

Aprender para la Vida:

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS Y ESTRATEGIAS
DIDÁCTICAS PARA FORTALECER COMPETENCIAS
ESENCIALES EN EDUCACIÓN BÁSICA




EDICIONES
GESICAP

FABIOLA INÉS MURILLO GUALOTUÑA

PAOLA JANETT GUALOTUÑA PATIÑO

LUCIA GREFA TANGUILA

MARÍA ELENA AGUIAR MUÑOZ

DIANA LOURDES MEDINA ZUÑIGA

GUISELLY CUMANDA MEDINA ZUÑIGA

JOANNA KARINA PUCHA ZAPATA

Aprender para la Vida:

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FORTALECER COMPETENCIAS ESENCIALES EN EDUCACIÓN BÁSICA

Fabiola Inés Murillo Gualotuña

ines.murillo@docentes.educacion.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0005-9814-1593>

Paola Janett Gualotuña Patiño

paojgp@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-0592-5475>

Lucia Grefa Tanguila

lucygrefa@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-8866-5765>

María Elena Aguiar Muñoz

zoecar0106@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-8631-2265>

Diana Lourdes Medina Zuñiga

dianal.medina@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0009-5761-754X>

Guiselly Cumanda Medina Zuñiga

guisellycumandamedinaz@yahoo.com

<https://orcid.org/0009-0009-7529-3577>

Joanna Karina Pucha Zapata

jkarysp@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-1169-041X>

TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS:

Cualquier forma de reproducción, distribución, comercialización o transformación de esta obra solo puede llevarse a cabo con la autorización de los titulares de los derechos, excepto según lo permitido por la ley. El contenido de este texto, puede ser utilizado con fines académicos y de investigación, siempre y cuando se mencione la cita de los autores de esta obra. La infracción de los derechos mencionados puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.

Por favor, póngase en contacto con Ediciones GESICAP (<https://edicionesgesicap.com/>) si necesita fotocopiar o escanear alguna parte de esta obra.

© Fabiola Inés Murillo Gualotuña

© Paola Janett Gualotuña Patiño

© Lucia Grefa Tanguila

© María Elena Aguiar Muñoz

© Diana Lourdes Medina Zuñiga

© Guiselly Cumanda Medina Zuñiga

© Joanna Karina Pucha Zapata

© Editorial: Ediciones GESICAP

Texto arbitrado bajo la modalidad doble par ciego.

El Carmen, Manabí, Ecuador

<https://edicionesgesicap.com>

ISBN: 978-9942-626-51-6

Depósito Legal: 1ra Edición: Ediciones Gesicap, Calle 24 de julio y Ave. 3 de julio, El Carmen, Manabí, Ecuador.

Derechos de autor © junio de 2026.

CÓMO CITAR ESTE LIBRO:

Murillo Gualotuña, F.I; Gualotuña Patiño, P.J; Grefa Tanguila, L; Aguiar Muñoz, M.E; Medina Zuñiga, D.L; Medina Zuñiga, G.C y Pucha Zapata, J.K. (2026). Aprender para la vida: fundamentos pedagógicos y estrategias didácticas para fortalecer competencias esenciales en educación básica. Ediciones GESICAP. 99 pp.

EQUIPO EDITORIAL:

Edición y Maquetación: Sergio Alejandro Rodríguez Hernández.

Revisión y Corrección: María Luz Mejías Herrera.

Diseño de Portada: Sergio Alejandro Rodríguez Hernández.

Toda la información relacionada al contenido del texto es responsabilidad de los autores.

CONTÁCTANOS



+593 958856094



ediciones@gesicap.com

<https://edicionesgesicap.com/>

ÍNDICE

PRÓLOGO

1 INTRODUCCIÓN

4 CAPÍTULO I

Los fundamentos teóricos de la educación
básica contemporánea: Un análisis desde los
principios pedagógicos y las teorías de aprendizaje

18 CAPÍTULO II

El enfoque por competencias en la educación
básica actual

44 CAPÍTULO III

Desarrollo de competencias esenciales
en la educación básica

72 CAPÍTULO IV

La evaluación de competencias en la Educación Básica

94 BIBLIOGRAFÍA



PRÓLOGO

“Aprender para la vida: fundamentos pedagógicos y estrategias didácticas para fortalecer competencias esenciales en Educación Básica.”, surge como una respuesta académica y práctica a los desafíos actuales de los sistemas educativos, en particular, la necesidad de trascender la enseñanza memorística y procedimental para formar ciudadanos capaces de movilizar sus aprendizajes en contextos diversos y cambiantes.

