

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA OTEIMA
MAESTRIA EN DOCENCIA SUPERIOR**

TECNOLOGÍA EDUCATIVA

**FACILITADOR
MAGISTER EGBERTO LOO**

**PRESENTADO POR:
LYDIA PINZON**

2010

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	3
EL CURRÍCULUM BASADO EN COMPETENCIAS	4
Definición de currículo	4
Definición de competencias	4
Definición de currículo por competencia	5
Cambios en la educación	6
Características de las competencias	7
Posibles cambios y mejoras en la enseñanza	9
Apuntes para un diseño curricular desde una perspectiva vigotskiana	13
Las ZDP y las competencias: implicaciones educativas	15
CONCLUSIONES	20

INTRODUCCIÓN

Un currículo basado en competencias, parte de la premisa que son éstas las que orientan el proceso de enseñanza y son los contenidos los que se deberán movilizar para su adquisición.

La adquisición de competencias científicas durante la formación media básica y superior, requiere además, entre varios aspectos, de metodologías didácticas e instrumentos de evaluación que se ajusten a esos fines.

La posición constructivista sostiene que las estructuras cognitivas del individuo, interactúan con el ambiente y permiten el aprendizaje. Es la actividad que los individuos desarrollan, lo que permite dar significado a la realidad que los rodea. Nos estamos refiriendo a una actividad mental intensa que se origina en escenarios dinámicos, como puede ser el aula, el laboratorio o la vida cotidiana.

Un diseño curricular basado en competencias favorecería una alfabetización científico – tecnológica que considere el papel central que juegan los problemas tecnológicos, científicos y cotidianos, en la vida del siglo XXI.

La toma de decisiones sobre los grandes problemas, que suelen estar relacionados con el medio ambiente y con la ética, reclama cada vez más de una cultura científica ciudadana.

No obstante, el aporte que la educación en física puede realizar al desarrollo de las competencias en los estudiantes de enseñanza media, implica visualizar que las competencias no se desarrollan en un curso particular de una especialidad u orientación, sino que se van construyendo desde el inicio de su formación a través de la articulación simultánea de las diferentes áreas de conocimiento.

EL CURRÍCULUM BASADO EN COMPETENCIAS

Definición de currículum

El término **currículo** se refiere al conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que los estudiantes deben alcanzar en un determinado nivel educativo. De modo general, el currículum responde a las preguntas ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? El currículum, en el sentido educativo, es el diseño que permite planificar las actividades académicas.

El diseño curricular es una selección cultural y como tal, un difícil ejercicio de apreciar y excluir, en la búsqueda siempre de quedarse con lo necesario, sobre todo en una proyección de educación permanente en que se sabe que no se trata de la única oportunidad de aprendizaje que tiene la persona. Hacer currículum es tomar decisiones y nadie ha dicho nunca que esto sea fácil

Definición de competencias

Es la capacidad de movilizar conocimientos y técnicas y de reflexionar sobre la acción. Es también la capacidad de construir esquemas referenciales de acción o modelos de actuación que faciliten las acciones de diagnóstico o de resolución de problemas productivos no previstos o no prescriptos". (Catalano, Ana María(2004))

Las competencias parecen constituir, en la actualidad, una conceptualización y un modo de operar en la gestión de recursos humanos que permite una mejor articulación entre gestión, trabajo y educación. En una visión y organización sistémica las competencias han sido incluso capaces de expresarse como un sistema nacional de certificación de competencias legalmente establecido en varios países del mundo, incluidos proyectos en América Latina. Más que una moda, se trata de "un vínculo entre el trabajo, la educación formal y la capacitación", la implantación de nuevos valores y normas de comportamiento.

La competencia tiene que ver con una combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en diversos contextos. La flexibilidad y capacidad de adaptación resultan claves para el nuevo tipo de logro que busca el trabajo y la educación como desarrollo general, para que las personas hagan algo con lo que saben el término «competencia» va ligado a la idea de la cualificación profesional y de su certificación para poder ejercer un oficio o campo ocupacional dentro del mercado de trabajo.

