



**EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS COMO ELEMENTO
TRANSFORMADOR DEL ROL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN
BÁSICA REGULAR**

**THE COMPETENCY-BASED APPROACH AS A
TRANSFORMATIVE ELEMENT OF THE TEACHING ROLE IN
REGULAR BASIC EDUCATION**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OBTENER EL GRADO DE
BACHILLER EN EDUCACIÓN**

Autores:

Vallejos Benites, Lucy Eliana

Sarmiento Tapia, Eduardo Giancarlo Nazareno

Lima, abril de 2022

RESUMEN

La presente investigación responde a un tema fundamental en el proceso educativo actual que reconoce dos ejes cruciales en la formación propuesta en la educación básica regular peruana: el enfoque por competencias, como perspectiva pedagógica delimitada en los documentos curriculares y de formación docente en vigencia, y la transformación del rol tradicional docente hacia uno que realmente pueda poner en práctica los fundamentos de dicho enfoque en la cotidianidad del proceso escolar.

Esta investigación es el resultado de una exhaustiva revisión bibliográfica que se trazó como objetivo principal describir la transformación del rol docente de la educación básica regular a partir de su relación con el enfoque por competencias. En esa dirección, se estructuró en dos capítulos que recogen información de los dos ejes fundamentales del estudio: el enfoque por competencias, que recopila conceptualizaciones sobre competencias, actuar competente, clasificación, pedagogía y evaluación, y la transformación del rol docente, que distingue el rol tradicional, el nuevo perfil, los requerimientos y la síntesis vinculante.

Se concluye que el enfoque por competencias requiere de una pedagogía dinámica y reflexiva que suscite en el estudiante la movilización de conocimientos, habilidades, motivaciones y responsabilidades de forma interrelacionada con implicación y cooperación, y que el rol docente se ha transformado para convertirlo en acompañante, facilitador, promotor e investigador que ayude a sus estudiantes a desarrollar competencias actuando en sintonía con la sociedad, fomentando la participación para lograr la comprensión y análisis de los desafíos y una actuación idónea donde ponga en práctica las competencias adquiridas.

Palabras clave: competencias, rol docente, transformación docente, actuar competente.

ABSTRACT

The present research responds to a fundamental issue in the current educational process that recognizes two crucial axes in the training proposed in Peruvian regular basic education: the competency-based approach, as a pedagogical perspective defined in the curricular and teacher training documents in force, and the transformation of the traditional teaching role towards one that can really put into practice the foundations of this approach in the daily life of the school process.

This research is the result of an exhaustive bibliographical review whose main objective was to describe the transformation of the teaching role in regular basic education based on its relationship with the competency-based approach. In this direction, it was structured in two chapters that gather information on the two fundamental axes of the study: the competency-based approach, which compiles conceptualizations on competencies, acting competently, classification, pedagogy and evaluation, and the transformation of the teaching role, which distinguishes the traditional role, the new profile, the requirements and the binding synthesis.

It is concluded that the competency-based approach requires a dynamic and reflective pedagogy that arouses in the student the mobilization of knowledge, skills, motivations and responsibilities in an interrelated way with involvement and cooperation, and that the teaching role has been transformed to become a companion, facilitator, promoter and researcher who helps his students to develop competencies acting in tune with society, encouraging participation to achieve understanding and analysis of the challenges and a suitable performance where he puts into practice the acquired competencies.

Keywords: competencies, teaching role, teaching transformation, acting competently.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	ii
ABSTRACT.....	iii
INTRODUCCIÓN	1
I. EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS	3
1.1. Competencias y actuar competente.....	3
1.2. Clasificación de las competencias según Díaz Barriga.	6
1.3. Pedagogía en la educación por competencias.	8
1.3.1. Recomendaciones generales.	8
1.3.2. Pedagogía de proyectos.	9
1.4. La evaluación de aprendizajes en el enfoque por competencias	11
II. TRANSFORMACIÓN DEL ROL DOCENTE	13
2.1. El docente en la enseñanza tradicional	13
2.2. El renovado rol del docente en la escuela actual.....	14
2.2.1. Perfil y exigencias para el desarrollo de competencias en los estudiantes.	15
2.2.2. Requerimientos en planificación, conducción y evaluación según el MBDD.....	17
2.3. El nuevo docente en la educación por competencias.	19
CONCLUSIONES	21
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	23

INTRODUCCIÓN

La noción de competencia en el ámbito educativo surge para promover el desarrollo de diferentes aspectos vinculados a los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y responsabilidades, con la finalidad de dar una formación integral a los estudiantes. En esa dirección, el enfoque por competencias aparece como una perspectiva educativa que promueve el aprendizaje, impulsa e integra una serie de recursos que permitirán a los estudiantes comprender, analizar y resolver desafíos a través de la ejecución de situaciones prácticas y de entornos experimentales que se aproximen a su realidad inmediata generando una conexión especialmente fuerte entre su ambiente próximo, la escuela, sus compañeros, el docente, y la comunidad (Tobón, 2006; Roegiers, 2007).

Frente a esta perspectiva, que ha sido considerada en la formulación y puesta en marcha de diferentes documentos curriculares y en las propuestas de formación continua del Estado peruano, es necesario analizar un factor esencial en la construcción y desarrollo de las competencias en los estudiantes: los docentes.

El paradigma del rol esencial del docente se ha modificado luego de la incursión del enfoque por competencias y ha virado hacia un profesional capacitado en acompañar y guiar el desarrollo de competencias en sus estudiantes, tales como la autonomía, la reflexión crítica, la capacidad de elección y la metacognición; un facilitador que involucra una sólida interconexión entre lo teórico y lo práctico a partir del aprendizaje significativo y orienta su labor a la formación humana integral que permita un actuar competente en los diferentes ámbitos de la vida de sus estudiantes (Araujo, 2017; Pereda, s.f.).

Tras lo expuesto, la importancia de esta investigación radica en conocer qué es realmente el enfoque por competencias y cuál debería ser el nuevo rol docente en el proceso de enseñanza–aprendizaje. La revisión completa del tema nos conducirá a comprender la base conceptual sobre la que se estructura el enfoque, y a definir el nuevo rol docente dentro de esta perspectiva educativa, pues su labor profesional actual les exige ejecutarlo durante toda la etapa que corresponde a la educación básica. En ese sentido, para entender la integración en la docencia actual del enfoque por competencias es esencial comprender el nuevo rol docente para el desarrollo de la educación en el Perú porque le otorga al estudiante herramientas para que construya su propio progreso en sus competencias y tome decisiones basadas en su conocimiento y destreza, la pertinencia e idoneidad, y en la reflexión ética que va adquiriendo a lo largo de su periodo escolar.

Por lo tanto, la premisa que conduce la presente investigación es: El enfoque de competencias modifica el paradigma del rol tradicional docente de un expositor que transmite conocimientos mecanizados hacia un guía que organiza el aprendizaje, facilita procesos de

enseñanza dinámica y reflexiva y acompaña a sus estudiantes en la construcción de sus competencias.

Ante ello, se traza como objetivo general describir la transformación del rol docente de la educación básica regular a partir de su relación con el enfoque por competencias. Asimismo, los objetivos específicos son describir las principales concepciones y la pedagogía del enfoque por competencias y el actuar competente, y describir las características del docente tradicional y la modificación de su rol a partir del enfoque por competencias.

Finalmente, cabe señalar que la presente investigación se estructura en dos capítulos. El primero sobre el enfoque por competencias, a partir de una amplia y estructurada revisión bibliográfica de los teóricos más resaltantes que aborda la conceptualización de competencias, actuar competente, clasificación de competencias, pedagogía y evaluación en el enfoque por competencias. Y el segundo respecto a la transformación del rol docente, en el que también se ejecuta una recapitulación bibliográfica en cuanto al rol de un docente tradicional y el nuevo rol vinculado al enfoque por competencias, que incluye el perfil renovado del docente, las exigencias para el desarrollo de competencias en los estudiantes; y se concluye con un apartado vinculante del contenido del estudio.

I. EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

Díaz Barriga (2006) precisa que desde mediados de la década de los noventa, en el campo de la educación se pueden encontrar muy diversas formulaciones y expresiones en torno al tema de las competencias, entre ellas destaca el enfoque por competencias.

Si bien el enfoque por competencias no es el único para integrar conocimientos, es el más completo, dado que permite constituir varias dimensiones a la vez. Tobón (2013) manifiesta que el enfoque por competencias responde a una pedagogía basada en el pensamiento complejo, haciendo uso de forma conjunta y coordinada de conocimientos o saberes conceptuales, de procedimientos, reglas o pautas para actuar y de actitudes o disposiciones motivacionales que permiten llevar a cabo una tarea. Plantea que las personas puedan formarse para actuar de forma idónea, para ser solidarias con los demás y para gestionar su propio proyecto ético de vida.

En este primer apartado se profundizará en las principales nociones teóricas que facilite un acercamiento progresivo al enfoque por competencias y permite situar la premisa de investigación y abrir espacios para la revisión epistemológica, desde la conceptualización propiamente dicha de competencia afín al ámbito educativo, pasando por una estructurada revisión de qué es y qué implica el actuar competente, hasta tocar puntos específicos envueltos en el proceso de construcción de competencias en el estudiante, como la clasificación de competencias –para lo que se ha tomado la tipología propuesta por Díaz Barriga (2006)–, la pedagogía y la evaluación. Así, con esta revisión de los más resaltantes autores en la cuestión se cumplirá el primer objetivo propuesto y se sentará una firme base para ejecutar el análisis y la reflexión vinculante con el rol docente.

1.1. Competencias y actuar competente.

Una competencia es, al mismo tiempo, una estructura compleja de propiedades y la capacidad de activar recursos cognitivos heterogéneos para afrontar un escenario y comprende ciertas cualidades como la movilización e inclusión de diversos conocimientos, habilidades, valores, y actitudes; activación de recursos de forma oportuna y única por cada situación; operaciones mentales que avanzan progresivamente en complejidad y que forman esquemas de pensamiento y actuación; que se requieren indefectiblemente para alcanzar el desempeño óptimo en situaciones específicas (Perrenoud, 2004; Gonczi y Athanasou, 2008).

Para Tobón (2006) las competencias son procesos que construyen, reconstruyen y afianzan las personas con el fin de comprender, analizar y resolver diferentes tareas y problemas de los entornos, con conciencia reflexiva, autonomía y creatividad, empleando de forma racional los recursos ambientales disponibles y teniendo en cuenta la complejidad e incertidumbre de la situación.

Por su parte, Monereo y Pozo (2003) sintetizan la estructuración en cuatro macrocompetencias: el aprendizaje permanente, relativas a la gestión y selección del conocimiento y la información (saber qué, cómo, cuándo y dónde buscar) para utilizarlos en la resolución de un problema; la ciudadanía solidaria y participativa, para la convivencia y las relaciones interpersonales comprometidas la sostenibilidad y equidad; el escenario laboral, que incluye la flexibilidad y capacidad de movilizar recursos y tomar decisiones para afrontar tareas cambiantes que permitan desarrollarse como un profesional eficiente; y el escenario personal, para alcanzar el óptimo bienestar emocional adoptando competencias de expresión, regulación y transformación del estado emocional del ser humano.

Entonces, el enfoque por competencias es la movilización conjunta de una amplia gama de saberes realizada por el estudiante en una situación significativa única o contextualizada. Esta integración, expone Roegiers (2007), se entiende como “la articulación de los diferentes saberes con las situaciones en que deben ser movilizados, gracias al contacto con el entorno y con contenidos, ya sea en diseño de enseñanza, en las prácticas escolares o en las modalidades de evaluación” (p. 27). Posibilita, entonces, la intervención idónea en cada aspecto de la vida, a través de acciones en la que se integran componentes conceptuales y procedimentales, lo cual establece una visión que equilibra los aspectos teóricos con los prácticos, alejándose así del tradicional sistema educativo que promueve la preminencia de los primeros sobre los segundos (Zabala y Arnau, 2008).

La justificación para la existencia de un enfoque por competencias es que origina una toma de conciencia respecto a que la educación no puede continuar siendo académica, sino que debe preparar al estudiante para actuar en la vida cotidiana, fortaleciendo sus capacidades individuales y ciudadanas para integrarse y asimilar los procesos de aprendizaje como un asunto habitual gracias a la reflexión sobre sus valores, destrezas y conocimientos y la integración de estos para formar la base de un actuar competente (Garragorri, 2007; Operti, 2017).

En esa dirección, surge la concepción del aprendizaje autónomo en torno a la facultad del estudiante para tomar decisiones que sostengan la regulación del propio proceso de aprendizaje con el objetivo de aproximarse a una meta intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento.

La gestión autónoma supone un proceso activo para dominar una serie de estrategias que ayuden al estudiante a decidir de forma intencional, reflexiva y contextualizada, pues el conocimiento se crea a través de un proceso de interacción mediado por un diálogo fructífero al compartir ideas, lo que genera aprendizajes activos y extiende los propios puntos de vista al considerarlos desde diferentes perspectivas (Monereo y Pozo, 2003).

Asimismo, es fundamental que los estudiantes cultiven otro factor que debiera ser inherente al proceso de aprendizaje autónomo, que se menciona en el párrafo anterior: la metacognición, que, señala Kosslyn (2000), es la capacidad individual para maniobrar y resolver tareas con efectividad gracias a la extracción voluntaria de habilidades y conocimientos almacenados en la memoria, a la regulación de sus propios procesos y al reconocimiento de sus ritmos personales.

El aprendizaje autónomo y la metacognición componen la competencia de aprender a aprender que implica desarrollar aspectos tanto cognitivos como emocionales en los que el docente debe acompañar al estudiante. Esto incluye tomar conciencia de las necesidades, de lo que se piensa y los procesos del propio aprendizaje, la identificación de las oportunidades disponibles, la habilidad para superar los obstáculos, regular sus emociones, y reflexionar sobre los éxitos o fracasos, lo cual sucede gracias a la cohesión de perspectivas, la sensibilidad con el entorno, la tolerancia con la experiencia, la construcción colectiva del conocimiento y el compromiso colectivo para la transformación (Martín, 2008). Por tanto, de lo dicho por la autora se infiere que el aprendizaje es una construcción intrapersonal e interpersonal que el estudiante va integrando a su vida, mediado por el acompañamiento docente, a partir del descubrimiento y construcción de sus propias capacidades o requerimientos y las de su entorno, y la incorporación de habilidades para la planificación, supervisión y evaluación de su comportamiento o actuación.

Sobre el actuar competente Masciotra (2017) expone que es el ejercicio de poder hacer o de producir algo o un efecto, de transformarse a sí mismo y de transformar aquello sobre lo que actúa; es a la vez introducir sus posibilidades y hacer emerger posibilidades externas. La finalidad de una formación es desarrollar el actuar y, en ese sentido, requiere de disponerse (dotarse de una actitud positiva, motivarse, interesarse, manejar sus emociones), situarse ('cuestionarse' de manera tácita o explícita, espontánea o deliberada sobre lo que está sucediendo a su alrededor), posicionarse (potenciar su propia postura dentro de una red de posibilidades), y realizar (hacer efectivamente aquí y ahora para progresar en una actividad). Añade Tobón (2006) que implica también la integración con los demás dentro del desarrollo de una determinada tarea; por tanto, la formación basada en competencias se refiere a actuar para hacer el bien de manera cooperativa.

