planear, Simplificar.
		Caracterización	Abogar, Aconsejar, Cambiar, Criticar, Comprometerse, Debatir, Defender, Disculpar, Influir, Preservar, Retar.

Tabla 3. Ejemplo basado en la taxonomía del dominio afectivo.

Elaboración propia.

En cualquier caso, la orientación desde estas clasificaciones es recomendada al momento de definir la dimensión y nivel de los RA para poder dirigirlos coherentemente al desarrollo de las competencias de titulación. El uso de las taxonomías a veces implica matices en función de las propias características de la institución y el desarrollo curricular que se busca.

Una pregunta práctica que usualmente surge en la elaboración de RA en orientación al desarrollo de competencias es: ¿De qué forma establecer el grado de contribución de un RA respecto de una competencia?

Se ha planteado previamente que los RA son de un nivel de complejidad menor y que, los conjuntos de RA son los que finalmente permiten obtener el desarrollo de una competencia, sea del perfil intermedio o del perfil de egreso.

Una forma de resolver esta disquisición manteniendo criterios objetivos para su clasificación es el uso de una modelo T (Extensión y profundidad) para calificar el grado de aporte de un RA a las respectivas competencias. Desde esta lógica hemos elaborado un modelo T en el formato de una matriz de doble entrada para dicha finalidad, el cual, ha sido utilizando en distintas carreras e instituciones de educación superior con buenos resultados.

Extensión/profundidad	No contribuye	Contribuye en un nivel de profundidad leve a la competencia	Contribuye en un nivel de profundidad moderado a la competencia	Contribuye en un nivel de profundidad importante a la competencia	Contribuye en un máximo nivel de profundidad leve a la competencia
No contribuye					
Contribuye a algún componente de la competencia		2	3	4	5
Contribuye a diversos componentes de la competencia		3	4	5	6
Contribuye a los componentes más importantes de la competencia		4	5	6	7
Contribuye a todos los componentes de la competencia		5	6	7	8

Figura 4. Modelo T para la evaluación de la contribución de los Resultados de Aprendizaje a las Competencias del Perfil de Egreso

Elaboración propia.

En este modelo, se valora tanto la extensión del aporte a la competencia en cuestión y la profundidad del aporte del RA frente a esta competencia. Por ejemplo, un RA podría aportar a un componente específico de la competencia sin contribuir a los demás componentes, pero a su vez, aportar de forma muy profunda a ese único aspecto. En un caso contrario podría ocurrir que un RA contribuya a muchos aspectos de la competencia, pero de una forma superficial. El caso en que el RA aportaría con mayor potencia es en el que, se contribuya a diversos componentes de la competencia en un alto grado de profundidad.

Los esquemas de análisis como el que presentamos en la figura 4 pueden ser útiles para considerar estas dos dimensiones en el análisis facilitando su clasificación y el examen del plan de estudios en su conjunto, en el momento de determinar aspectos de las competencias deficitarios o que requieren una mejor orientación.

3.3 Indicadores de logro

Son comportamientos observables que describen de manera concreta que entregan indicios (pistas) sobre el logro de los resultados de aprendizaje esperados en los estudiantes. En otras palabras, definen las acciones que quien evalúa puede observar para verificar si se han cumplido los RA esperados.

Corresponden a los aspectos que permiten determinar si está presente o no el valor o la actitud detrás de la acción observada, entendiendo siempre que el lenguaje verbal

también es acción (TOBÓN, 2013).

Los indicadores de logro cuentan con algunas características distintivas:

- Son observables. Recordemos que, para poder evaluar con rigurosidad necesitamos pesquisar aquello que realmente se logra y no aquellos procesos que suponemos han ocurrido.
- Usualmente, se requiere de varios de ellos para lograr abarcar un RA. Esto porque son más puntuales y de menor nivel de complejidad.
- Se intenta que sean descritos de manera sencilla y concreta apegándonos al principio de parsimonia (Ockham).