En línea con los postulados del enfoque por competencias y las directrices de organismos internacionales, esta obra sostiene que la Educación Básica no solo debe garantizar la adquisición de saberes disciplinares, sino también el desarrollo de competencias esenciales para la vida: pensamiento crítico, resolución de problemas, colaboración, comunicación efectiva, creatividad y autorregulación.

Dichas competencias constituyen el andamiaje que permite al estudiante actuar con idoneidad ética y cognitiva en entornos personales, sociales y laborales. El libro se dirige a docentes, programas de formación de maestros, investigadores y responsables de políticas educativas, ofreciendo un marco teórico actualizado y un conjunto de estrategias didácticas. Cada capítulo articula fundamentos epistemológicos con ejemplos concretos para la práctica educativa en el aula.

Confiamos en que la obra constituya una herramienta rigurosa y transformadora para repensar la práctica pedagógica, situando el aprendizaje para la vida en el corazón del currículo.

Los Autores



INTRODUCCIÓN

La Educación Básica contemporánea se encuentra en un punto de inflexión paradigmático. Tras décadas de predominio de modelos pedagógicos centrados en la transmisión unidireccional de conocimientos, el sistema educativo global ha comenzado a experimentar una transformación estructural profunda, orientada hacia la construcción de escenarios formativos más humanistas, flexibles y contextualizados.

En las últimas décadas, además, el concepto de *competencia* ha pasado de ser una noción polisémica en el campo laboral para convertirse en una categoría central del discurso pedagógico. Sin embargo, su translación al ámbito de la Educación Básica no ha estado exenta de simplificaciones. Con frecuencia, las competencias se han reducido a listados de desempeños observables, desvinculados de los procesos cognitivos, afectivos y sociales que les dan sustento.

Frente a visiones reduccionistas que equiparan competencia con “saber hacer”, se asume la postura de la competencia como un “saber actuar” que moviliza una combinación de recursos personales (conocimientos, capacidades cognitivas, emocionales) y recursos del entorno. Dicha movilización no es automática ni lineal; requiere metacognición en acción y juicio práctico en situaciones singulares. Por ello, las competencias esenciales para la vida no pueden enseñarse mediante la instrucción directa exclusivamente, sino que exigen aprendizaje situado y distribuido, donde el contexto social y material del aula actúa como andamiaje.

Varias de las investigaciones actuales en el ámbito de la Neuroeducación y la Psicología han subrayado que competencias como la resolución de problemas

o la colaboración involucran dimensiones afectivas, motivacionales y éticas. El razonamiento social y la toma de decisiones éticas dependen de circuitos cerebrales ligados a la emoción. En coherencia, este libro incorpora el concepto de competencia emocional como transversal a todas las esenciales, porque sin autoconciencia emocional, regulación del estrés o empatía, difícilmente se puede colaborar o pensar críticamente en situaciones de conflicto.

En el contexto de la Educación Básica, fortalecer esta competencia equivale a formar estudiantes autónomos que puedan transferir sus saberes a nuevos dominios, es decir, aprender para la vida en sentido estricto. Por ello, cada orientación didáctica propuesta en este libro incluye indicadores explícitos sobre cómo fomentar la autorregulación del alumnado

Por ello, este libro asume una definición integradora: una competencia esencial para la vida es la capacidad de movilizar, de manera reflexiva, situada y ética, conocimientos, habilidades, actitudes y valores para enfrentar situaciones auténticas, tanto actuales como futuras (Zabala y Arnau, 2014).

La obra proyecta como objetivo central proporcionar al profesorado de Educación Básica un conjunto de estrategias didácticas fundamentadas teóricamente que favorezcan el fortalecimiento de competencias esenciales. No se trata de emitir recetas, sino de articular una guía para la toma de decisiones pedagógicas que atienda a la diversidad de contextos ritmos y estilos de aprendizaje.

La estructura del libro responde a una lógica secuencial: desde los fundamentos conceptuales, hasta la evaluación, pasando por el análisis de competencias transversales y la exposición de estrategias específicas. Un énfasis particular se sitúa en la dimensión estratégica del docente como mediador. De acuerdo con lo expuesto por Coll (2005), la enseñanza por competencias exige modificar el contrato didáctico tradicional: el estudiante ya no es un receptor pasivo, sino un agente activo que construye, autorregula y transfiere sus aprendizajes.

