



LAS PRÁCTICAS DOCENTES DESDE EL MODELO DE COMPETENCIAS: UN ESTUDIO DE CASO

Rodríguez Castellanos Alma

Soriano Ramírez Rosa María

gehda62@yahoo.com.mx

ross_soriano@yahoo.com

Presentación

En educación, la relevancia de la inserción de nuevos enfoques educativos es indiscutible. Sin embargo, algunos generan discusiones amplias por sus planteamientos de fondo, la forma en que definen el proceso de enseñanza-aprendizaje, el papel de los sujetos implicados y los cambios que traen consigo. El tema de las competencias y la tecnología ha sido uno de éstos.

Es por ello que en este trabajo pretendemos clarificar los antecedentes que permitieron la configuración de las denominadas competencias con el empleo de tecnologías y su inserción en el sistema educativo nacional, que hasta el día de hoy los profesores que se encuentran en los diferentes niveles que componen este sistema, dilucidan este término y ponen en marcha al interior de sus prácticas de enseñanza lo que ellos o a ellos se les ha señalado como modelo de competencias empleando tecnologías en una clase presencial.

Una visión crítica y abierta ante el fenómeno de las competencias puede resultar útil en varios sentidos. En primer lugar, permite acercarse al término a fin de revisarlo y comprenderlo, por otro lado, favorecer la enunciación de una crítica fundamentada en la concepción de educación que lo permea y el papel de los sujetos, y por último, se puede arribar al planteamiento de propuestas educativas que lo mejoren o lo superen.

En este documento se revisa el contexto en el que surge el enfoque de competencias y tecnología en las prácticas docentes presenciales, dando especial atención a las características de la época que favorecieron su inserción en la educación, particularmente en México; con ello se llega al planteamiento de algunas reflexiones en cuanto al concepto mismo de las competencias y al trabajo docente con tecnología dentro de las instituciones educativas

Antecedentes: Complejidades históricas

El proceso de modernización¹ iniciado durante el periodo de racionalidad funcional, en los sexenios

¹ El proceso de modernización es representado por la administración del presidente Miguel de la Madrid Hurtado, cuya estrategia se centró en una política de austeridad como estrategia para el desarrollo económico



de Miguel de la Madrid y de Carlos Salinas de Gortari,² se caracteriza por el adelgazamiento del Estado en el que se desincorpora una parte importante del aparato productivo; por la apertura a la economía global, redimensionando la empresa maquiladora, promoviendo las exportaciones y exponiendo a las empresas nacionales a la competencia internacional sin contar con la preparación adecuada; la reconversión industrial con la incorporación de la tecnología informática; nuevos esquemas de organización del trabajo, formas de relación laboral y la búsqueda de conectar las actividades educativas a los procesos productivos, entre otros.

El espacio dejado por el Estado en la actividad económica y en la asistencia social provocó el surgimiento de nuevas formas de organización, algunas promovidas por él mismo. Por otra parte, el Estado incorporó en su propio aparato los conceptos de eficiencia y calidad, generándose un proceso de modernización en la administración pública. Se incrementaron las demandas por imprimir a la educación las categorías de calidad³ y pertinencia en el uso eficiente de los recursos asignados. A estos dos desafíos se agregó la internacionalización, concebida como la ampliación de los referentes, los contactos, la cooperación y los impactos del quehacer educativo. La equidad, comprendida como la igualdad de oportunidades educativas a quienes tienen disímiles condiciones sociales, culturales y económicas para acceder a ella, se convirtió en un mito.

México es uno de los países que han basado su crecimiento económico en la producción de insumos primarios (extracción y exportación de materia prima), más que en el mejoramiento e incremento de la productividad de su fuerza de trabajo.

y la renovación de los términos del pacto político nacional, contemplados como elementos fundamentales a partir de 1982. El sexenio siguiente delineó los términos básicos del proyecto de modernización en la educación superior e incidió fuertemente en la transformación del sector. Un tercer momento se marca con las dos siguientes administraciones gubernamentales encargadas de consolidar, mediante la plena integración económica a nivel internacional, un esquema de estabilidad subordinada.