Resultado de Aprendizaje	Indicadores
Comunicar los resultados de una investigación utilizando los componentes verbales y no verbales propios de la comunicación efectiva.	Organiza una secuencia discursiva coherente para realizar su presentación.
	Considera los componentes principales del método científico en su elocución.
	Incluye información suficiente y pertinente para la transmisión y comprensión del mensaje por parte de la audiencia.
	Utiliza apropiadamente el lenguaje español para ejecutar su presentación.
	Utiliza un movimiento corporal que apoya/refuerza los mensajes verbales.
	Mantiene una presentación personal acorde al contexto.

Tabla 4. Ejemplos de indicadores de logro basados en resultados de aprendizaje.

Elaboración propia.

3.4 Estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación

Cuando se habla de estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación es ineludible detenerse en qué significa ser estratégico. La estrategia alude directamente al logro de los objetivos o el alcance de una meta específicamente definida, siendo esta la proyección, organización y dirección de las actividades/operaciones necesarias para alcanzar esos objetivos.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación siguen este mismo principio aplicado a la educación donde, la finalidad primera, es elaborar un plan de acciones suficiente y pertinente para lograr que los estudiantes alcancen ciertos aprendizajes. Las estrategias de evaluación, además de buscar esto como principio fundamental, persiguen medir el logro de esos RA sirviendo como medios para:

- Garantizar el logro de condiciones indispensables de aprendizaje del estudiante.
- Permitir la promoción a niveles de complejidad superiores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Actuar como herramientas de gestión al alertar sobre la necesidad de remediales en un curso determinado, e inclusive, detectando brechas para la mejora curricular.

En el caso de la educación orientada al desarrollo de competencias, no solo se busca que los estudiantes alcancen determinados aprendizajes: se busca desarrollar competencias, lo cual, tal como hemos visto en los capítulos predecesores, reviste un alto nivel de complejidad y, en consecuencia, de una mejor estrategia.

En este punto cabe la distinción realizada por Monereo, Castelló, Clariana, Palma y PÉrez (1999) entre las estrategias y las técnicas de enseñanza-aprendizaje.

Las técnicas son secuencias de acciones acotadas para lograr algunos resultados más concretos. Por ejemplo, Ud. en su asignatura tal vez busca que los estudiantes aprendan a resolver problemas sencillos con el uso de información de calidad. Para ello, requeriría que sus estudiantes organicen información obtenida en una búsqueda en torno a las ideas/conceptos principales, para lo cual utilizaría un mapa conceptual o un organizador gráfico. Esta herramienta indicará una serie de reglas muy específicas para lograr dicha actividad. Si bien es posible que el uso de esta técnica contribuya al aprendizaje final esperado, sin duda, será insuficiente por su alcance.

Las estrategias por su parte siguen una secuencia de reglas u operaciones más menos definidas y pueden ser utilizadas de forma más o menos mecánica y son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Además, tal como hemos indicado previamente, aspiran a lograr aprendizajes de un nivel más elevado y complejo.

Las estrategias de evaluación del desarrollo de competencias por su parte también implican un grado de complejidad elevado. Esto porque buscan no solo garantizar aprendizajes específicos de las asignaturas, sino que aspiran a evaluar el desarrollo de la competencia en tramos del currículum más extensos.

Dado que la competencia muy difícilmente puede ser desarrollada en un solo curso, reviste una complejidad adicional su evaluación puesto que, se requiere de una perspectiva curricular para buscar las evidencias pertinentes y suficientes que den cuenta del logro en el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

Así, la evaluación mínimamente requiere atención a tres niveles:

- La evaluación del logro de los RA en las asignaturas.

- La evaluación del logro de las competencias a partir de evidencias de distintas asignaturas, incluyendo incluso, distintos ciclos del programa de estudios.
- La evaluación de los resultados obtenidos por el programa educativo y el diseño curricular para tomar decisiones que mejoren la educación para cada cohorte, y mejoren la calidad del currículum vigente.