En la misma línea, ser competente involucra que la persona construye su acción a partir de su propia comprensión de los fines que persigue al actuar en determinada situación partiendo de la aceptación de enfrentarla con las propias concepciones y con la realidad y que da como resultado la adaptación de lo comprendido para afrontar nuevas situaciones (Jonnaert et al., 2006). Al mismo tiempo, el Currículo Nacional de la Educación Básica [CNEB] (Ministerio de Educación del Perú, 2016) expone que ser competente supone comprender la situación que se debe afrontar, identificar los conocimientos y habilidades que se poseen o están disponibles, analizar la actuación más relevante de acuerdo con la situación y el propósito, y tomar decisiones para ejecutar el esquema de actuación seleccionado.

En razón de lo expuesto en esta sección, la competencia es la capacidad de impulsar e integrar de forma pertinente una serie de recursos cognitivos, habilidades y actitudes para comprender, analizar y resolver situaciones desafío específicas que requieren el desarrollo de esquemas de actuación con complejidad progresiva y que involucran la interconexión de lo teórico con lo práctico. En esta orientación, el enfoque por competencias constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se dirige a la formación humana integral, fomentando la construcción del aprendizaje autónomo, la capacidad de elección del estudiante, la metacognición y la interrelación con sus pares, el discernimiento acerca de los valores o principios que guían su actuar (reflexión ética), permitiendo la construcción gradual de un actuar competente que implica la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan.

1.2. Clasificación de las competencias según Díaz Barriga.

La clasificación de las competencias suele ser amplia y corresponde a diversas líneas de requerimientos. Sin embargo, la presente investigación se enmarca sobre la base de lo que propone Ángel Díaz Barriga:

Competencias genéricas. Por una parte, tenemos competencias para la vida social, y personal que son aquellas que permitirán al estudiante mejorar su desempeño como ser humano integrado en una sociedad, e implica que pueda desplegar sus potencialidades, actitudes y valores para actuar de forma adecuada y efectiva en los diversos ámbitos sociales. Algunas de estas son la ciudadanía, tolerancia, participación, comunicación, autoestima, confianza, responsabilidad, y autonomía (Díaz Barriga, 2006).

Por otro lado, están las competencias genéricas académicas que consisten en aquellas que se deben formar como instrumentos que favorezcan el acceso general a la cultura. Abarca el desarrollo de saberes y de actuaciones (saber hacer) en los campos generales del conocimiento como punto de partida para profundizar en habilidades más específicas posteriores. Tres grandes ejes competenciales agrupan este planteamiento: las relacionadas con la lectura y escritura; el manejo de nociones matemáticas; y el dominio de conceptos básicos de ciencia y tecnología (Díaz Barriga, 2006).

En ambos casos se trata de procesos que nunca concluyen. Por ejemplo, la competencia ciudadana o la habilidad lectora se encuentran permanentemente en un incremento cualitativo. Esto significa que en ningún momento se puede afirmar su logro total, pues cada actividad realizada en la escuela contribuye a su adquisición, pero componen un proceso que va a ocurrir durante toda la existencia del individuo.

Competencias disciplinares. Aparecen frente al requerimiento de desarrollar conocimientos y habilidades afines concisamente a un área académica/curricular específica.

Responden a la necesidad de desarrollar un pensamiento complejo matemático, sociológico, histórico o científico. No obstante, el desarrollo de especificidades requiere la adquisición de saberes conceptuales, su interrelación y la construcción de la conciencia crítica del estudiante para evaluar, seleccionar y fortalecer las habilidades necesarias que susciten la resolución de una situación contextual expuesta (Díaz Barriga, 2006).

La selección realista de problemas en el ámbito escolar es una forma de posibilitar una movilización de la información en la perspectiva de vincularse con un desafío (Díaz Barriga, 2006). Por ejemplo, la presentación de una situación de incendios forestales en una comunidad nativa permitiría desarrollar competencias sociales o ciudadanas (participación social, cosmogonía, derechos), ambientales científicas (riesgos en los ecosistemas, combustión, ciclos químicos), comunicativas (debate, lectura, oralidad), matemáticas (medidas, ubicación espacial, matemática crítica), que al mismo tiempo requieren de conocimientos específicos que puedan integrarse, haciendo prevalecer una perspectiva multidisciplinaria para plantear una posible respuesta o solución al hecho.

Este tipo de competencias reclaman de un desarrollo cualitativo de actividades mentales para comprender, explicar y traducir al lenguaje del estudiante, así como un reconocimiento de que generar un conocimiento específico sigue un proceso de ordenamiento mental diferente. Por último, es importante recalcar que, aunque cada segmento curricular solicita de competencias disciplinares particulares, otra posibilidad esencial de estas es su interconexión, pues, como se ha visto en el ejemplo citado, en el enfoque por competencias se necesitará aplicar configuraciones multidisciplinarias.

Señalado esto, se considera pertinente tomar la clasificación de Díaz Barriga pues esta división permite observar que las competencias son una estructura compleja e interrelacionada en la que todos los docentes deben participar en su desarrollo sin importar el área de especialización de cada uno. Competencias como la ciudadanía, el análisis lógico, la capacidad de respuesta, la autonomía, por citar algunas, debieran trabajarse sin discriminación durante todo el proceso educativo, ya que cada docente tiene la responsabilidad de aportar en cada tipología, lo cual implica una transformación exponencial de su rol pedagógico. Y luego, de acuerdo con la especialización académica, vincularlas con competencias complejas y específicas como la investigación científica, la matemática crítica o la reflexión de los procesos históricos que requieren de nociones conceptuales y procedimentales más profundas.

En complemento, la reforma educativa de Quebec se plasmó como una disrupción interesante integradora de diversos aspectos en lo académico y administrativo y de la que se extrae para esta investigación un resumen relevante en factores ligados al campo docente: la colaboración de la escuela con los padres de los estudiantes y con la comunidad, la organización

escolar en ciclos de aprendizaje, la formación centrada en el desarrollo de competencias, la diferenciación pedagógica, la revalorización de la formación profesional y la diversificación de las vías de formación, así como un interés por la profesionalización docente (Lessard et al., 2004). Esto sintetiza, en cierta medida, lo que se expresa de forma inherente en la clasificación anterior expuesta, pues requiere de una reorganización de la formación y un cambio profundo en la identidad profesional de los docentes, favoreciendo una autonomía colectiva que exige un trabajo en equipo, de reflexión y de sistematización de su propia práctica.

1.3. Pedagogía en la educación por competencias.

Rojas (2017) apunta que la gestión estratégica educativa propugna tanto la formación académica integral docente como la organización de los procesos pedagógicos. Esa organización se evidencia en el planteamiento y ejecución de experiencias formativas especiales encauzadas a fortalecer las potencialidades de los estudiantes y las capacidades docentes que invita al diseño de las experiencias de aprendizaje que conjuguen la exploración para la absorción del saber y del saber-hacer erigidos por los estudiantes. Esta nueva perspectiva consigue que desde su aplicación se aprecie los métodos que utiliza el estudiante para resolver una problemática o desafío con el objetivo de movilizar diversas competencias, pero sin menoscabar el producto final.

1.3.1. Recomendaciones generales.

Las características esenciales de las experiencias de aprendizaje son: su significatividad, la complejidad, su carácter procedimental y constituirse por una combinación integrada de componentes que se aprenden desde su funcionalidad. Enseñar competencias involucra una intervención educativa en la que se aprenda a participar en desafíos muy cercanos a los contextos reales, ya que esa realidad vuelve complejas a las situaciones y favorecen la transferencia de saberes y el encuentro de respuestas aplicables en diferentes condiciones; gracias a eso se vuelven significativas, pues el estudiante le otorga sentido y le permite desarrollar acciones estratégicas no mecanizadas en función de las diversas circunstancias que cada desafío plantea (Zabala y Arnau, 2008).