² “De corte neoliberal, sustentado en una concepción neoclásica de la economía, enfatiza como sus “principios filosóficos” esenciales el beneficio universal del libre comercio, el individualismo a ultranza y la defensa radical del *laissez-faire*. Tales principios de organización social han quedado claramente plasmados en la obra de Friedrich A. Von Hayek, quien fundamentó las políticas de austeridad para asegurar un “sano” desarrollo económico y de Milton Friedman, hijo predilecto de la escuela de Chicago; tan meritosa labor les fue recompensada con el Premio Nobel de Economía de 1974 y 1976, respectivamente. Cabe destacar que la política de austeridad aplicada a lo largo del sexenio del presidente De la Madrid se inscribió plenamente en las tesis neoclásicas de corte hayekiano [...] El proyecto del presidente Salinas, sin abandonar la férrea disciplina fiscal y ante el fracaso de las políticas convencionales seguidas en el gobierno anterior, ha optado por instrumentar un programa heterodoxo de estabilización basado en la concertación entre los distintos actores sociales.” (Ibarra, 1993:122).

³ De acuerdo con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), “la formulación de reglas internas que hagan posible el desempeño de las funciones de la educación superior, es el establecimiento de políticas que tomen en cuenta que los principales conceptos de calidad deben ser el valor agregado, junto con la eficiencia. Para ello, la acreditación debe cumplir la principal función regulativa. Esto permitirá dirigir los préstamos destinados a la educación superior a ayudar y aplicar reformas decisivas, por que es necesario introducir cambios para lograr una mejor calidad y eficiencia en el sector. La reforma requiere reestructuración y reorganización; necesita la creación de instrumentos de gestión satisfactorios, incluidos los sistemas de información, junto con el establecimiento general de lazos firmes entre los incentivos y el gobierno institucional [...] los estudiantes deberían estar más al corriente de lo que se les brinda y los empleadores y terceros deberían estar mejor informados de los productos de esas instituciones, en particular si se considera la progresiva diversificación de sus funciones. Las instituciones de educación necesitan participar en forma más activa de la llamada “revolución de información” para que no se rezaguen aún más. Es fácil llegar a la conclusión de que esta es un área que merece un esfuerzo financiero considerable. Sin embargo, ponerse a la par de los nuevos conocimientos es más que adquirir equipo. Requiere también que se eliminen las rigideces institucionales.” (BID, 1997:34).



En estudios recientes acerca de la eficiencia y la competitividad internacional (Gutiérrez Garza, 1994), que tienen el propósito de indagar la eficiencia industrial y la de recursos humanos en países con cierto grado de industrialización, se obtuvo que naciones como México, Brasil y la India se ubican con una eficiencia industrial baja, de recursos humanos y, por ende, de productividad negativa.

De acuerdo con esta lógica de mercado, México tiene la necesidad de mejorar la formación de sus recursos humanos con el fin de propiciar un perfeccionamiento en su eficiencia y competitividad, bajo este aspecto se reorganiza el funcionamiento de los sistemas educativos, por lo que cobra relevancia un nuevo modelo de organización basado en la globalización.

Este modelo exige mano de obra cada vez más calificada, crear y aplicar conocimientos que permitan avanzar en el acrecentamiento de la productividad y de las condiciones de vida de la población.

El concepto de *competitividad* representa un factor importante en la política económica de una nación, sin embargo, Ezeala- Harrison (1999) advierte que no existe consenso sobre su significado, siendo necesario especificar una idea de competitividad de una nación en términos concretos y observables.

Definición y surgimiento del enfoque de competencias

El debate en torno a la definición, surgimiento, diseño y puesta en práctica de las competencias ha sido más que generosa en diversos ámbitos de la educación, desde diferentes perspectivas y en diferentes niveles educativos.

Parte de la discusión sobre las competencias ha girado en torno a su origen. Éstas *surgen* en momentos clave en las naciones en las que la productividad es un índice de su acceso al mundo moderno. Es el Banco Mundial quien permite la incorporación del término y enfoque de las competencias al mundo educativo, bajo supuestos de financiamiento a la educación y dar prioridad la eficiencia y eficacia de los sujetos en el mercado laboral (Moreno y Soto, 2007). Su vínculo con el neoliberalismo y la globalización es indiscutible.