En el capítulo 6 de este libro se revisarán con mayor detalle aspectos clave sobre la evaluación en la enseñanza orientada al desarrollo de competencias.

Por otro lado, y aunque algunos autores han hecho esfuerzos sustantivos por estructurar las estrategias de enseñanza-aprendizaje, usualmente, requieren que el docente las adecúe, moldee y estructure en función de las características de los aprendizajes que busca, de las particularidades de sus estudiantes, de las condiciones administrativas de sus cursos (tiempos, recursos, etc.), entre otros temas gravitantes. Por ejemplo, en el mismo curso, y para alcanzar el mismo aprendizaje inicial, Ud. podría organizar una clase o un conjunto de ellas para que los estudiantes inicien un Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). En este ABP, Ud. solicitaría los estudiantes que indaguen sobre las heurísticas básicas para enfrentar un problema; luego les entregaría un problema previamente definido; en seguida ellos buscarían los recursos que requieren para abordarlo e intentarían una resolución; luego analizarían el éxito de este intento y las razones del resultado para finalmente intentar un nuevo abordaje, etc.

En la opinión de este autor, un aspecto que toma un carácter especialmente importante cuando estamos realizando estrategias de enseñanza-aprendizaje para desarrollar competencias es comprender que, la estrategia no debe pensarse como una serie de pasos infalibles para alcanzar un RA específico. Recuerde que, el aprendizaje no es equivalente a un ensayo químico en un sistema cerrado: el proceso de aprendizaje es multivariante en tanto que, está imbricado por una serie de variables sobre las que podemos tener un alto, medio e incluso nulo grado de control.

Esto no debería alarmarnos, sino que impulsarnos a poner nuestras energías en lo realmente relevante:

El proceso de enseñanza-aprendizaje debería enfocarse en producir oportunidades diversas para permitir que los procesos cognitivos, afectivos, actitudinales y procedimentales que buscamos puedan ocurrir.

Recuerde el estudiante es un sistema activo que buscará sus propios caminos, tomará decisiones, otorgará grados de relevancia y valorará estos espacios de manera disímil. Lo realmente crucial es que, las oportunidades de aprendizaje que entregamos, por su naturaleza, permitan que los estudiantes desarrollen los aprendizajes que buscamos.

Las oportunidades de aprendizaje se refieren a los espacios, actividades, solicitudes y requerimientos que los docentes disponemos para gatillar los procesos de análisis,

reflexión, asimilación de conceptos, práctica de habilidades, desarrollo de actitudes, toma de decisiones, etc. que buscamos poner en marcha.

Durante el capítulo 5 se describirán algunas de las que han mostrado ser más efectivas para el desarrollo de competencias. Si bien, como ya hemos mencionado, no existe estrategia perfecta ni infalible, pero si existen algunas estrategias generales que permiten garantizar el aprendizaje activo, significativo, experiencial, integral y colaborativo entre los estudiantes.

3.5 Situaciones de aprendizaje y evaluación

Cuando nos referimos a situaciones de aprendizaje y evaluación incorporamos una pequeña distinción. Si al hablar de estrategias pensamos en “el plan maestro”, al hablar de las situaciones aludimos a los contextos concretos en que estos se ejecutan. De este modo, una situación define el marco en que el/los estudiantes ejecutan las acciones que son propias de la enseñanza-aprendizaje y/o la evaluación.

Si Ud. inicia un proyecto colectivo con sus estudiantes que busca dar respuesta a un problema de tránsito en la ciudad, la secuencia de actividades de ese proyecto, así como las actividades de aprendizaje necesarias para su ejecución es la estrategia de enseñanza-aprendizaje. La situación de enseñanza-aprendizaje corresponde por tanto al proyecto en sí mismo y los escenarios en que se ejecuta (Ej. Proyecto de mejora vial en el barrio estación de la ciudad de Concepción, Chile.).