Definición de currículo por competencia

El currículo modular basado en competencias puede ser abordado como una unidad de sentido que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de objetivos formativos claramente definidos y evaluables, con un importante grado de autonomía en relación con el conjunto curricular del que forma parte. De este modo, un currículo por competencias profesionales integradas que articula conocimientos globales, conocimientos profesionales y experiencias laborales, se propone reconocer las necesidades y problemas de la realidad. Tales necesidades y problemas se definen mediante el diagnóstico de las experiencias de la realidad social, de la práctica de las profesiones, del desarrollo de la disciplina y del mercado laboral. Esta combinación de elementos permiten identificar las necesidades hacia las cuales se orientará la formación profesional, de donde se desprenderá también la identificación de las competencias profesionales integrales o genéricas, indispensables para el establecimiento del perfil de egreso del futuro profesional.

El planteamiento de un currículo por competencias es una alternativa al currículo tradicional y académico, ya que se pasa de la lógica del «saber» a la lógica del «saber hacer». Lo importante desde este enfoque no es que el alumno sepa, por ejemplo, sumar, restar, multiplicar y dividir, sino que sepa aplicar esos conocimientos en una situación problemática de la vida real. Es cierto que para «saber hacer» se precisa «saber», pero el «saber» deja de tener valor por sí mismo y se pone al servicio y en función de su uso. De esta forma, se puede reducir la brecha entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y la acción.

Cambios en la educación

La derivación de la organización de la enseñanza por competencias desde el mundo empresarial a la educación formal hace que algunos sospechen que se quiera supeditar la educación a los intereses productivos empresariales o que se quiera implantar de forma camuflada el taylorismo y el paradigma del modelo conductista, o que sirva de vehículo para impulsar perspectivas educativas demasiado centradas en los resultados, en los estándares de evaluación y en el credencialismo. Sin descartar esas posibilidades y esos riesgos, es igualmente cierto que, dependiendo de la forma de entender las competencias, pueden servir de cauce para hacer un planteamiento curricular más acorde con una perspectiva de educación integral, en equidad y para toda la vida.

El proyecto *Tuning* (2003), que está sirviendo de referencia para muchas universidades, propone el sistema de competencias como lenguaje común para describir los objetivos de los títulos y planes de estudio, así como referencia para la evaluación de los resultados de los alumnos. En concreto, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) ha tomado como base de referencia la propuesta *Tuning* para la formulación de las competencias transversales de las nuevas titulaciones en las universidades españolas

El pensamiento de fondo que late y creo que justifica el planteamiento de currículo basado en competencias tiene que ver con la toma de conciencia de que la educación formal ha sido y sigue siendo demasiado académica, y que prepara insuficientemente a los jóvenes para que puedan vivir una vida más plena como sujetos individuales, como ciudadanos y para su integración en el mundo del trabajo, así como para que puedan seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Dentro de esa corriente de pensamiento hay distintas formas de entender las competencias.

Cuando se habla de competencias desde la perspectiva curricular, se suelen diferenciar las generales, transversales o generativas las específicas o particulares. También se hace referencia con frecuencia a las competencias que son claves, básicas o esenciales.

Características de las competencias

Hemos visto que hay distintos tipos de competencias y cada tipología tiene sus propias características. Sin embargo, dentro de esa diversidad se pueden reconocer algunos elementos nucleares comunes.

Carácter integrador

En la mayoría de las definiciones se entiende que las competencias incluyen diversos elementos de forma integrada. La identificación de los elementos concretos que conforman la competencia varía de una definición a otra, pero básicamente coinciden con lo que en nuestra cultura pedagógica identificamos como conceptos, procedimientos y actitudes.

Es decir, para ser competente en algo se precisa emplear de forma conjunta y coordinada conocimientos o saberes teóricos conceptuales, procedimientos o saberes aplicativos, y actitudes o disposiciones motivacionales, que permiten llevar a cabo una tarea. Esta forma integrada de entender los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje supone un avance con respecto a la comprensión con frecuencia compartimentada que se ha hecho de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Transferibles y multifuncionales

Esta característica se aplica más que a las específicas a las competencias generales y a las clave. Son transferibles, puesto que son aplicables en múltiples situaciones y contextos tanto académicos como familiares, lúdicos, laborales, sociales y personales. Son multifuncionales, puesto que pueden ser utilizadas

para conseguir varios objetivos, para resolver diferentes tipos de problemas y para acometer diferentes tipos de trabajos. Deben proveer una respuesta adecuada a los requisitos de situaciones o trabajos específicos; y son, para todos, un prerrequisito para un adecuado desempeño de su vida personal, laboral y los subsiguientes aprendizajes. Tienen, en otras palabras, valor predictivo en cuanto al comportamiento de cada individuo (Perrenoud, 1997).