El reto para los docentes consiste en planificar verdaderas experiencias que involucren diferentes niveles de aprendizaje en los estudiantes, tomando en cuenta lo que ya saben y propiciando la incorporación de actividades desafiantes (Perrenoud, 1999). Estos procesos no necesariamente deben ser muy rígidos porque el estudiante debe tomar partida y decisiones desde su iniciativa y creatividad (Aguerrondo, 2009). En compendio, implica que la nueva pedagogía se oriente a vincular el saber o conocimiento sobre determinada noción/asunto que genere una necesidad intrínseca de comprenderlo o analizarlo y la experiencia que se tiene sobre el desafío en función de la puesta en práctica de acciones que ayuden a responderlo o resolverlo suscitando

así el descubrimiento de nuevos campos para ir al crecimiento progresivo de la complejidad de las competencias.

En sintonía con lo mencionado, el Ministerio de Educación del Perú [MINEDU] (2016), en el CNEB, propone recomendaciones para los docentes en la planificación, ejecución y evaluación del proceso educativo: partir de situaciones significativas y saberes previos, generar interés y disposición, aprender haciendo (trabajando las capacidades reflexivas y críticas), aprender del error desde el diálogo, generar conflicto cognitivo, promover el trabajo colaborativo, y suscitar el pensamiento complejo observando la situación de manera integrada.

Por tanto, experiencia de aprendizaje es un término genérico y amplio que permite identificar los componentes básicos que deben considerarse en un proceso de planificación por competencias. Supone un conjunto de actividades articuladas que los estudiantes llevarán a cabo para lograr determinados propósitos educativos en un lapso y en un contexto específicos (Frade, 2007).

El enfoque por competencias vislumbra una educación orientada hacia las necesidades, centrada en el estudiante que aprende, en sus talentos y capacidades, en desarrollar su pensamiento crítico y creativo, y su gestión autónoma del aprendizaje con la intención de mejorar sus condiciones de vida y participación en la transformación de su sociedad. Por ello, es necesario utilizar una metodología con un enfoque multidisciplinar que nutra y fortalezca ese pensamiento complejo y lo conduzca a involucrarse en los desafíos del contexto social. Existen diversos modelos pedagógicos relacionados con el desarrollo de competencias, entre los que destacan: investigación del medio, proyectos de trabajo, análisis de casos, aprendizaje por proyectos. Sin embargo, todos convergen en la aplicación de la pedagogía de proyectos como un planteamiento motivador con el estudiante en el centro del aprendizaje, cimentado en el intercambio de ideas, la creatividad, la colaboración, la acción, y el compromiso con el entorno.

1.3.2. Pedagogía de proyectos.

Los proyectos benefician el desarrollo de competencias porque suscitan que el estudiante movilice conocimientos y habilidades de forma integradora mediante la activación de su motivación, el análisis de la situación compleja, la toma de consciencia de lo que saben y lo que necesitan saber, la identificación de alternativas de respuesta, su capacidad de organización y realización de los productos, la caracterización de sus fortalezas y debilidades, y la socialización de sus resultados, lo cual da sentido real al proceso y aumentará su compromiso con una tarea de calidad (Trujillo, 2012).

Por ende, el proyecto constituye una respuesta didáctica que permite la elección y la implicación del estudiante, facilita su empoderamiento y lo hace protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Asimismo, envuelve un conjunto de estrategias metodológicas de diseño

y programación que implementa diversas acciones dirigidas a la resolución de preguntas o problemas, mediante un proceso de investigación o creación en el que el estudiante trabaja de manera relativamente autónoma y con un alto nivel de intervención y cooperación para alcanzar la socialización de los logros progresivos y culminar con la presentación de un producto (Trujillo, 2012; Martí et al., 2010). De forma transversal en el proceso se sugiere implementar espacios de metacognición y retroalimentación efectiva (Tobón, 2013).

Existe entonces conexión con el enfoque por competencias, ya que el estudiante deberá desarrollar capacidades emocionales, cognitivas, reflexivas, y poner en práctica herramientas para actuar y resolver desafíos extraídos de la cotidianidad, pasando así a sostener un rol activo que favorecerá la motivación académica gracias al trabajo en equipo, la interrelación, la discusión y la acción individual o conjunta.

La pedagogía de proyectos se caracteriza porque su objetivo no es la información verbal memorizada, sino la aplicación del raciocinio y la búsqueda de soluciones a las realidades, la información no se aprende y transmite por sí misma, es buscada con el fin de poder actuar y solucionar la situación detectada, el aprendizaje se efectúa en el entorno real e involucra la vida de los estudiantes, la enseñanza se fundamenta en problemas, por lo cual estos están antes que los principios y las teorías (Kilpatrick, 1944, cit. en Tobón, 2013). En ese sentido, la pedagogía de proyectos indica que, si la realidad es compleja no podemos pretender aprender con base en simplificaciones, sin diálogo, sin libertad de elección, sin socialización, sin integración del saber teórico y el quehacer práctico, que son variables concordantes con el enfoque por competencias.

El punto de partida de esta pedagogía es la presentación de una situación significativa auténtica y contextual que expone un escenario relacionado con la vida cotidiana y asociado a un desafío que debe favorecer la transferencia de saberes y actuaciones con una concepción interdisciplinaria que interconecta el saber teórico con la práctica efectiva que facilita el crecimiento de las competencias en los estudiantes frente a una futura intervención en la sociedad (García Vera, 2012).

La movilización de recursos, debe ejecutarse colaborativamente, admitir la producción de resoluciones inéditas y responder a un requerimiento particular, suscita la implementación de diferentes estrategias metodológicas vinculantes como el aprendizaje basado en proyectos, el estudio de caso, el aprendizaje basado en problemas, etc. (Tobón, 2013; Mercado, 2016). Es decir, la ejercitación guiada con ayuda contingente y reflexión sobre su uso que debe ser empleada tanto en el aprendizaje de cada uno de los procedimientos generales y en los específicos de las competencias.

Esto nos conduce a tener en cuenta que los procedimientos se aprenden en secuencia. En la secuencia de aprendizaje de la competencia es necesario añadirle las actividades de aprendizaje

para los hechos, conceptos y actitudes que la constituyen (Pastré, 2004). Lo dicho suscribe la necesidad de aceptar que la realidad es compleja y se tendría que adaptar miradas multidisciplinares colaborativas para un acercamiento profundo a la comprensión del desafío y enfocar el valor agregado de cada disciplina en la resolución del mismo.

1.4. La evaluación de aprendizajes en el enfoque por competencias

Dado que el actuar competente, como se ha señalado en el primer apartado, es la construcción y puesta en ejecución de competencias en contextos concretos reales o verosímiles, que se van desarrollando progresivamente en el estudiante, la evaluación debe realizarse en cada momento en que se plantea una circunstancia durante todo el proceso (Zabala y Arnau, 2008).

El principio general de la evaluación de competencias es posibilitar el fortalecimiento de estas mediante la exploración del desempeño de los estudiantes frente a las distintas actividades propuestas; su orientación no solo se dirige a la certificación de tareas o de habilidades adquiridas, sino que es un medio para ayudar al docente a situarse en el logro de la competencia del estudiante y a este último debiera permitirle reflexionar sobre lo mismo (Trujillo, 2012). Para ello, la evaluación se entiende como un proceso sistemático en el que se recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo de las competencias en cada estudiante, con el fin de contribuir oportunamente a mejorar su aprendizaje. Así la evaluación busca crear oportunidades continuas para que el estudiante demuestre hasta dónde es capaz de seleccionar y poner en práctica de manera pertinente las diversas capacidades que integran una competencia (MINEDU, 2016).