Por su parte, la forma en cómo evaluará el aprendizaje alcanzado mediante la ejecución de dicho proyecto es la estrategia de evaluación (la secuencia de acciones que observará, los productos esperados y los instrumentos necesarios para evaluar y calificar). La situación de evaluación equivale al contexto en que Ud. medirá, calificará y evaluará a sus estudiantes (Ej. Observar: la presentación de resultados en una exposición; una consultoría de los estudiantes a los usuarios; la ejecución de mediciones en terreno, etc.).

3.6 Asignaturas capstone

Las asignaturas Capstone o también conocidas en el habla hispana como Integradoras, son asignaturas que abordan problemas complejos de la profesión y que, por lo tanto, requieren la integración de aprendizajes previos, así como un ejercicio con mayor grado de contextualización que las asignaturas regulares.

En los Capstone la combinación de aprendizajes es el componente característico porque, dadas las características de los problemas, proyectos o desafíos impuestos por los docentes, requieren no solo del uso de estos aprendizajes, sino que de su puesta en práctica de forma integrada para abordarlas con éxito (SERRANO et al. 2016; AGBOOLA et al., 2012).

Usualmente, estas asignaturas son consideradas como una especie de rito que

permite a los estudiantes enfrentar el “mundo real” por lo que, también es uno de sus roles clave acercar a los estudiantes a contextos reales o muy similares a la realidad laboral (WAGENAAR, 1993; SCHWERING, 2015).

Los Capstone no solo cumplen un rol fundamental en la formación de los estudiantes por las características antes descritas, sino que, además, porque permiten evaluar los aprendizajes adquiridos hasta un punto específico de la formación del estudiante. De este modo, contribuyen a la evaluación continua de los perfiles intermedios y de egreso de los estudiantes (Figura 5). Así, pueden constituir un espacio más adecuado que una asignatura regular para controlar el avance de las cohortes y evaluar posibles remediales ante los casos de debilidad en aprendizajes específicos o generalizados.

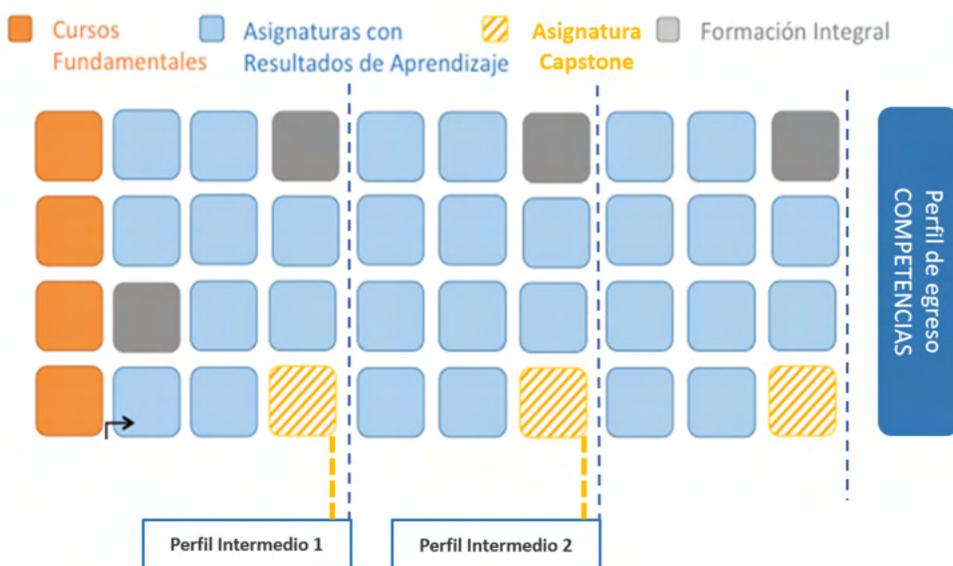


Figura 5. Visión general del plan de estudios y organización de asignaturas Capstone.