Carácter dinámico e ilimitado

Por otra parte, el grado de perfectibilidad de las capacidades y competencias no tiene límites, ya que se trata de un continuo en el que cada persona de manera dinámica de acuerdo con sus circunstancias va respondiendo con niveles o grados de suficiencia variables (perfectibilidad mayor o menor) a lo largo de toda su vida. Se entiende que una persona es competente para algo cuando es capaz de resolver los problemas propios de ese ámbito de actuación. Será tanto más competente cuanto mejor resuelva el problema o la tarea en cuestión.

Evaluables

Las competencias presuponen capacidades, pero esas capacidades potenciales se manifiestan por medio de las acciones o tareas que realiza una persona en una situación o contexto determinado. Las capacidades no son evaluables; por el contrario, las competencias sí son verificables y evaluables. Esta forma de entender las capacidades y las competencias permite relacionarlas y diferenciarlas: una persona sin capacidades no puede ser competente, pero se demuestra que se tienen capacidades en la medida en que se traducen en competencias. Y a su vez el logro de competencias va desarrollando capacidades (Roegiers, 2003 y 2004).

Posibles cambios y mejoras en la enseñanza

La sustitución o la introducción de un término no tiene sin más ninguna virtualidad mágica de mejora educativa. Como tampoco el cambio de vestido o de peinado tiene que suponer necesariamente cambio ni mejora de nuestra forma de ser, a no ser que a ese cambio de concepto o de forma se le quiera dar una intencionalidad de fondo y se convierta en símbolo. Entonces esa palabra significa algo más. Algo parecido puede suceder con el término de «competencia», que puede convertirse en el símbolo de una alternativa de cambio y mejora educativa. ¿Hacia dónde? En principio, en muchas direcciones.

Algunas de las líneas de cambio y mejora que se pueden impulsar aprovechando el tirón del clima favorable al currículo basado en competencias, en los planteamientos educativos en general, pero de forma específica en el periodo de la enseñanza obligatoria, son los siguientes.

De la enseñanza para «saber» al saber para «actuar»

Una sociedad que quiere avanzar mirando al futuro precisa, tal como se señala en la propuesta del Currículo Vasco (2006), que todos uno de sus miembros sean capaces de intervenir en ella de forma activa y comprometida, desarrollando al máximo todas sus potencialidades. Es así como los fines de la educación deben estar dirigidos a formar personas competentes para actuar de forma eficaz en todos los ámbitos de desenvolvimiento de la persona en sus dimensiones como ser individual, miembro de la sociedad y de la naturaleza.

Consecuentemente con este enfoque, el eje organizador del currículo no deben ser los «saberes» conceptuales, sino las competencias que se precisan para actuar en todas las dimensiones del desarrollo de la persona (no sólo en las laborales). Al resaltar el polo de las competencias, se quiere subrayar que la acción educativa ha de orientarse a la aplicación del conocimiento en situaciones prácticas y en contextos concretos, de tal modo que el saber se convierta en un verdadero instrumento para la acción.

De la prioridad de la función propedéutica

De acceso a estudios superiores a la prioridad de la función propedéutica para la vida La introducción en el diseño curricular y en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las competencias en general y sobre todo de las transversales es un desafío y una oportunidad para repensar el sentido de la educación incluyendo el periodo de la educación obligatoria dentro de la educación permanente para toda la vida. Cuando se mira la educación obligatoria como un periodo cuya función principal es preparar para que el alumno pueda iniciar el largo recorrido de la vida en las mejores condiciones, se amplía el sentido que habitualmente se da a este periodo. Ya no se trata sólo de prepararse para acceder al bachillerato o a otros estudios superiores, sino de prepararse para tener una vida individual plena siendo miembro reflexivo y activo de la sociedad y de la naturaleza. Se trata de un cambio de mirada que induce a pensar en las dimensiones y expresiones de la «vida plena», y consecuentemente a repensar el currículo. ¿Cuáles son las competencias básicas y relevantes que se precisan para estar preparado para la vida al finalizar la educación obligatoria y para el aprendizaje a lo largo de la vida?