Un momento clave del surgimiento del enfoque por competencias en educación fue la Conferencia Mundial sobre Educación de Jomptián, en donde se desarrolló la propuesta de Educación para Todos, se expuso la crisis en educación y la necesidad de una reforma que condujera a la calidad en la educación. Es en este escenario en que las competencias se retoman como la forma que permitirá la calidad de la educación y el la presencia del vínculo escuela-sociedad.

La discusión en que las competencias han sido el centro, ha sido en diversos tonos, va desde la crítica más aguda al enfoque por competencias hasta las posturas más ligeras que no le dan mayor importancia o que reciben este enfoque como cualquier otro considerando que lo que prima en la educación no son los enfoques tanto como la práctica de los sujetos que no se determina por éstos.

De manera que el termino competencia es un vocablo polisémico debido a las distintos significados





que se le atribuyen, Perrenoud (1997) plantea tres tipos de acepciones en que se presenta

1.- Como una necesidad de enunciar los objetivos de una enseñanza en términos de conducta o de prácticas observables; volviendo a la tradición de la pedagogía dirigida a alcanzar un grado o diferentes pedagogías por objetivos.

2.- La oposición entre competencia y desempeño, donde el desempeño puede ser un indicador más o menos confiable de una competencia que se deduce es más estable y que solo se puede medir de manera indirecta, esta acepción es desarrollada tanto en psicolingüística como en psicometría, cuya única ventaja es oponer posibles destrezas para su actualización sin plantear su naturaleza ontológica⁴

3.- La competencia como facultad genérica como potencializado de todo el ser humano, donde se producen un número infinito de oraciones diferentes que de acuerdo a Chomsky (1977) la habilidad de lenguaje corresponde a esas acciones no programadas.

Estas concepciones según Perrenoud (1997) no tienen una aportación adecuada del término ya que no ofrecen elementos que permitan el comprender el cómo resolver problemas.

Así las competencias parten de las necesidades de aprendizaje derivadas de un entorno social y cultural inmediato, que gradualmente se convierten en una respuesta a las necesidades de una sociedad globalizada, pero la predefinición de las competencias a alcanzar puede homogeneizar, ocultar o evadir la diversidad cultural local.

Cuando las competencias son definidas a partir de un futuro globalizador permite el arribo a una definición similar entre varios países. Sin embargo, el sentido de las competencias encuentra su pertinencia en prácticas socioculturales específicas y por lo mismo, diversas, que exigen de los participantes saberes específicos que no pueden ser sustituidos por otros sin el peligro de perder su pertinencia y relevancia.

El enfoque por competencias en México

En México el tema de las competencias es reciente. En otras regiones, el término tiene antecedentes de varias décadas, principalmente en países como Inglaterra⁵, Estados Unidos, Alemania y Australia.

Uno de sus antecedentes se encuentra En el Tratado de Libre Comercio de América Latina (TLCAN) en donde se decidió implementar el sistema educativo de certificación basado en normas de

⁴ Ontología viene del campo de la filosofía y se define como la rama de la filosofía que se ocupa de la naturaleza y organización de la realidad, decir de lo que "existe". En el campo de la Inteligencia Artificial "lo que existe es aquello que puede ser representado"

⁵ Se le denomina **modelo funcional**: proviene del ámbito anglosajón, muy extendido en el Reino Unido, con experiencias notables en los sistemas de competencias de Australia y nueva Zelanda. Las competencias son definidas a partir de un análisis de las funciones claves, con énfasis en los resultados o productos de las tareas, más que en el cómo se logran. Permite a las empresas medir el nivel de competencias técnicas de su personal, principalmente ligadas a oficios, y definir las brechas. Asimismo: es el referente para emprender procesos de certificación de competencias





competencia laborales.