El libro no debe ser leído como un manual acabado, sino como una conversación abierta. La didáctica de las competencias esenciales es un campo en construcción, donde la reflexión colectiva y la investigación-acción en el

aula, son piezas claves. Esperemos, pues, que estas páginas inspiren, orienten y desafíen la práctica cotidiana en beneficio de una educación verdaderamente orientada a *aprender para la vida*.



CAPÍTULO I

LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA CONTEMPORÁNEA: UN ANÁLISIS DESDE LOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS Y LAS TEORÍAS DE APRENDIZAJE

En el panorama educativo actual, signado por la acelerada transformación digital, la diversidad cultural y la necesidad de formar ciudadanos críticos y creativos, la Educación Básica se erige como el núcleo fundamental sobre el cual se edifica el desarrollo integral de las personas y el progreso de las sociedades. Sin embargo, lejos de ser un terreno estático u homogéneo, este nivel educativo es escenario de tensiones, reformas y replanteamientos que exigen una revisión profunda de sus cimientos teóricos. Comprender la naturaleza y el propósito de la escuela contemporánea implica, necesariamente, regresar a la pregunta por los principios que la orientan y por las concepciones del aprendizaje que subyacen en sus prácticas cotidianas.

1.1 La centralidad del estudiante como eje epistemológico del proceso educativo

El principio fundamental que estructura la Educación Básica actual consiste en la reubicación del estudiante en el centro del proceso educativo. Este postulado, aparentemente simple en su formulación, implica una transformación epistemológica radical respecto a los modelos tradicionales. Tradicionalmente, la escuela se organizaba en torno a la figura del docente como transmisor de conocimientos y del currículo como secuencia predeterminada de contenidos. El estudiante ocupaba, en este esquema, una posición especialmente receptiva.

En esta concepción o modelo, en el cual el estudiante se erige como centro del proceso, existen principios pedagógicos que rigen este modelo educativo:

En los modelos educativos contemporáneos, situar al estudiante como centro implica una reconfiguración profunda de los roles tradicionales: el alumno deja

de ser un receptor pasivo de información para convertirse en un agente activo de su propio aprendizaje. Este enfoque se sostiene sobre cuatro principios pedagógicos esenciales, relacionados en primer término con la articulación del aprendizaje significativo. El nuevo conocimiento se construye a partir de los saberes previos, las experiencias y el contexto sociocultural del estudiante, vinculando los contenidos escolares con su vida cotidiana. La autonomía progresiva permite fomentar la capacidad del alumno para autorregular su aprendizaje, tomar decisiones informadas y asumir responsabilidades sobre sus procesos y metas educativas.

Por otro lado, en la participación activa y colaborativa el aprendizaje se concibe como un proceso dialógico en el que el estudiante interactúa con sus pares, el docente y el entorno, construyendo conocimiento mediante la indagación, el debate y la cooperación. De igual manera, la personalización y el respeto a la diversidad posibilita el reconocimiento y la atención a los diferentes ritmos, estilos, intereses y necesidades educativas, adaptando las estrategias didácticas a los contextos educativos.

Poner al estudiante y su aprendizaje como eje central del proceso educativo, equivale a potenciar su desarrollo cognitivo, brindándole recursos intelectuales, personales y sociales que les ayuden en su formación futura. Para ello, es indispensable tener en cuenta el conocimiento previo del estudiante. Es preciso conectar el conocimiento previo con el nuevo, para crear un proceso de aprendizaje más fluido y que la planeación de la enseñanza sea sensible a las necesidades especiales de cada alumno.

En todo este proceso, resulta de vital importancia ofrecer acompañamiento al aprendizaje. La participación del maestro y de todo el grupo, además del involucramiento de directores, profesores y padres en la formación del estudiante, contribuye al desarrollo emocional e intelectual de cada alumno. Lo anterior conlleva al logro del conocimiento de los intereses de los estudiantes, con vistas a planear mejor la enseñanza y encontrar métodos que los inviten a involucrarse más en el aprendizaje. En este aspecto se conforma el reconocimiento de la naturaleza social del conocimiento, así como el trabajo colaborativo para que los estudiantes debatan y generen nuevas ideas.