La evaluación tendrá que ser formativa, suscitar un proceso optimizador de aprendizajes y contextualizado, de forma que el estudiante y el docente deben analizar las razones u obstáculos que se enfrentó durante el desarrollo de la experiencia de aprendizaje, a la par que se tiene que identificar nuevas perspectivas para afrontar el problema situado (Black y Wiliam, 2009, cit en Martínez Rizo, 2012). Lo que convierte a una evaluación en formativa es el uso que hacen estudiantes y docentes de los datos recabados, en la medida en que la evidencia sobre el desempeño se interprete y sea la base para tomar decisiones subsecuentes en la instrucción con el fin de mejorar las acciones posteriores. Entonces, la evaluación formativa debe ser una acción informativa sobre el aprendizaje para orientar una nueva planificación de la enseñanza y retroalimentar sobre el avance para cerrar brechas entre su desempeño y los logros establecidos (Andrade, 2010, cit. en Martínez Rizo, 2012).

Por tanto, en la evaluación habrá que considerar tres variantes: la autoevaluación, en la que se promueven aspectos de regulación y donde el estudiante revisa qué está aprendiendo y sus estrategias, es consciente de sus habilidades y limitaciones y valora su producción enfocada en los logros; la evaluación entre pares, que implica las cuestiones de la autoevaluación y suma la

mirada de un congénere sobre su propia reflexión; y la coevaluación que estipula una confrontación de las evaluaciones realizadas por el docente y el alumno (Martínez, 2012; Anijovich y Gonzáles, 2011).

La evaluación por competencias intenta medir los logros progresivos que combinan elementos cognitivos, procedimentales y actitudinales. El proceso comprende la recopilación de evidencias a partir de las situaciones de aprendizaje, la valoración y la naturaleza del progreso del estudiante, mediando una perspectiva comparativa: cuánto sabía al iniciar el aprendizaje y cuánto sabe al concluirlo (Roegiers, 2007; García, 2011).

Zabala y Arnau (2008) suscriben tres momentos en los que se puede evaluar el proceso de actuar competente: evaluación de la capacidad de comprensión y análisis, en la presentación de la situación problemática; evaluación de la capacidad de conocimiento y forma de actuación, tras la realización de la investigación; y evaluación de la competencia en la respuesta a la situación problemática. Se concluye entonces que la evaluación no se reduce a si las competencias se saben o no, sino a cuál es el grado de idoneidad con que estas se aplican, para ello es imprescindible que los métodos de enseñanza ofrezcan información constante de cómo están siendo competentes, y evaluar su aplicación en contextos reales/verosímiles con la intención de que estas se desarrollen fuera de la escuela. Por lo tanto, evaluar competencias en el aula siempre son aproximaciones a esa realidad.

II. TRANSFORMACIÓN DEL ROL DOCENTE

En la actualidad, la premisa que se persigue sobre el nuevo rol docente es poner el foco de atención en el desarrollo de competencias de ejercicio transformador sobre el medio, con énfasis en la construcción de liderazgos y de acciones organizadas interrelacionadas; un proceso colectivo de gestión pedagógica que logre garantizar el aprendizaje de los estudiantes (Frade, 2007). La educación por competencias responde a las necesidades del ecosistema educativo y social del individuo, enfoca su metodología hacia la actuación frente a los grandes retos del avance humano, debe tener la suficiente flexibilidad para ser capaz de consentir una gestión de los conocimientos adquiridos.

Pereda (s.f.) estima que el rol del educador es el “de un agente de renovación que comprende, impulsa, dirige y da sentido a la transición ineludible que transforma a cada individuo. La demanda que se le hace es la responsabilidad con relación a su superación personal, con la enseñanza–aprendizaje, con los estudiantes, con el surgimiento de una comunidad superior” (p.4). Agrega, que este nuevo rol lo configura como promotor de los aspectos educativos, debido a que construye su labor pedagógica a partir de la reflexión teórico-práctica, reconociendo la existencia de diversidad de formas de aprender e interpretar un asunto desde el cultivo de habilidades y visiones multidisciplinares e interculturales en sus estudiantes.

En este segundo apartado se repasará el rol de un docente tradicional desde el análisis de las características fundamentales que poseen en el proceso de enseñanza mayormente habitual, tras lo cual se puntualizarán las principales modificaciones en su rol en un enfoque por competencias vista desde la revisión teórica de este renovado desempeño y pasando a nociones prácticas relacionadas con su ejecución dentro del aula, se repasará el detalle del perfil y los requerimientos transversales en planificación, conducción y evaluación. Por último, se incluye una sección vinculante de los dos ejes contenidos de la investigación.

2.1. El docente en la enseñanza tradicional

La pedagogía tradicional ha gestado a lo largo de los años la preminencia de los contenidos de enseñanza como conjuntos constituidos por los conocimientos y valores atravesados a lo largo de la historia y transmitidos por el docente como constructos absolutos y, en general, desvinculados del contexto cercano del estudiante. Refiere Rodríguez (2013) que el método de enseñanza es eminentemente expositivo, la evaluación del aprendizaje es reproductiva, centrada en la calificación del resultado, la relación docente-estudiante es autoritaria, se fundamenta en la concepción del alumno como receptor de información, como objeto del conocimiento.

Pérez Avellano (2006) menciona que la educación tradicional es partidaria de la enseñanza directa y rígida, predeterminada por un currículo inflexible y centrado en el docente que se caracteriza por ser el eje del proceso de enseñanza, un transmisor de conocimientos que el

estudiante deberá repetir. Es decir, solo le informa acerca del tema, pero no permite que construya su propio conocimiento; los estudiantes reciben contenidos disociados de su propia experiencia y de la realidad cercana. Manifiesta Ortiz (2013) que la cantidad de información impartida por el maestro posee mayor relevancia que la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, destacando su rol de objeto y limitando su capacidad crítica en la adquisición de conocimiento, la didáctica implementada se encuentra desligada de la experiencia vital del aprendiz o incluso puede ser totalmente contradictoria; sus prácticas tradicionales son la mecanización y memorización de los contenidos explicados.

En esta pedagogía tradicional se observa que el docente asume el papel de ser el único que conoce y por eso planifica esquemas estructurados inflexibles para que el estudiante, que infiere es un sujeto pasivo que desconoce el mundo exterior y con poca iniciativa, implemente determinadas acciones que conduzcan inequívocamente hacia el resultado esperado que luego se arroja como un conocimiento válido, una verdad que será evaluada en función de lo que ha obtenido como un 'saber'.

Cuando se desea describir al docente tradicional se vincula prioritariamente con los conocimientos, con la esencia del saber, con el contenido que 'se debe aprender', y deja de lado la relación con el entorno; se le asocia con la imagen del individuo preocupado por brindar información, esclarecer y explicar los contenidos presentados y establecer estrategias que le permitan evaluar bajo su pleno control que los conocimientos y a veces las competencias alcanzadas por los estudiantes sean las adecuadas. En su espacio y desde estrategias didácticas tradicionales diseña actividades y situaciones de aprendizaje de acuerdo a un diagnóstico previo y hace valoraciones globales e individuales de las actividades realizadas.

Galvis (2007) menciona que los docentes tienen la certeza que se realiza el proceso de enseñanza tal como estaba estipulado y queda la inquietud sobre lo que sucede con la construcción del conocimiento y particularmente con el aprendizaje como proceso cognitivo. Este factor de escasez de información, también se ve reforzada por los métodos de evaluación, los cuales dejan rezagada la función analítica y el razonamiento del contexto académico.