La formación basada en competencia proviene de la interrelación del sistema educativo y el productivo cuyo propósito es conseguir la correspondencia entre la capacitación de mano de obra y las necesidades de las empresas (Mertens, 1996)

El sistema basado en competencias laborales en México se ha desarrollado en dos vertientes la educativa y la laboral⁶. Fue en el Reino Unido en la década de los ochenta cuando se adoptó el sistema de educación, capacitación y certificación basado en normas de competencia laboral, desde entonces varios países lo han adoptado, debido sobre todo a intereses económicos, por lo que su impulso ha sido principalmente de los gobiernos dado que se considero que los educadores tradicionales no respondían adecuadamente a las necesidades del sector industrial. Por su parte gran sector de los educadores han criticado al sistema por promover una visión de capacitación y educación basada en principios conductistas⁷, lo que han generado un debate y concretado una polisemia en el uso del término, en torno a esta polémica se señala que las normas de competencia se relacionan con el logro de objetivos industriales de corto plazo y no con la adquisición de habilidades o de educación del individuo. La educación basada en normas de competencia tiene una visión prescriptiva determinada por normas industriales; no le importa la disposición de los motivos por lo que debe de llevarse cabo una tarea o en cómo aplicar el conocimiento a otras situaciones.

Existen otro grupo en el sector educativo que señala que este tipo de adiestramiento una forma de proporcionar educación tanto general como vocacional; de la misma forma señalan que mientras el currículo tradicional⁸ privilegia el conocimiento abstracto, este sistema permite al estudiante saber exactamente qué es lo que requiera que aprenda y cómo relacionarlo con la práctica.

Uno de los temas más controvertidos de la instrumentación ha sido la evaluación de las competencias que primeramente se asentaban en enfoques de carácter conductista. Al evaluar a un

⁶ Por competencia laboral se entiende la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral; contempla los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para la realización de un trabajo efectivo y de calidad (Mertens, 1993).

⁷ **Modelo Conductual:** Surge en Estados Unidos hace 40 años. Las competencias son definidas a partir de los empleados con mejor desempeño (high performance) o empresas con mejores prácticas en su industria. No pretende capturar las competencias técnicas asociadas una determinada formación -las supone-, sino que busca explicar qué determina, en igualdad de condiciones, un desempeño más desatacado que el promedio. Los estudios de competencias conductuales buscan identificar atributos como la iniciativa, la resistencia al cambio, la tolerancia al estrés, la ambigüedad, el riesgo, la capacidad de persuasión o el liderazgo, todas características personales asociadas al alto desempeño.

⁸ Su sentido giro en torno a los saberes conceptuales organizados en disciplinas. Estos pensamientos examinan la cultura como una estructura conceptual secuencial por lo que se encuentra presente los elementos fundamentales de la cultura a manera de las: capacidades, destrezas, valores, actitudes, contenidos (formas de saber) y métodos, procedimientos (modos de hacer) de una condición metódica y sistemática.

En función de este modelo han surgido otros llamados: disciplinares, interdisciplinares, integrados, multidisciplinarios. Sus dos grandes versiones son las escuelas; *clásica* centrada en el aprendizaje de contenidos como formas del saber y activa basada en métodos como maneras de hacer. En el fondo este tipo de currículum equivale a un programa o plan de estudios.





sujeto se le observaba el proceso de realizar una tarea concreta y se cotejaba con la especificidad detallada de la tarea que había sido normalizada por un grupo de expertos los cambios que pretenden una noción de validez implicaba la recopilación de pruebas o evidencias del desempeño y la aplicación de juicios profesionales.⁹ También se han presentado problemas al realizar las evaluaciones en diferentes contextos; no es lo mismo realizar una evaluación en instituciones formales de educación ha llevarla a cabo en un lugar de trabajo. De igual forma se ha discutido la separación de funciones y atribuciones entre los evaluadores que se encuentran en el centro de trabajo y los educadores que laboran en las instituciones formales¹⁰. No obstante, se sabe muy poco sobre la actuación del evaluador y el proceso de aprender a evaluar; por ejemplo cuáles son sus experiencias durante el proceso de evaluación, cómo aprenden a aplicar las pruebas, y a organizarse, cómo aprenden a juzgar diferentes desempeños de manera sistemática.

Concretamente en el caso de México, como dice Resnik (2000), debido a las tendencias internacionales y a que se ha detectado también la necesidad de que tanto estudiantes como trabajadores cuenten con ciertas habilidades básicas, el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) llevó a cabo en 1996 y 1998 el Estudio de Análisis Ocupacional (EAO). Según el EAO de esos años, existen tres tipos de competencias:

Competencias básicas. Describen los comportamientos elementales que deberán mostrar los trabajadores y están asociados a conocimientos de índole formativa (lectura, redacción, aritmética, matemáticas y comunicación oral).