No menos importante resulta la perspectiva de la evaluación como proceso de planeación del aprendizaje. La evaluación no debe ser utilizada como un recurso para medir el conocimiento memorístico, sino como un método para definir los aprendizajes esperados y verificar si los estudiantes los han alcanzado.

Como puede apreciarse, el modelo contemporáneo reconoce al estudiante como la razón de ser de la práctica docente. Esta centralidad no constituye una declaración retórica, sino un principio operativo que redefine la totalidad de las prácticas escolares. Implica, en primer término, comprender las maneras particulares en que cada alumno aprende, privilegiando la construcción de saberes valiosos en contraste con aprendizajes memorísticos o mecánicos (Díaz Barriga y Barroso, 2014).

Desde una perspectiva teórica, este principio encuentra su fundamentación en el constructivismo, particularmente en la obra de Jean Piaget (1971). El constructivismo, que emergió con fuerza entre las décadas de 1970 y 1980, planteó una idea revolucionaria para su tiempo: los estudiantes no son receptores pasivos de información, sino que construyen activamente su conocimiento en interacción con el medio ambiente y a través de la reorganización de sus estructuras mentales. Esta premisa transforma radicalmente el rol docente, que pasa de ser un transmisor de información a convertirse en guía cognitiva del aprendizaje (Arimatea et al., 2023).

La centralidad del estudiante implica también el desarrollo de su autonomía y su capacidad de autorregulación. El modelo educativo actual promueve que el estudiante tome el control de su proceso de aprendizaje, lo que requiere el cultivo de habilidades metacognitivas que le permitan conocer y reflexionar sobre las estrategias que utiliza para aprender. Esta orientación conecta directamente con las teorías de aprendizaje experiencial, las cuales sostienen que el aprendizaje significativo se produce en un entorno donde la amenaza es reducida al mínimo, y el aprendizaje es más probable que ocurra y sea más duradero cuando se da por iniciativa propia (López, 2019).

El reconocimiento de los saberes previos y la construcción del conocimiento se erige como un principio fundamental para medir el aprovechamiento del estudiante. Parte de una constatación epistemológica elemental: el alumno no llega al aula con su mente en blanco, por el contrario, a lo largo de su

experiencia vital ha constituido un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que constituyen su equipaje cognitivo inicial. Este principio tiene implicaciones pedagógicas concretas de gran relevancia. El docente debe promover activamente que el alumno exprese sus conceptos y propuestas, no como un mero ejercicio diagnóstico inicial, sino como una práctica continua que permita calibrar si el contenido de enseñanza resulta significativo para el estudiante.

La importancia atribuida a los saberes previos también refleja una concepción del aprendizaje como proceso continuo y acumulativo, en contraposición a los modelos que conciben la educación como una serie de episodios desconectados. Esta visión encuentra respaldo en la psicología cognitiva, la cual concibe al aprendiz como un procesador de información que absorbe información, lleva a cabo operaciones cognitivas y almacena la memoria.

1.2 La naturaleza social del conocimiento y el aprendizaje colaborativo

Este pilar teórico de la Educación Básica actual consiste en el reconocimiento explícito de la naturaleza social del conocimiento. Este principio, que encuentra su fundamentación más sólida en la obra de Vygotsky (1995) y en el constructivismo social, sostiene que el aprendizaje no es un proceso puramente individual que ocurre en la mente del sujeto aislado, sino que es fundamentalmente un fenómeno social, mediado por la interacción con otros y por las herramientas culturales disponibles.

Vygotsky, cuyo trabajo pionero cobró particular relevancia a finales del siglo XX, planteó que la cognición y el aprendizaje deben entenderse como interacciones entre el individuo y una situación, donde el conocimiento es considerado como “situado”, y es producto de la actividad, el contexto y la cultura en la que se forma. Desde esta perspectiva, el aula no es simplemente un espacio físico donde ocurre el aprendizaje, sino una comunidad de práctica donde los estudiantes, guiados por el docente y apoyados por sus pares, construyen conocimientos colectivamente.

El modelo educativo actual traduce esta concepción teórica en principios pedagógicos operativos. Se propicia el trabajo colaborativo para que los estudiantes debatan y generen nuevas ideas, reconociendo que los alumnos más

avanzados pueden contribuir activamente a la formación de sus compañeros. Esta práctica no solo tiene beneficios cognitivos, sino también beneficios sociales y emocionales, al desarrollar habilidades de comunicación, negociación y empatía.