En este contexto el estudiante tiene un rol pasivo, inseguro y de poca implicación con el proceso, donde la comunicación prevista es cara a cara y el proceso de aprendizaje es desconectado, realizando los trabajos prácticos previstos, asistiendo a las clases teóricas y eventualmente a las consultas que brinda el docente.

2.2. El renovado rol del docente en la escuela actual

La educación por competencias trae consigo nuevas formas de caracterización del docente que comprenden una serie de elementos cognitivos, actitudinales, valorativos, y vocacionales que lo hacen competente frente a su labor en el proceso de enseñanza y le dará pertinencia social al

nuevo rol (Casanova, 1999). En su práctica el docente tiene la oportunidad de registrar y adaptar la importancia de su servicio para favorecer el progreso de sus estudiantes y el posterior afianzamiento e involucramiento de ellos en su realidad social. En consecuencia, esta labor renovada involucra que el docente ejercite sus capacidades investigativas, reflexivas, comunicativas y colaborativas sobre la realidad que rodea su intervención educativa.

Como se había mencionado en el primer capítulo cuando se define el actuar competente y el involucramiento del docente, para afrontar los desafíos y las dificultades que manifiesta la realidad es imperante que en el proceso de aprendizaje se impulsen las facultades de cada individuo, pero también se admita una combinación de todas esas facultades como si fuese una fortaleza indisoluble. Solo se podrá conseguir si se construyen y ejecutan esquemas idóneos para direccionar el perfeccionamiento de las capacidades de cada estudiante en los que su desenvolvimiento consienta utilizar los componentes existentes físicos, tecnológicos, intelectuales y emocionales para conocer, interpretar y evolucionar el contexto real, y he ahí la labor esencial de un nuevo docente (Araujo, 2017).

Perrenoud (2004) señala que un docente que desenvuelve una labor renovada desarrolla dos posturas fundamentales: la práctica reflexiva, para incrementar su capacidad de innovar su gestión de aula y comprender la heterogeneidad de sus estudiantes guiándolos en un proceso permanente y creativo para la adquisición de competencias; y la implicación crítica, mediante la asunción de la responsabilidad de entender la realidad social, exponerla e integrarla a la definición de logros de actuación en los que el estudiante ponga en acción sus competencias comprometiéndose con ese entorno.

2.2.1. Perfil y exigencias para el desarrollo de competencias en los estudiantes.

La transformación del perfil docente implica una nueva forma de estructurar operaciones y destrezas en referencia a cómo impulsar al estudiante en la consecución de competencias y en el perfeccionamiento de sus capacidades y conocimientos, de manera tal que les valgan para afrontar y argumentar aquellas situaciones que se presenten en su existencia (Araujo, 2017).

El docente en la educación por competencias debe ser un agente facilitador, promotor e investigador en cuatro elementos básicos que debe cultivar en sí mismo: Saber ser, requiere de afianzar una identidad ética y humanística, desarrollar su conciencia cívica, fortalecer su creatividad y motivación, y arrogarse con responsabilidad las modificaciones que surjan como producto de su pensamiento individual o de los hechos colectivos. Saber convivir, implica la tolerancia del pensamiento divergente y la interculturalidad, promover la construcción de relaciones basadas en el diálogo, la coordinación y el trabajo integrado multidisciplinario que favorezca la concertación. Saber pensar, hace referencia a poseer conocimientos suficientes y actualizados sobre los aspectos profesionales y académicos, dominar conceptos, teorías y

metodologías actualizados sobre las disciplinas educativas, la cultura general, la realidad local y nacional, y los aspectos técnicos de su labor. Saber hacer, es manejar técnicas e instrumentos para el diagnóstico, diseño y elaboración de actividades estratégicas educativas que favorezcan la iniciativa personal y grupal, implica tener la capacidad de diversificar el currículo en función de las necesidades y posibilidades de sus estudiantes, y requiere aplicar los conocimientos teóricos y metodológicos que posee (Operti, 2017).

Perrenoud (2004) expone una serie de competencias prioritarias y coherentes con el nuevo papel de los docentes para hacer frente a la heterogeneidad creciente de los estudiantes y a la evolución de los programas. De forma concisa estas competencias se pueden dividir en aquellas vinculadas de forma directa con el trabajo escolar y las que se entrelazan con ello, pero que también atraviesan la gestión externa de la labor docente.

En el primer grupo: Organizar y animar situaciones de aprendizaje con caracterizaciones reales o verosímiles de la realidad para alcanzar los logros estimados en el desarrollo de competencias. Gestionar la progresión de aprendizajes ajustadas a las posibilidades del estudiante, priorizando observaciones cualitativas y fomentando esquemas de evaluación formativa. Elaborar dispositivos de diferenciación que, justamente, permitan medir con asertividad y convertirse en apoyo con base en la riqueza heterogénea. Implicar al estudiante en su aprendizaje y trabajo, fomentar la motivación y detallar su relación con la adquisición de competencias. Explicar la importancia del trabajo en equipo a nivel de la colaboración en aula, la discusión positiva y el fortalecimiento de la autonomía y la autoevaluación. Poner al alcance nuevas tecnologías y explotar sus potenciales didácticos.

En el segundo grupo: Participar en la gestión de la escuela para promover su vínculo con la comunidad mediante planes institucionales que incluya la voz del estudiante, la realidad y el trabajo colaborativo docente. Implicar a los padres sosteniendo periódicamente espacios de diálogo y análisis sobre la construcción y valoración de las competencias del estudiante. Analizar la relación pedagógica con asuntos sociales y promover la comunicación en la escuela y con la sociedad. Organizar su formación continua, estableciendo un programa de capacitación personal, y participar en acciones colectivas dentro del sistema educativo y la comunidad.

En adición sobre este punto, Operti (2017) añade que el perfil docente es parte sustancial de la respuesta sobre qué tipo de educación se ofrece, pues adquiere un “rol de ‘experto orquestador’ de entornos de aprendizaje para favorecer y apoyar el desarrollo de competencias de vida y ciudadanas en los estudiantes (...) lo cual le demanda perfeccionar la comprensión de sus entornos y entender el conocimiento como una herramienta, insustituible pero no suficiente, para responder a desafíos y situaciones de la vida diaria” (p. 28). Al mismo tiempo identifica tres atributos que el docente debe reunir: inteligencia para comprender las transformaciones de la

sociedad y su papel activo en ella; dominio de las disciplinas curriculares y las tecnologías que pueden incorporarse en el proceso de enseñanza; y capacidad para comprometer a los estudiantes y colaborar en su proceso de aprendizaje.

Estos atributos se desarrollan sobre la base de principios pedagógicos fundamentales: trabajo conjunto docente–estudiante (aliado y sujeto activo), decisiones por el interés colectivo, los propios estudiantes son un recurso para el aprendizaje, y todos los estudiantes son creadores y tienen habilidades particulares que desarrollarán con la ayuda pertinente.

2.2.2. Requerimientos en planificación, conducción y evaluación según el MBDD.

El Marco del Buen Desempeño Docente [MBDD] (Minedu, 2012) es un material de consulta permanente y recomendado para promover el desarrollo de competencias. Su existencia es anterior al enfoque por competencias que el Estado peruano viene implementando desde el 2016 en sus materiales curriculares; no obstante, el contenido que en él se expone resulta interesante de repasar porque converge con los postulados del enfoque en cuanto a que los docentes actúan frente a la necesidad de contextualizar el aprendizaje, mejorar la didáctica y la metodología en el diseño de experiencias de aprendizaje relevantes e interconectadas con respeto de la heterogeneidad, propiciar espacios de diálogo, reflexión crítica y autonomía en el aula, y encausar la evaluación positiva hacia la formación y el reconocimiento propio y no a la adjudicación de una calificación sin sustento del progreso periódico del estudiante; en suma, implica la asunción de compromisos con calidad y se orienta hacia el desarrollo de competencias fundamentada en conocimientos conceptuales, de la realidad, y puesta en práctica en la acción del estudiante. Se revisarán 3 competencias que se consideran las más relevantes para el nuevo rol docente según lo tratado en esta investigación.