Elaboración propia.

3.7 Contenidos y temas

El más conocido por todos es el contenido o materia de un determinado curso. Estos corresponden a los conceptos, teorías, métodos, heurísticas y datos relevantes de una determinada área del conocimiento que son requeridos, en un determinado curso/ asignatura, para alcanzar los resultados de aprendizaje.

Tal vez, en este punto solo es clave señalar que, los contenidos y temas a tratar en una determinada asignatura deben ser también coherentes y suficientes para lograr los RA de un determinado curso. Como siempre, el RA es el componente rector de la asignatura

puesto que, se alinea en nivel y grado a la contribución del desarrollo de una determinada competencia.

4 I CONCLUSIONES DE ESTE CAPÍTULO

A través de este capítulo se ha mostrado cómo el diseño instruccional contribuye al desarrollo de las competencias de egreso de nuestros estudiantes, así como los distintos aspectos que se deben resguardar para que el diseño facilite los aprendizajes.

Algunos elementos clave a mantener presente siempre que se esté diseñando o re-diseñando un curso, asignatura o conjunto de asignaturas articuladas son:

- Los Resultados de Aprendizaje (RA) constituyen el punto de partida en el diseño instruccional orientado a desarrollar competencias. Estos, definen el objeto de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación de cada curso.
- Es fundamental proveer de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación necesarias y suficientes para lograr los RA. Esto porque el diseño curricular completo “descansa” en que cada asignatura proporcione apropiadamente las oportunidades de aprendizaje necesarias para su logro. Si la arquitectura del currículo se encuentra apropiadamente diseñada y cada asignatura cumple su objetivo solo entonces, hay tranquilidad en señalar que el plan de estudios genera posibilidades para el logro del perfil de egreso del estudiante.
- A modo de resumen, es importante decir que cada componente requiere de los demás. Un RA requiere de estrategias de enseñanza-aprendizaje acordes para desarrollar el aprendizaje esperado en el nivel de profundidad y en la dimensión que se define. Las situaciones de aprendizaje deben permitir que los estudiantes desplieguen las actividades solicitadas. Por su parte, los indicadores de logro deben ser suficientes y pertinentes respecto del RA. Las estrategias de evaluación se guiarán en base a estos indicadores y las situaciones de evaluación deben permitir que los estudiantes demuestren dichos indicadores.

REFERENCIAS

AGBOOLA, O. P., HASHEMPOUR, M., EGELIOGLU, F., ATIKOL, U., y HACISEVKI, H. Assessing a decade old capstone senior projects through ABET accreditation program outcomes. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 47, 120-125. 2012.

ANDERSON, L. W. y KRATHWOHL, D. R. (Eds.) **A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives**. New York: Phi Delta Kappa International. 2005.

BLOOM, B. **Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I**. New York: David McKay Company. 1971.

BRANCH, R. M. **Instructional Design: The ADDIE Approach**. Boston, Massachusetts, Estados Unidos: Springer. 2009.

COROMINAS, E. Competencias genéricas en la formación universitaria. **Revista de Educación**, (325), 299-321. 2001.

GAGNÉ, R. y BRIGGS, L. **La planificación de la enseñanza**. México: Trillas. 1976.

GILBERT, R., BALATTI, J., TURNER, P. y WHITEHOUSE, H. The generic skills debate in research Higher degrees. **Higher Education Research & Development**, 23(3), 375-388. 2004.

KRATHWOHL, D. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. **Theory Into Practice**, 41(4), 212-218. 2002.

MARZANO, R. **A different Kind of Classroom: Teaching with Dimensions of Learning**. Alexandria: Association for supervision and curriculum development. 1992.