El reconocimiento de la naturaleza social del conocimiento también implica una redefinición del papel de los materiales educativos. En la sociedad del siglo XXI, los materiales educativos se han diversificado y sus formatos y medios de acceso requieren habilidades específicas para su uso. La escuela debe favorecer que la comunidad educativa emplee, además del libro de texto, otros materiales para el aprendizaje permanente.

Existe también un principio fundamental y es el referido a situar el aprendizaje en contextos auténticos y significativos, o lo que es lo mismo, el aprendizaje situado y la contextualización del conocimiento. Este principio, conocido en la literatura especializada como “aprendizaje situado” alega que el aprendizaje es más efectivo cuando ocurre en circunstancias que acercan al estudiante a la realidad, simulando distintas maneras de aprendizaje que se originan en la vida cotidiana, en el contexto en el que está inmerso y en el marco de su propia cultura. El reto pedagógico fundamental reside en hacer de la escuela un lugar social de conocimiento, donde los alumnos se enfrenten a circunstancias auténticas (Herrington et al., 2014).

La contextualización del conocimiento tiene implicaciones profundas para el diseño curricular y la práctica docente. No se trata simplemente de añadir ejemplos tomados de la vida real a una exposición teórica abstracta, sino de estructurar la experiencia de aprendizaje de manera que la conexión con la realidad sea constitutiva del proceso mismo. Esto requiere que el docente conozca los intereses y las circunstancias particulares de sus estudiantes, para poder planificar la enseñanza de manera contextualizada

El aprendizaje situado también permite dar cabida a la diversidad de conocimientos, intereses y habilidades de los estudiantes. Una enseñanza contextualizada reconoce implícitamente que no existe un único camino válido para aprender, sino que diferentes estudiantes pueden acceder al conocimiento a través de diferentes puertas, dependiendo de sus experiencias previas, sus intereses y sus formas particulares de inteligencia (Cid y Marcillo, 2023).

Este punto conecta directamente con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983), quien sostuvo que la inteligencia humana no está dominada por una sola capacidad general, sino que se compone de numerosas inteligencias diferentes; lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, cinético-corporal, interpersonal e intrapersonal.

1.3 La evaluación como proceso formativo y de mejora continua

Este principio transforma radicalmente la concepción tradicional de la evaluación. En el modelo educativo actual, la evaluación deja de concebirse como un recurso para medir el conocimiento memorístico al final de un período de enseñanza, para convertirse en un proceso que resulta de aplicar una diversidad de instrumentos y que está intrínsecamente relacionado con la articulación del aprendizaje (Del Pozo, M, 2017).

Esta reconceptualización implica que evaluación y planeación son entendidas como dos caras de la misma moneda. Al planear la enseñanza, contextualizada al entorno de los estudiantes y planteando opciones que permitan a cada quien aprender y progresar desde donde está, el profesor define los aprendizajes esperados, y la evaluación tiene como función verificar si los estudiantes los alcanzan, pero también identificar las dificultades y ajustar la enseñanza en consecuencia.

La evaluación formativa, como se denomina a este enfoque, tiene varias características distintivas. En primer lugar, forma parte de la secuencia didáctica como elemento integral del proceso pedagógico, por lo que no tiene un carácter exclusivamente conclusivo o sumativo. En segundo lugar, busca conocer cómo los estudiantes organizan estructuran y usan sus aprendizajes en contextos determinados para resolver problemas de diferentes niveles de complejidad (Cruzado, 2022).

En tercer lugar, adquiere verdadero significado para el estudiante cuando el docente retroalimenta con argumentos claros, objetivos y constructivos sobre su desempeño, brindándole elementos para la autorregulación y la mejora de sus aprendizajes.

Esta concepción de la evaluación encuentra su fundamento teórico en

diversas corrientes, pero particularmente en el enfoque socioconstructivista, que enfatiza la importancia de la retroalimentación y la zona de desarrollo próximo. Desde esta perspectiva, la evaluación no es un veredicto final sobre lo que el estudiante es capaz de hacer solo, sino un diagnóstico que permite identificar que puede lograr con la ayuda adecuada de un adulto o de sus pares más capaces.