La competencia 2 del MBDD refiere los aspectos vinculados a la planificación de la enseñanza, haciendo hincapié fundamentalmente en la necesidad de situar los aprendizajes. Tal como lo sugiere el enfoque por competencias, se debe abrir paso a la elaboración de una programación curricular a partir del intercambio colegiado docente en el que se estimen los logros esperados en las competencias en función de las características particulares de país, región, localidad, institución, aula. La selección de estrategias será coherente con la diversidad cultural y social, fomentará la creatividad, el interés, el compromiso, y el pensamiento crítico de los estudiantes para dar respuesta a los desafíos que se proyecten.

No obstante, la planificación tendrá un grado de flexibilidad, conforme a lo que se plantea desde el enfoque, para que la voz del estudiante se oiga en su propio proceso, ya que así también se fortalecen criterios de autonomía, participación, e identidad, garantizando el uso de diferentes estrategias y recursos inspiradores, articular las diferentes capacidad y competencias bajo un

enfoque multidisciplinar y utilizar diversas herramientas de evaluación, retroalimentación y metacognición.

La competencia 4 del MBDD habla de la conducción del proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes. También en sintonía con el enfoque, se apremia de un docente facilitador que reestructure permanentemente su programación educativa, que demuestre sensibilidad y creatividad para responder a situaciones inesperadas, aplicando metodologías que busquen estudiantes reflexivos. Por supuesto, y lo incluye el enfoque, será necesario desarrollar contenidos teóricos disciplinares, pero utilizará ejemplificaciones cercanas a la comprensión de cada estudiante.

Parte de esa conducción docente es propiciar en los estudiantes el uso de sus conocimientos previos, el análisis, y fortalecer sus habilidades para la gestión autónoma y el trabajo colaborativo con actividades que incrementen progresivamente la dificultad cognitiva. El docente debe utilizar recursos pedagógicos y tecnológicos diversos en función del propósito educativo y orientados a la atención individualizada, en la medida de lo posible, de las necesidades que surjan en el aula. En adición, requiere del docente organización procedimental, dominio del entorno, promoción de acciones que sostengan la motivación del estudiante, y acercamiento constante a su aula para evaluar el progreso de las competencias.

La competencia 5 del MBDD expone una evaluación permanente de acuerdo con la heterogeneidad de los estudiantes y los objetivos previstos con el objetivo de tomar decisiones pertinentes y retroalimentar constantemente. El enfoque por competencias plantea la necesidad de utilizar diversos métodos y técnicas que evalúen con diferenciación los aprendizajes; por ello, se tiene que articular los procesos de evaluación con los logros de aprendizaje, las competencias por desarrollar y las características de sus estudiantes para elaborar instrumentos válidos para identificar el logro y el avance individual y colectivo, y luego procesar y organizar periódicamente los resultados de la evaluación y comunicarlos de manera oportuna.

Además, la retroalimentación a los estudiantes deberá orientarlos sobre su nivel actual, el nivel de logro que se espera de ellos y qué actividades les corresponde realizar para llegar a lo esperado. Por último, en el enfoque y en el MBDD se expresa la inclusión de las familias y las autoridades educativas en el conocimiento de los resultados para reflexionar y comprometer a todos con el proceso de aprendizaje.

En ese sentido, cabe recordar lo señalado en el capítulo anterior sobre la importancia de la evaluación formativa que pone a disposición del docente información cualitativa precisa sobre el proceso, las actitudes y el nivel de la competencia. Una evaluación formativa debe ser cooperativa, centrada en los procesos de aprendizaje (Perrenoud, 2008). En añadido, el MINEDU (2016) indica que no es posible evaluar capacidades de forma aislada, sino que requiere que los

docentes comprendan a cabalidad el significado de la competencia, y lo especifique para que el estudiante entienda en qué será evaluado y sobre qué criterios, colaborando con la identificación de los errores que pueda tener y cómo superarlo, así la valoración del desempeño será sobre el análisis de la evidencia recogida transversalmente.

Finalmente, en cuanto al escenario de la evaluación, este requiere que el docente desarrolle competencias propias ligadas a la búsqueda de evidencia, su interpretación, planteamiento de criterios claros, la toma de decisiones constantes y el cambio de visión hacia un estudiante activo creativo y crítico que también asume la responsabilidad de su aprendizaje vinculándose con el docente en los pasos que necesita dar y cómo darlos.

2.3. El nuevo docente en la educación por competencias.

A lo largo de la investigación queda claro que la labor del docente es compleja e integral, ya no se puede solo hablar de un transmisor de conocimientos propios y que infiere que son necesarios que sus estudiantes posean, de un planificador de contenidos inflexibles, ni de una figura que pone al estudiante como un sujeto pasivo que recibe información que luego deberá repetir casi de forma mecanizada en evaluaciones cuantitativas cuyo objetivo es medir lo que se sabe sobre un tema particular que suele estar desconectado del contexto.

Aunque es coherente mencionar también que en esta enseñanza tradicional los docentes se preocupan por el incremento efectivo de conocimientos del estudiante y aplica ciertas metodologías participativas interconectadas y que conducen a una acción determinada. Sin embargo, olvidan que el eje central del aprendizaje es el estudiante, que su voz debe oírse desde todos los ángulos del proceso, que los esquemas deben ser flexibles, adaptables al contexto y afinarse en el desarrollo de una consciencia e identidad propia del aprendiz para conducirlo a una actuación ética y razonada.

El rol actual es más bien el de un facilitador de la adquisición de competencias y un auténtico ‘buscador’ de que los estudiantes las desarrollen, pues les servirán para actuar de manera idónea frente a la realidad social que lo rodea. El ámbito estrictamente académico pasa a ser una herramienta más para que el estudiante aprenda a hacer, aprenda a desenvolverse en los diversos ámbitos de la vida diaria.

La definición de competencia ha sido revisada con amplitud e indica la conjugación de habilidades, actitudes y conocimientos para actuar. En ese sentido, el actuar competente es la comprensión de la situación que se afronta, la evaluación de las posibilidades que se tienen o se pueden adquirir y la resolución del desafío con idoneidad; y el enfoque por competencias es una pedagogía que intenta desarrollar personas que sean capaces de actuar con esas competencias que han adquirido.

Por todo lo antes mencionado, se espera que los docentes estén preparados para asumir los retos que presenta trabajar desde el enfoque por competencias, con lo que no solo es suficiente conocerlo en lo superficial, sino sumergirse en cada una de las ‘demandas’ que trae consigo. En la recapitulación que hace esta investigación se han descrito los requerimientos que trae consigo el enfoque en ámbitos que se han subrayado como fundamentales: planificación, conducción, y evaluación.

El nuevo docente debería situar al estudiante dentro de situaciones de aprendizaje y otorgarle herramientas que le permitan movilizar cognitivamente sus recursos para realizar una tarea compleja o resolver un desafío. Esta movilización de recursos vinculada con sus adquisiciones escolares no es el único requerimiento, sino que para la resolución de una situación de aprendizaje el estudiante debe incluir habilidades, experiencias e intereses que son todos los aspectos que se tendrían que considerar al momento de ejecutar una planificación didáctica.