La respuesta a esta cuestión incluye sin duda las competencias para poder continuar los estudios y saber sobrevivir e integrarse en el mundo del trabajo, pero va mucho más allá. Las implicaciones de este enfoque son claras, tanto en la selección de los contenidos y la evaluación como en la metodología de enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno.

Del profesor propietario de «su» materia al coeducador

La inclusión de las competencias transversales y de contenidos metadisciplinares, como referentes comunes a todas las áreas disciplinares, rompe la organización compartimentada del currículo por áreas. Desde este enfoque la función del docente no se limita a enseñar «su» materia, sino que, junto con el resto del profesorado, es corresponsable para que los alumnos alcancen las competencias transversales (por ejemplo, aprender a aprender y a pensar, aprender a comunicar, aprender a vivir juntos, aprender a ser yo mismo, aprender a hacer y a

emprender) y aprendan aquellos contenidos, sobre todo actitudinales y procedimentales, comunes a distintas áreas.

Las consecuencias de la aplicación de este planteamiento son indudables, tanto en lo que se refiere a la necesidad de organización y coordinación entre los profesores como en la necesidad de coordinación para la evaluación de los alumnos.

De la escuela separada a la conectada en redes

El logro de las competencias que se precisan para estar preparado para la vida y para el aprendizaje a lo largo de la vida es responsabilidad de la escuela, pero no exclusivamente de ella, sino también de otros sectores (familia, trabajo, medios de comunicación, deporte, salud, ocio y tiempo libre, etc.). Este hecho plantea al menos dos cuestiones. La primera tiene que ver con la necesaria delimitación de responsabilidades para saber cuáles son las obligaciones de cada sector en el logro de la competencia.

La segunda tiene que ver con la coordinación entre los sectores implicados y de forma especial con la familia. Todo ello tiene consecuencias en el modelo de escuela y en el sistema de evaluación. Se precisa un modelo de escuela abierto, dispuesto, por una parte, a crear sinergias y a colaborar con los sectores implicados; y, por otra, a implicar, sobre todo a los padres, en la evaluación de aquellas competencias de responsabilidad compartida.

De la perspectiva del aprendizaje centrada en el individuo a la que incluye la interacción y el contexto

En los planteamientos pedagógicos suele ser habitual hacer referencia a los componentes del acto didáctico (docente, discente, contenido, metodología y contexto), diferenciando los distintos paradigmas de enseñanza de acuerdo con el énfasis y prioridad que se otorga a algunos componentes sobre los demás.

Por ejemplo, dentro de la cultura pedagógica del constructivismo que nos es familiar por influencia de la LOGSE, el alumno se convierte en el centro de los componentes didácticos.

En el enfoque basado en competencias el alumno no pierde protagonismo, pero el contexto adquiere también una importancia relevante, ya que las competencias presuponen la capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a tareas en un contexto determinado (Goñi, 2005). Desde este punto de vista, el currículo basado en competencias es una oportunidad para hacer un planteamiento «socioconstructivista e interactivo» del aprendizaje, que, de acuerdo con Jonnaert y Vander Borgh (1999), aglutina tres planos complementarios:

- El plano de la dimensión constructivista, que presupone que el sujeto construye sus conocimientos a partir de sus conocimientos y de su actividad;
- El plano de las interacciones sociales, que presupone que el sujeto construye personalmente sus conocimientos en interacción con los otros;
- El plano de las interacciones con el medio, que presupone que los aprendizajes son sin duda procesos individuales que se desarrollan gracias a las interacciones con los demás, pero también gracias a los intercambios que el sujeto establece con el medio.

Esto quiere decir que los aprendizajes escolares requieren un contexto y situación determinados.

Resumiendo, el planteamiento del currículo basado en competencias puede ser una oportunidad para repensar el sentido educativo de la enseñanza obligatoria como periodo que tiene como función principal la preparación de los jóvenes para la vida y para el aprendizaje a lo largo de toda la vida; para repensar el rol del docente como educador, en coherencia con el sentido educativo de enseñanza obligatoria; para plantear un modelo de escuela más abierto a la comunidad educativa y a la sociedad; para plantear un sistema de evaluación más

participativo; para hacer un planteamiento de aprendizaje más abierto a la interacción y al contexto.