MONEREO, C., CASTELLÓ, M., CLARIANA, M., PALMA, M., y PÉREZ, M. **Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela**. Barcelona: Graó. 1999.

OWEN, L. **Understanding the revised version of Bloom's Taxonomy**. 2020.

PROPOUND. **Developing a key competences model for university postgraduate programmes**. Granada: Copicentro Granada S.L. 2012.

SERRANO, M., PÉREZ-RUIZ, D., TORRADO-GÓMEZ, L. Consideraciones académicas y administrativas para implementación de Capstone en ingeniería civil: Estudio de caso. **Revista Electrónica Educare**, 21(2), 350-371. 2016.

SCHWERING, R. Optimizing learning in project-based capstone courses. **Academy of Educational Leadership Journal**, 19(1), 90-104. 2015.

TOBÓN, S. **Formación integral y competencias**. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE. 2013.

WAGENAAR, T. The capstone course. *Teaching Sociology*, 21(3), 209-214. 1993.



Educación orientada al desarrollo de Competencias:

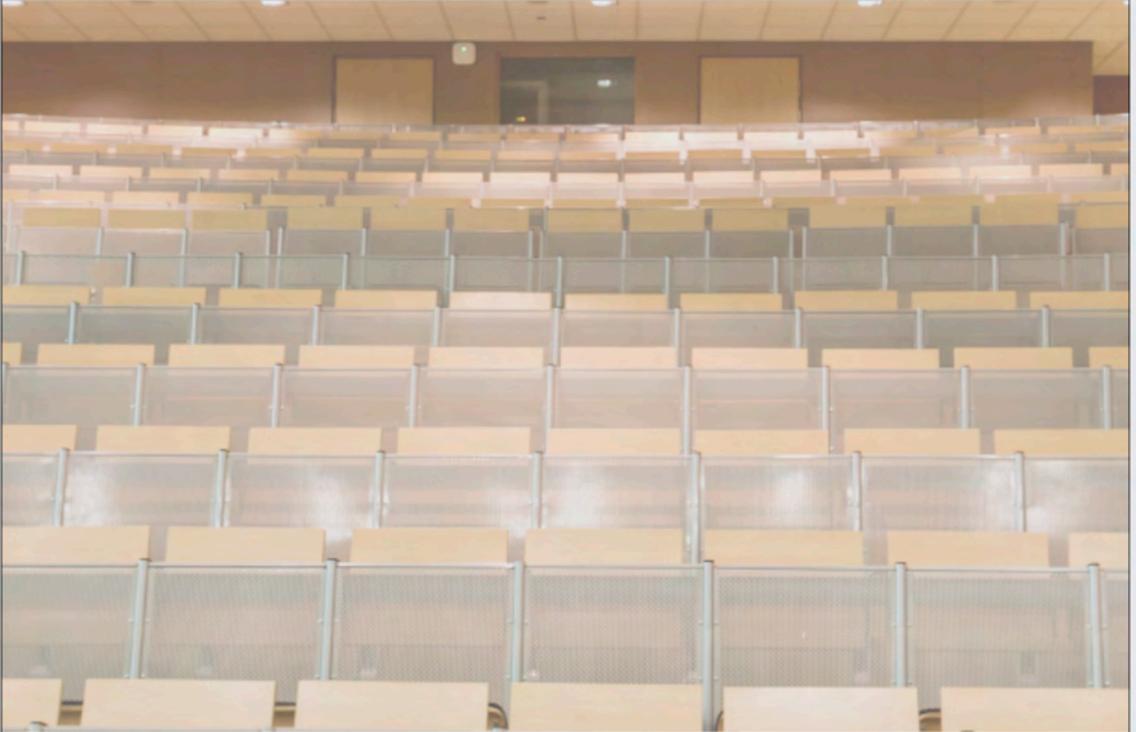
Guía para su implementación efectiva

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 



Educación orientada al desarrollo de **Competencias:**

Guía para su implementación
efectiva

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 