Lo dicho anteriormente comprende una cadena de retos cognitivos orientados a atender la realidad, convirtiéndose esto en la ejecución de una escuela para la existencia humana, en la que se instala al estudiante en las incógnitas del entorno social y natural por medio de la difusión de conocimientos determinados y utilizables, basándose en sistemas activos competentes para tratar aprendizajes muy complejos de forma simplificada, donde el discernimiento es significativo en tanto consiga ser vinculado con prácticas y destrezas (Ausubel, 1983).

Por otro lado, la intervención del docente formulando la interdependencia lógica de las competencias es parte del ejercicio profesional y pedagógico para encaminar, regir, dirigir y evaluar el progreso educativo y la productividad intelectual que tenga como meta formar estudiantes libres, autónomos y creativos (Tyler, 2013). En efecto, para el logro de los aprendizajes esenciales se demanda que el docente se adjudique el compromiso de estos aprendizajes y lidere la excelencia de la enseñanza, lo cual requiere activarse para conseguir los aprendizajes augurados originando la reflexión crítica y creativa de sus estudiantes, añadiendo la apreciación auténtica sobre pluralidad en todas las manifestaciones (Van der Berg, 2002).

CONCLUSIONES

El enfoque por competencias busca que el estudiante integre habilidades, actitudes, responsabilidades y valores que le permitan desenvolverse en su mundo cotidiano. El desarrollo de competencias implica enfrentarse a diversos desafíos y poder comprender, analizar y buscar soluciones a partir de la vinculación de recursos, de la interrelación humana y con su entorno, y de la selección adecuada de esquemas de actuación pertinentes al reto.

El actuar competente es el ejercicio idóneo de ejecutar o producir un efecto, de transformarse a sí mismo y sobre lo que se actúa; requiere del estudiante motivación, interés y regulación, comprender la situación, cuestionarse sobre lo que sucede alrededor, tener un propósito, identificar, seleccionar y potenciar los recursos que posee o necesita, y decidir sobre qué acción debe ejecutar.

Para el desarrollo de competencias es necesario que el estudiante despliegue capacidades de autonomía y autoaprendizaje relacionadas con aspectos cognitivos y emocionales que le conecten con su realidad particular, planificar, supervisar y evaluar su comportamiento frente a cualquier situación, superar los obstáculos, centrar su atención en los logros establecidos, y seleccionar sus propias rutas de aprendizaje, dominio y reflexión crítica para tomar decisiones acertadas en la búsqueda de solucionar los desafíos.

El enfoque por competencias requiere de una pedagogía dinámica y reflexiva que suscite en el estudiante la movilización de conocimientos, habilidades, motivaciones y responsabilidades de forma interrelacionada con un alto nivel de implicación y cooperación, con metodologías que incorporen una concepción interdisciplinaria de la pedagogía como pensamiento (teoría) y como acción (práctica).

El nuevo rol docente en el enfoque por competencias debe ser modificado para transformarse de un transmisor de conocimientos a un acompañante del desarrollo de competencias en sus estudiantes, que debe actuar en sintonía con la sociedad, involucrarse con su contexto para entender los desafíos y dificultades que manifiesta la realidad del mundo contemporáneo que lo rodea a través de la práctica reflexiva y la implicación crítica.

El nuevo docente debe ser un agente facilitador, promotor e investigador que organiza, gestiona y hace evolucionar los procesos de aprendizaje, que les da voz e involucra a los estudiantes en su propio transcurso de aprendizaje y en la toma de decisiones, que fomenta la participación entre los estudiantes, los padres, la escuela y la comunidad, que incorpora los recursos tecnológicos en su gestión, que propicie en los estudiantes el uso de sus conocimientos previos, el análisis, la reflexión, y la crítica, que fortalezca sus habilidades para la gestión autónoma, la autorregulación, el trabajo colaborativo y la metacognición.

El nuevo docente debe estructurar una planificación con base en la contextualización de los aprendizajes que integre la realidad cotidiana al aula, articular las competencias de forma multidisciplinar, hacer uso de estrategias innovadoras, dinámicas y flexibles, que reestructure permanentemente su programación educativa con la participación del estudiante.

El nuevo docente debe conducir la evaluación tradicional cuantitativa uniforme del resultado final de un determinado proceso hacia una formativa permanente y progresiva que le permita obtener información cualitativa amplia y al estudiante situarse en sus logros y desafíos; debe abrir paso a la retroalimentación constante y positiva, comunicando con asertividad, orientándolos hacia el propósito de aprendizaje, utilizar y articular diversos métodos y técnicas para una evaluación diferenciada y elaborar instrumentos válidos para identificar el avance individual y colectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. UNESCO.
- Anijovich, R, y Gonzáles, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique Grupo Editor.
- Araujo, D. (2017). *Las prácticas de evaluación de competencias a partir de proyectos: un análisis de casos en la escuela primaria mexicana*. [Tesis de Doctorado, Universitat de Barcelona, España]
- Ausubel, David. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Casanova, M. (1999). *Manual de evaluación educativa*. Editorial La Muralla.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7–36., <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>
- Frade, L. (2007). *Desarrollo de competencias en educación básica: Desde preescolar hasta secundaria*. Calidad educativa consultores.
- Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica*, 16, 48–77.
- García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Actualidades investigativas en educación*, 11(3), 1–24.
- García Vera, N. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 685–707
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., Yaya, M. (2006) La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1–32.
- Kosslyn, S. (2000). *Procesos Cognitivos*. Pearson
- Lessard, C., M. Henripin y M. Larochelle (2004). *Les politiques d'éducation au Québec: 1990-2003*. Université de Montréal,
- Martí, J. A.; Heydrich, M.; Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46 (158), 11–21.
- Martín, E. (2008). Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista CEE Participación educativa*, 9, 72–78.

- Martínez Rizo, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (54), 849–875. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a8.pdf>
- Masciotra, D. (2017). La competencia: entre el saber actuar y el actuar real. *Éthique publique*, 19 (1).
- Mercado, L. (2016). El enfoque por competencias: reto de construcción didáctica para los docentes de educación primaria, en *La Reforma Integral de la Educación Básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*, 41–73, Díaz Barriga, A. (coord.), México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación – UNAM.
- Ministerio de Educación del Perú. (2012). *Marco del buen desempeño docente*. Fondo Editorial MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Fondo Editorial MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú. (s.f.). *Perfil de egresado de la formación docente*. http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/xtras/perfil_cuadro.pdf
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). *El aprendizaje estratégico*. Santillana.
- Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U.
- Pastré, P., (2004). Introduction. Recherches en didactique professionnelle. En R. Samurçay y P. Pastré (Dir.). *Recherches en didactique professionnelle*, 1–14. Octarès Éditions
- Pereda, M. (s. f.). *Perfil del docente en el siglo XXI, en el marco de un modelo educativo basado en competencias*. http://online.aliat.edu.mx/adistancia/dinamica/lecturas/Lectura2_PERFIL_DEL_DOCENTE.pdf
- Pérez Avellano, G. (2006). *Módulo Teorías y Modelos Pedagógicos*. Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Editorial Dolmen.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias clave para enseñar*. Editorial Graó.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Ediciones Colihue.
- Rodríguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Revista Presencia universitaria*, 3 (5), 36–45.

- Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECE.
- Rojas, M. (2017). *La gestión pedagógica desde la implementación de un diseño curricular por competencias y enfoque de la indagación en la enseñanza de las ciencias naturales*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú].
- Tobón, S. (2006). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica* 16, 14–28.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo currículo, didáctica y evaluación*. (4ta. Ed.). Editorial ECOE.
- Trujillo, F. (2012). *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*. Catarata.
- Tyler, W. (2013). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press.
- Van der Berg, R. (2002). Teachers' Meanings Regarding Educational Practice. *Review of Educational Research*, 72 (4), 577-625.
- Zabala, A., y Arnau, L. (2008). *Once ideas clave cómo aprender y enseñar competencias*. Grao.