1.4. La diversidad como fuente de riqueza pedagógica y la interdisciplinariedad como respuesta a la complejidad del conocimiento

El modelo educativo contemporáneo concibe la diversidad individual, cultural y social no como un problema a gestionar o una dificultad a superar, sino como una característica intrínseca y positiva del proceso de aprendizaje en el aula.

Tiene a su vez, implicaciones profundas para la práctica docente porque exige que los educadores identifiquen y transformen sus propios prejuicios con ánimo de impulsar el aprendizaje de todos sus estudiantes, estableciendo metas de aprendizaje retadoras para cada uno. También requiere fomentar ambientes de respeto y trato digno entre los diferentes, donde la base de las relaciones y el entendimiento sean el respeto, la solidaridad, la justicia y el apego a los derechos humanos.

La valoración de la diversidad encuentra sustento teórico en múltiples tradiciones. Por un lado, como ya se ha señalado, en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, que demuestra que no existe una única forma legítima de ser inteligente o de demostrar el aprendizaje. Por otro lado, en los enfoques interculturales y de educación inclusiva, que reconocen que las diferencias culturales, lingüísticas y de capacidad no son déficits que deban ser corregidos, sino recursos que enriquecen el aprendizaje colectivo.

Las prácticas que reconocen la interculturalidad y promueven el entendimiento de las diferencias, la reflexión individual, la participación activa en todos y el diálogo, son herramientas que favorecen el aprendizaje, el bienestar y la comunicación de todos los estudiantes. Estas prácticas transforman el aula en un espacio democrático donde todas las voces son escuchadas y valoradas, y donde la diferencia es motivo de aprendizaje más que de exclusión.

En reacción a la interdisciplinariedad como respuesta a la complejidad del conocimiento, debe alegarse que las perspectivas de los modelos educativos actuales reconocen que las materias no son aisladas y que deben crear relaciones entre las diversas disciplinas que se imparten. Este principio responde a una constatación epistemológica fundamental: el conocimiento en el mundo real no se presenta organizado en las compartimentaciones académicas tradicionales, sino como un tejido complejo e interconectado.

La información actual sobre cómo se crea el conocimiento muestra que este se construye a partir de piezas básicas de aprendizajes que se organizan de cierta manera, permitiendo trabajar para crear estructuras de conocimiento que se transfieren a campos disciplinarios y situaciones nuevas. Esta adaptabilidad del conocimiento, cuando ha sido aprendido de manera significativa y contextualizada, moviliza los aprendizajes y potencia su utilidad en la sociedad del conocimiento.

La implementación efectiva de la interdisciplinariedad requiere cambios significativos en la organización escolar tradicional. Exige el trabajo colegiado entre docentes de diferentes disciplinas, para que compartan sus experiencias y puedan construir respuestas en equipo sobre diferentes temáticas. También amerita una planificación curricular que identifique explícitamente las conexiones entre áreas de conocimiento y diseñe experiencias de aprendizaje que las expliciten y las aprovechen.

La interdisciplinariedad no implica la disolución de las disciplinas, sino su articulación productiva. Las disciplinas proporcionan marcos conceptuales, métodos y herramientas que son indispensables para el conocimiento profundo, pero estos se enriquecen cuando se los conecta con otras formas de saber. En este sentido, la interdisciplinariedad es particularmente relevante para abordar problemas complejos que trasciendan las fronteras disciplinarias tradicionales y que requieren miradas múltiples y complementarias.

1.5. El rol del docente como mediador y modelador del aprendizaje y la integración del aprendizaje formal e informal

El maestro no es simplemente un expositor de contenidos, sino un modelo de conducta para sus estudiantes. Siempre se está ante la expectativa de que el

docente sea visto ejecutando los comportamientos que quiere impulsar en sus alumnos, tanto frente a ellos como compartiendo actividades con ellos.

Esta concepción implica que los docentes deben leer, escribir, buscar información, analizarla, generar conjeturas y realizar cualquier otra práctica que consideren que sus estudiantes deben desarrollar. Al hacerlo, identificando en voz alta cada uno de los pasos que realizan, modelan no solo el producto final del aprendizaje, sino el proceso mismo de aprender (Cabrera et al., 2025).

Este principio encuentra fundamento en la teoría del aprendizaje social desarrollada por Albert Bandura (1977), quien demostró que las personas aprenden en contexto social a través de conceptos como el modelado, el aprendizaje por observación y la imitación. Bandura propuso el “determinismo recíproco”, según el cual el comportamiento, el medio ambiente y las cualidades individuales de una persona influyen recíprocamente unos en otros. Los niños aprenden de la observación de otros, así como del comportamiento del “modelo” en un proceso que implica atención, retención, reproducción y motivación.