Competencias genéricas. Describen comportamientos asociados con desempeños comunes a diversas asociaciones, como son las habilidades de analizar, interpretar, organizar, negociar, investigar, enseñar, entrenar, entre otras.

Competencias técnicas. Describe comportamientos asociados con conocimientos de índole técnico, vinculados a una cierta función productiva.

En México, al igual que ocurre en diferentes países del mundo, al mismo tiempo que se hacían propuestas para mejorar elevar la productividad de las empresas, en el sector educativo se proponían cambios relativos a los contenidos por revisar en diferentes asignaturas y a la didáctica por emplear para el trabajo en el aula y para ello, el trabajo vía EAO, proporcionaba información valiosa para ser considerada para el diseño curricular de las escuelas (Ramírez, 2006).

Hablar en México de competencias básicas y laborales implica, por tanto, que las primeras instituciones escolares que intentaran llevar a cabo la educación basada en competencias fueran los CONALEP, el IPN, Tecnológico de Monterrey, Instituto Nacional para la educación de los Adultos.

Es así que no sólo se habla de las competencias básicas, genéricas y técnicas; sino que se hace

⁹ Andrew Gonczi "enfoque de la educación basada en competencias: la experiencia australiana" la academia, nov-dic, 1997, p 1 en http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ipn/academia//12/sec_9htm.

¹⁰ Andrew Gonczi (1997) "Problemas asociados con la implementación de la educación basada en competencias: de lo atomístico a lo holístico" p.62 en Organización Internacional del Trabajo. Formación basada en Competencia Laboral, México.





referencia a las competencias para la vida, entendiéndolas como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que los sujetos desarrollan para poder integrarse en un mundo heterogéneo, incierto, cambiante, inestable y complejo. Competencias que a su vez son necesarias para poder incorporar a diversos ámbitos como la familia, la escuela, la comunidad o el trabajo.

Pero las competencias no sólo involucran el proceso de enseñanza-aprendizaje, también involucran tanto al alumno como al docente, sus emociones y actitudes a partir de los contenidos que les gustan o disgustan del grupo, las relaciones y las transferencias que dentro del salón se generan, en síntesis se podría decir que los alumnos desarrollan competencias y no sólo conocimientos, cuando éstos, a partir de la reflexión, logren transferir y re significar lo aprendido, pues el proceso de aprendizaje se vuelve así una espiral que se encuentra en constante movimiento a través de los procesos y experiencias que se viven de forma constante en el terreno individual y social.

Las competencias son una alternativa que no se puede despreciar para combatir problemas como el desempleo, la falta de competitividad, la violencia, la baja calidad de sectores productivos y la contaminación, entre otras cosas permite la articulación entre algunos sectores empresariales (Maldonado, 2001).

Desde este punto de vista se piensa aquí que es riesgoso para una sociedad que las organizaciones educativas operen sin horizonte claro de acción, en cuanto que no tengan identificadas las competencias laborales y la convivencia básica de la sociedad, surge así la pregunta siguiente ¿Es posible impartir clases presenciales y al mismo tiempo realizar actividades de enseñanza a través de las Tecnologías de la Información que favorezcan el desarrollo de competencias tanto en los docentes como en los alumnos?

Este es el reto que se plantea, situación que para muchos no es del todo comprendido, ya que hablar de procesos de enseñanza aprendizaje con tecnología para desarrollar competencias genéricas y disciplinares tanto en maestros como en alumnos, remite a los estudiantes a pensar inmediatamente “ya no habrá clases presenciales”, lo haremos en casa”, situación que para nada se propicia usando como herramienta de apoyo las TIC’s.