Un currículo orientado al desarrollo de competencias requiere la planificación de las actividades de enseñanza con ese fin y para ello, determinar los contenidos más adecuados considerando como aspecto central la actividad del individuo.

Apuntes para un diseño curricular desde una perspectiva vigotskiana.

Una de las contribuciones más importantes de Vigotsky, ha sido considerar a los individuos como seres sociales y al conocimiento como un producto social. Los aspectos centrales de la Teoría Socio-Histórica, pueden señalarse como los siguientes (Baquero, 1996:31):

- La tesis de que los Procesos Psicológicos Superiores (PPS) tienen un origen histórico y social.
- La tesis de que los instrumentos de mediación (herramientas y signos) cumplen un papel central en la construcción de tales PPS.
- La tesis de que los PPS deben abordarse según los procesos de su construcción, es decir, desde una perspectiva genética.

La importancia de la perspectiva vigotskiana radica en que todos los PPS (rudimentarios y avanzados) son adquiridos, en primera instancia, en un contexto social, para luego internalizarse.

Esta internalización, que es una reconstrucción interna de una operación externa, es producto del uso de un determinado comportamiento cognitivo en un contexto social (Carretero, 1999:24).

El proceso de internalización consiste en una serie de transformaciones (Vigotsky, 1988:93,94):

- *Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente.* Es de especial

importancia para el desarrollo de los procesos mentales superiores la transformación de la actividad que se sirve de signos, cuya historia y característica quedan ilustradas por el desarrollo de la inteligencia práctica, de la atención voluntaria y de la memoria.

- *Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal.* En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológico). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos.
- *La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de procesos evolutivos.* El proceso, aún siendo transformado, continúa existiendo y cambia como una forma externa de actividad durante cierto tiempo antes de internalizarse definitivamente. Su internalización está vinculada a cambios en las leyes que rigen su actividad y se incorporan en un nuevo sistema con sus propias leyes.

Puede observarse que el aprendizaje no es visto como una actividad solitaria, individual, sino en compañía de otros, es de carácter social y, según Vigotsky, esto favorecería un buen aprendizaje del sujeto, y contribuye a su desarrollo y su producción, a diferencia del sujeto epistémico piagetiano.

Los resultados de las investigaciones realizadas en los últimos años dan cuenta de la importancia cada vez mayor, de las interacciones sociales en el aprendizaje. En este marco, otro aporte importante de Vigotsky relacionado con las prácticas educativas, es el de la Zona de Desarrollo Próximo, (ZDP): “No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial,

determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky, 1988:133).

Cole afirma que, en términos de su concepción general, “la ZDP puede entenderse como la estructura de actividad conjunta en cualquier contexto donde hay participantes que ejercen responsabilidades diferenciales en virtud de su distinta pericia” (cf Cole 1989:155).

En ese sentido, Cole retoma el concepto de actividad de Leontiev (discípulo de Vigotsky) explicado en su “Teoría de la actividad”. En ella se considera que en la actividad el objeto es transformado en forma subjetiva o imagen; al mismo tiempo, la actividad es convertida en resultado objetivo o producto.

Todos estos aspectos, enmarcan el concepto de competencia y en particular aquellas como el trabajo en equipo; pensamiento orientado a la resolución de problemas, pensamiento reflexivo, pensamiento crítico, entre otras de carácter transversal.

Si definimos competencia como la posesión y desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes, que le permiten al individuo que las posee: a) desarrollar con éxito ciertas actividades en un contexto determinado, b) adaptarse a las nuevas situaciones y transferir dichos conocimientos y habilidades a áreas profesionales próximas, la perspectiva vigotskyana enmarca adecuadamente tal definición.

Las ZDP y las competencias: implicaciones educativas

La ZDP está relacionada con la interacción social y el uso y dominio de instrumentos semióticos, los que juegan un gran papel en el desarrollo de los propios niveles de intersubjetividad.

Es importante centrar el desarrollo de las competencias transversales en la interacción docente alumno y en la interacción alumno-alumno. Para las primeras, adaptamos, en una breve síntesis, los conceptos Onrubia (1999) sobre la creación de ZDP:

a. Insertar, en el máximo grado posible, la actividad puntual que el alumno realiza en cada momento, en el ámbito de marcos u objetivos más amplios en los cuales esa actividad pueda tomar significado de manera más adecuada.

Las competencias que pone el juego el alumno, se encuentran en un entorno más amplio en el cual se ubican y se insertan.

b. Propiciar la máxima participación de todos los alumnos, en las diversas actividades y tareas, incluso si su nivel de competencia, su interés, o sus conocimientos resultan en un primer momento muy escasos y poco adecuados.

Se trata de crear escenarios en los cuales cada uno de los participantes pueda realizar efectivamente todo aquello que sea capaz y el participante menos competente, pueda ir probando o modificando su capacidad de resolver las tareas.

c. Establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutua, y en el que tengan cabida la curiosidad, la capacidad de sorprenderse y el interés del conocimiento.

No sólo debemos tener en cuenta los aspectos cognitivos e intelectuales, sino que la creación de ZDP se ve favorecida por los aspectos emocionales, relacionales y afectivos.

d. Realizar modificaciones o ajustes tanto en la programación más amplia como en el desarrollo “sobre la marcha, de la propia actuación en función de la información obtenida a partir de las actuaciones y productos parciales realizados por los alumnos.

La asistencia adecuada de la ZDP, implica el seguimiento constante del participante más competente (que puede ser el docente) al participante menos competente.

e. Desarrollar la capacidad de autonomía en el uso de los conocimientos y en las decisiones de los alumnos.

Esto implica, por un lado la creación de escenarios donde los alumnos desarrollen su actividad sin asistencia o con muy poca y por otro utilizar recursos que propicien en los alumnos el aprendizaje de competencias, que les permitan ir aprendiendo en forma autónoma.

f. Procurar las mayores relaciones explícitas entre los nuevos conocimientos (objeto de aprendizaje) y los conocimientos previos de los alumnos.

Puede ser útil emplear el conocimiento potencialmente compartido por el profesor y los alumnos como recurso facilitador: por una parte, el conocimiento compartido como resultado de la experiencia social común de los alumnos y por otra, el conocimiento compartido como resultado de la historia común de aprendizajes realizados en la propia aula.

g. Utilizar el lenguaje de la forma más clara y explícita posible.

De acuerdo a Vigotsky, el habla es uno de los aspectos claves en el desarrollo de la ZDP, porque es a través de la misma que los alumnos entre sí y con el docente, realizan sus interacciones.

h. Emplear el lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia.

El lenguaje es un instrumento decisivo para ayudar a reestructurar y reorganizar las experiencias y conocimientos, reconstruyendo los significados relativos a estas experiencias en términos más cercanos a los significados culturales compartidos por los adultos.

Respecto a las interacciones que tienen lugar entre alumnos, seguimos con Onrubia, en algunas recomendaciones para tomarlas como fuente potencial de creación y avance en ZDP.

- Resaltar el contraste entre puntos de vista moderadamente divergentes, a propósito de una tarea o contenido de resolución conjunta.

- Dar las explicaciones sobre el propio punto de vista.
- La coordinación de roles, el control mutuo del trabajo y el ofrecimiento y recepción mutuos de ayuda.

La construcción de una cultura cooperativa favorece este tipo de aprendizaje y, a su vez, las competencias que se desarrollen en ese contexto, agregan demandas (y competencias) adicionales a los docentes a cargo.

Para crear competencias en los alumnos, es necesario diseñar escenarios activos de conocimiento compartido. El alumno puede implicarse en un proceso abierto de intercambio y negociación de significados, siempre que los nuevos contenidos provoquen la activación de sus esquemas habituales de pensar, pero también de actuar. "...la mente es una extensión de las manos y herramientas que se usan y de las tareas a las que se aplican (Bruner, 1997:169).

Tal como lo sostiene Bruner, estos aspectos constituyen una extensión de la psicología cognitiva vigotskiana, considerando que la inteligencia no se ubica en una sola cabeza, sino en el contexto y en la interacción con los otros.

Los modelos de movilización de diversos recursos cognitivos en una situación de acción, se desarrollan y estabilizan según la práctica. Los alumnos no construyen sus modelos a través de la simple memorización de ciertos conocimientos. Los modelos se construyen de acuerdo a una formación de situaciones vivenciales renovadas y asociadas a una postura reflexiva sobre su acción.