Para el docente planear los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales a partir de un ambiente virtual capaz de ser trabajado en una clase presencial, implica todo un reto ya que involucra reestructurar la forma en cómo se concibe el proceso educativo, porque la propuesta de generar a partir de un dominio específico de conocimiento competencias que le permitan al alumno incorporarse de acuerdo a sus destrezas al mundo laboral, social, cultural y educativo resulta complejo. Primero el que enseña debe comprender que el hablar de tecnología no es hablar de saber hacer uso de una computadora y de la paquetería de la que se dispone, como lo es el Word, el Excel o el Power Point, el saber hacer uso de las memorias USB las cuales son instrumentos que permiten llevar datos a todos lados donde se vaya, que sin bien son parte importante del uso de la tecnología no es la parte fundamental, de manera que la propuesta de enseñanza empleando como herramienta las TIC’s va más allá de solo hablar de hardware o software, se hace necesario realizar modificaciones importantes en la planeación y en la evaluación para sea estratégica, flexible, con el





propósito de lograr que se cumpla con los objetivos planteados en el programa de la materia que de acuerdo a la última Reforma Educativa en educación básica se sustenta en un modelo por competencias, lo que genera que el maestro primero reconozca aquellas competencias genéricas y disciplinares con las que cuenta para que desde el diseño instruccional proponga al estudiante una participación al mismo nivel en el cómo se comunican, como deberán hacer las actividades, que elementos intervienen para realizarlas, se puede pensar, la planeación estratégica y flexible se hace en una planeación normal con herramientas tan útiles como el pizarrón y gis y así es, la diferencia estriba en que en estos espacios cibernéticos el docente deja de ser el centro de la enseñanza ya que se busca que el alumno al interactuar con otros ambientes de tipo tecnológico logre transformar su manera de aprender para volverse autónomo, donde no solo los alumnos más aplicados participen, para compartir fortalezas y debilidades desde propuestas colaborativas, donde tanto maestro como alumnos tienen el mismo nivel de participación, no dejando cabida a asar desapercibido como alumno o que el maestro improvise un contenido, ya que se ubican en un habitat social donde el maestro tiene que presentar el conocimiento por medio de material tecnológico que propicie crear la condición de ser un ambiente social de interacción y de intercambios, que transformen las zonas de desarrollo real, por medio de la generación de habilidades que se potencian o se fortalecen a partir de igualdad entre los integrantes del grupo, porque se rigen por el mismo código comunicativo por la interacción en foros académicos, de grupo, wikis, blogs, espacios de tareas que permitan reconocer y dar a conocer desde donde lo pienso y desde donde lo piensan mis compañeros y como en conjunto y desde lo individual lo transforman en un aprendizaje que les permita aplicarlo en otro contexto, en otras clases, de manera que como plantea Lave y Wenger (1991) se vuelve una experiencia donde el grupo clase realmente se convierte en una comunidad de aprendizaje, porque ya no es un aprendizaje individualizado, ahora se reconoce que para que el alumno logre mostrar en un producto lo que aprendió, primero debió compartir significados y sentirse identificado con su grupo, el cual deja de ser una amenaza para volverse una parte fundamental para generar un desarrollo en su identidad, pero ahora como un miembro de una comunidad de aprendizaje de manera que en cada uno de los integrantes se producen habilidades, conocimientos e interacciones como parte del mismo proceso.

Esto es llamado por Lave y Wenger “participación periférica legítima” debido a que es un proceso de participación social, ya que al no poder permanecer en el anonimato como sucede en algunas aulas presenciales, el simple hecho de ingresar a una plataforma virtual para conocer las actividades, hace que el individuo pierda esa invisibilidad y se muestre ante los otros en los espacios de interacción con sus compañeros, creándose vínculos entre el individuo y la comunidad, lo mismo sucede con las comunidades para legitimar la práctica individual.

Sin embargo el entorno virtual de aprendizaje no es garantía de que esto último se propicie, lo que como docente lleva a plantear la necesidad de hacer una planeación bien organizada, donde el profesor pueda ver la relación funcional entre cómo se estructura y cómo se representa la información, pero además cómo puede ser utilizada en las actividades de aprendizaje e interacción, en el cómo plantear la gestión y organización del conocimiento, el uso de representaciones hipertextuales, la adquisición de información a través de simulaciones, etc. Elementos presentes que son accesibles en un entorno virtual pero que debe el maestro precisar y saber en qué momento





utilizarlo en función de qué objetivos y qué tipo de aprendizaje quiere alcanzar, lográndose solo si el mismo maestro posee las competencias educativas que desea generar en sus alumnos.