Es necesario tomar nota del cambio entre un currículo tradicional y uno basado en competencias (Lluch, E, 2001) : En tanto el primero está centrado en el contenido, el segundo en los indicadores de desempeño. Para el primero los tiempos de enseñanza son fijos y para el segundo son variables ya que se tiene en cuenta el ritmo personal de aprendizaje, es decir, centrado en las necesidades individuales.

En tanto, la evaluación de competencias es un proceso de recolección de evidencias sobre el desempeño de una persona con el propósito de formarse un juicio sobre su competencia a partir del referente estandarizado e identificar aquellas áreas que requieren ser fortalecidas mediante la capacitación para alcanzar el nivel de competencia requerido. A diferencia de la evaluación tradicional, en la evaluación por competencias:

- Se compara el desempeño individual con el estándar
- Los evaluados conocen de antemano qué y cómo se va a evaluar
- Los evaluados participan en la fijación de objetivos
- Es un proceso planificado y coordinado
- Se centra en evidencias del desempeño real en situaciones específicas;
- El evaluador juega un papel activo, como formador y orientador.

Finalmente, el currículo basado en competencias no rechaza contenidos, pero si enfatiza su puesta en práctica. Las mismas pasan a ser las orientadoras de los conocimientos disciplinares. La planificación y la organización de la formación, estarán dadas por las competencias a desarrollar, más que en los contenidos específicos. Tal enfoque promovería la ruptura con la inercia pedagógica de las rutinas didácticas, la segmentación de los cursos, de una evaluación separada del proceso de aprendizaje, todo lo cual ha conducido a una formación dirigida a salvar los exámenes, más que aprender física.

CONCLUSIONES

Desarrollar la capacidad de observar, experimentar, interpretar resultados o representaciones gráficas, datos estadísticos y matemáticos, realizar investigaciones; identificar, comprender o resolver un problema en cierto contexto o comunicar; argumentar o expresar ideas o resultados desde un enfoque científico, nos hablan de competencias que integran y movilizan conocimientos, pero no son conocimientos en sí.

Desde un punto de vista didáctico podemos considerar que la acción pone de manifiesto las competencias, lo que lleva a privilegiar, en buena medida, metodologías activas, pero sabiendo que ningún conocimiento pertenece exclusivamente a una competencia, puesto que aquél puede ser movilizado por otras. Una gran cantidad de nuestros conocimientos puede ser utilizada en numerosos contextos y con diferentes intenciones.

La necesidad de un individuo de comprender y hacerse comprender, contribuirá a la creación de competencias y a la utilización de verdaderos esquemas de movilización de conocimientos. A su vez, todo esto propicia la construcción de competencias, es decir, lo que los individuos deben dominar, más allá del conocimiento.

“La creación de una competencia depende de una dosis justa entre el trabajo aislado de sus diversos elementos y la integración de esos elementos en una situación de operabilidad. Toda dificultad didáctica reside en manejar dialécticamente estos dos enfoques. Pero creer que el aprendizaje secuencial de conocimientos, provoca espontáneamente su integración operacional en una competencia, es una utopía”

Para crear competencias en los alumnos, es necesario diseñar escenarios activos de conocimiento compartido. El alumno puede implicarse en un proceso abierto de intercambio y negociación de significados, siempre que los nuevos contenidos provoquen la activación de sus esquemas.

Los modelos de movilización de diversos recursos cognitivos en una situación de acción, se desarrollan y estabilizan según la práctica. Los alumnos no construyen sus modelos a través de la simple memorización de ciertos conocimientos. Los modelos se construyen de acuerdo a una formación de situaciones vivenciales renovadas y asociadas a una postura reflexiva sobre su acción.

Es necesario tomar nota del cambio entre un currículo tradicional y uno basado en competencias (Lluch, E, 2001) : En tanto el primero está centrado en el contenido, el segundo en los indicadores de desempeño. Para el primero los tiempos de enseñanza son fijos y para el segundo son variables ya que se tiene en cuenta el ritmo personal de aprendizaje, es decir, centrado en las necesidades individuales.

En tanto, la evaluación de competencias es un proceso de recolección de evidencias sobre el desempeño de una persona con el propósito de formarse un juicio sobre su competencia a partir del referente estandarizado e identificar aquellas áreas que requieren ser fortalecidas mediante la capacitación para alcanzar el nivel de competencia requerido.