De manera que un entorno virtual de aprendizaje de acuerdo a Brown y Duguid, (2001) es un espacio social que debe estar representado explícitamente y los estudiantes son actores activos porque co-construyen el espacio virtual, lo que enriquece la enseñanza presencial y además integra diferentes enfoques psicopedagógicos para que desde ese enfoque se diseñen estrategias de enseñanza que a través del uso de distintas tecnologías se propicien aprendizajes que puedan cumplir con funciones diferentes como el comunicar, informar, colaborar, gestionar además de aprender, lo que lleva a complementar el espacio presencial al virtual, ya que además del material que se proporcione en el espacio virtual, se puede apoyar en materiales en físico, que le permitan a los alumnos a realizar elecciones, de manera que el profesor ya no es el poseedor del conocimiento absoluto, para convertirse en un facilitador que ayuda a seleccionar la información, propone tareas, problemas o proyectos de interés que además permiten el currículo un cruce curricular con otras materias o dominios, dirigiendo al alumno para lograr productos significativos, construir y transformar el conocimiento, lo que lleva a realizar modificaciones no solo en los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales, también involucran cambios en las formas de evaluación (Díaz y Hernández, 2002).

Todo lo anterior no es un proceso fácil, cada día se aprende algo nuevo que lleva a estar en constante alerta, tampoco para los alumnos es sencillo, ya que se sigue mirando al computador con temor, sin comprender que es solo un facilitador para los trabajos cotidianos, cuando el alumno aprende a usar el Facebook, el chat, su versión más reciente de celular o el juego de moda, se olvida realmente de la utilidad educativa que tiene como herramienta para el aprendizaje, incluso como docente también se le tiene mucho respeto, se piensa que es muy difícil su manejo, sin embargo la realidad es que o el maestro la integra a sus prácticas o quedan fuera de los procesos educativos que cada día demandan nuevas formas de comunicación, de colaboración, de procesos de enseñanza, de habilidades, de estilos de docencia, que recuperen el sentido humano para ver la tecnología y las competencias como lo que son una herramienta más al servicio del hombre para propiciar una mejor calidad de vida.

Lo que deriva en el profesor el aprendizaje de nuevas habilidades didácticas en su formación y en su manera de entender desde la tecnología el hacer una planeación didáctica donde se combinan perfectamente los elementos de una clase presencial y aquellos de los cuales se disponen en un espacio virtual, aspecto que puede ser de utilidad en el planteamiento de proyectos que involucren diferentes materias, en la calidad de la comunicación profesor-alumno, alumno-alumno, alumnos-profesor, al recuperar que con quien se están comunicando es un ser humano, así mismo este aspecto permite configurar un clima de aula diferente, le da al alumno seguridad, un mejor auto concepto escolar de sí mismo, le permite conocer sus fortalezas pero también sus debilidades ya que las vuelve presentes, de manera que en las actividades individuales, de trabajo colaborativo y de interacción comunicativa en foros o en entregas de tareas, va desarrollando aquellos saberes que pueden ser débiles o que pueden verse fortalecidos o potencializados, generando confianza en sí mismo.





Otro punto igual de importante es el cambio en el cómo se concibe la evaluación, está se concibe ya no como una medición, se plantea como un juicio de valor que permite dar cuenta de aquellos elementos que son necesarios que el alumno trabaje o el profesor modifique, lo que implica en el docente el aprender a elaborar rúbrica de evaluación que de acuerdo a Díaz (2005) el énfasis en la evaluación mediante rúbricas es eminentemente cualitativo, pero es posible cuantificar los diversos niveles de desempeño para generar una calificación; no obstante, ésta no será nunca el fin último de este tipo de evaluaciones, por lo que se obtienen más ventajas que desventajas al evitar sesgos de carácter subjetivo que no proporcionan controles de validez y confiabilidad en la evaluación.

De manera que la propuesta es innovadora, ya que implica un mayor esfuerzo y dedicación, pero que permite al docente diseñar, ser creativo y emplear todo aquello que las nuevas tecnologías ofrece lo que constituye un gran aprendizaje no solo para los alumnos que son los usuarios, también lo es para el maestro en el desarrollo de competencias educativas y para la vida.

Algunas reflexiones: el reto del trabajo por competencias con el empleo de Tecnología

El enfoque por competencias ha partido de una serie de afirmaciones sobre los estudiantes que Moreno y Soto (2007) presentan como mitos, a saber: que los alumnos cuentan con iguales capacidades, tienen las mismas necesidades de aprendizaje y aprenden a un ritmo igual.

La instrumentación del enfoque por competencias como un medio para definir lo que debe ser enseñado y aprendido, se elabora en primer lugar para reducir, mas no prescindir, de los contenidos que tienden a ser agobiantes para docentes y directivos escolares; es un medio para poner el acento en la movilización de los saberes, en la aplicación de conocimientos o valores en situaciones concretas, predefinidas como frecuentes o típicas; es un medio para seleccionar los aprendizajes imprescindibles y deseables en la educación. Sin embargo, la aplicación de conocimientos suele ser de diferente naturaleza a la aplicación de conocimientos a una situación específica y problemática con el uso de la tecnología.

La necesidad de un saber no garantiza su aplicabilidad y la aplicabilidad de un saber no garantiza su suficiencia. Poner atención en lo pertinente en educación no hace que de forma automática sean llenados los huecos de los contenidos de aprendizaje.

Para el desarrollo de la competencia en los sujetos no basta con la formulación de la misma, si en la práctica éstos no logran movilizar los elementos cognitivos, afectivos y actitudinales requeridos para poner en juego la competencia en situaciones problemáticas específicas, debe de buscarse que primero el que enseña sea competente en lo que enseña.

Puesto que la competencia¹¹ puede desarrollarse a partir de saberes distintos, podría pensarse que ésta se convierte en un común denominador y que puede llegarse a ella por diferentes vías.

¹¹ Actualmente se habla de un modelo constructivista o integrativo en las competencias de origen francés toma en cuenta a la educación formal y también al contexto, desde este enfoque las competencias ligan el conocimiento y aprendizaje a la experiencia. Las competencias se definen por lo que alguien debe ser capaz de hacer para lograr un resultado, cumpliendo criterios de calidad y satisfacción. Como modelo, recoge aspectos funcionales, pero con énfasis en lo conductual. Es el más difícil y complejo de implementar.



Por tanto será importante considerar que las competencias no son prácticas socioculturales específicas, sino definiciones generales de procedimientos usualmente aceptados para enfrentar diversas situaciones, que requieren del sujeto cierta sensibilidad para ponerlas en movimiento en el momento pertinente al hacerlas manifiestas en sí mismo y luego en los otros.

Por otro lado y de igual importancia será describir cómo el trabajo colegiado en las instituciones educativas tendrá que modificarse si se pretende el desarrollo de competencias con tecnología, esto a la vez favorecería el trabajo con los currículos, lo que permitiría la discusión colegiada al interior de éstos.

Referencias

Bartolomé, A. (2004) Blended learning. Conceptos básicos. Universidad de Barcelona, Disponible en <<http://www.sav.us.es/pixelbit/marcoabj23.htm>>

Brown, J. S. y Duguid, P (2001). La vida social de la información. Buenos Aires: Prentice Hall.

Díaz, B. F. y Hernández, R. G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (2a. ed.). México: McGraw Hill.

Díaz, B. F. (2005). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill.

Kent, R. (2008). Las competencias: ¿una nueva ideología sociotécnica? *Campus Milenio*, 281.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Marsh, G. E. II, McFadden, Anna C. y Price, Barrie Jo (2003) "Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes". En *Online Journal of Distance Learning Administration*, (VI), Number IV, Winter 2003. Disponible en <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter64/marsh64.htm>

Mertens L. (1993) Competencia laboral; sistemas, seguimientos y modelos. Organización Mundial del Trabajo

Moreno, P. (2007) formación profesional, evaluación, vinculación y modelo educativo basado en competencias (MEBC). *Octavo Congreso Nacional y Cuarto Congreso Internacional*.

Moreno, P. y Soto, G. (2007). Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias. *Educar* 35.

Perrenoud, P. (1997). Construir competencias. Desde la Escuela. Editor J.C. Sáenz.

Salinas, J. (2002) "Modelos flexibles como respuesta de las universidades a la sociedad de la información" *Acción Pedagógica*, v.11, no.1.