El docente como modelador también debe permanentemente estar en formación. La capacitación constante del profesorado es un aspecto central del modelo educativo actual, porque solo un docente que sigue aprendiendo puede modelar efectivamente el aprendizaje para sus estudiantes. Esto implica un compromiso institucional con el desarrollo profesional continuo y con la creación de espacios de reflexión colaborativa en pares.

En la sociedad contemporánea, los niños cuentan con diversas fuentes de información para satisfacer sus necesidades e intereses, y la escuela debe reconocer la existencia e importancia de estos aprendizajes que ocurren fuera del aula. La integración del aprendizaje formal e informal tiene varias implicaciones. En primer lugar, implica que los maestros investiguen y fomenten en los estudiantes el interés por aprender en diferentes medios, no solo en los libros de texto o en el discurso del docente. En segundo lugar, supone buscar estrategias de enseñanza que incorporen adecuadamente estos aprendizajes informales al aula, de manera que los aprendizajes formales puedan convivir e incorporarse a una misma estructura cognitiva (Romero, 2021)

El reconocimiento del aprendizaje informal es particularmente relevante en

la era digital, donde los estudiantes tienen acceso a volúmenes de información sin precedentes a través de internet, las redes sociales y otras plataformas. La escuela no puede ignorar estas fuentes de conocimiento, sino que debe ayudar a los estudiantes a navegarlas críticamente, evaluar la calidad de la información que encuentran y utilizarla productivamente para sus propósitos de aprendizaje.

1.6. La cultura del aprendizaje y la autorregulación

La promoción de una cultura de aprendizaje que favorezca los aprendizajes individuales y colectivos promueve que el estudiante entable relaciones, que se comunique con otros para seguir aprendiendo, y apoye de ese modo el propósito común de construir conocimiento y mejorar los logros tanto individuales como colectivos.

La cultura del aprendizaje implica que el estudiante cuente con oportunidades de repensar, reconsiderar y rehacer; fomenta el desarrollo de productos intermedios y crea oportunidades de retroalimentación entre pares. Esto contribuye a que los niños sean conscientes de su aprendizaje y desarrollen habilidades cognitivas esenciales para el aprendizaje autónomo a lo largo de su vida.

Un componente crucial de esta cultura del aprendizaje es la promoción de la autorregulación. Los estudiantes aprenden a regular sus emociones, impulsos y motivaciones en el proceso de aprendizaje, a establecer metas personales y a monitorearlas, a gestionar el tiempo, las estrategias de estudio y a interactuar con otros para propiciar aprendizajes relevantes. La autorregulación implica también superar la visión de la disciplina como un mero cumplimiento de normas externas, para desarrollar una disciplina interna basada en la comprensión y el compromiso personal.

1.7. La motivación intrínseca como motor de aprendizaje

Este presupuesto se refiere al papel de la motivación intrínseca en el proceso de aprendizaje. El modelo educativo actual reconoce que la motivación genuina no puede ser impuesta externamente, sino que debe ser cultivada desde el interior del estudiante. El docente diseña estrategias que hacen relevante el conocimiento, fomenten el aprecio del estudiante por sí mismo y por las relaciones que establece en el aula con otros.

Esta motivación se alimenta de varios factores: la percepción de que lo que se aprende tiene valor y utilidad, la sensación de competencia y logro, el sentido de autonomía y control sobre el propio proceso de aprendizaje, y las relaciones positivas con docentes y compañeros. El docente que busca cultivar la motivación intrínseca debe diseñar experiencias de aprendizaje que ofrezcan un nivel adecuado de desafío, que proporcionen retroalimentación informativa más que evaluativa, y que permitan cierto grado de elección y autonomía.

La importancia atribuida a la motivación intrínseca se fundamenta en décadas de investigación psicológica que demuestran que el aprendizaje motivado intrínsecamente es más profundo, más duradero y más transferible a nuevas situaciones que el aprendizaje basado exclusivamente en recompensas o castigos externos.

De forma general, puede plantearse que los fundamentos teóricos de la Educación Básica actual, articulados a través de los principios pedagógicos analizados, configuran un modelo educativo coherente. Este modelo se sostiene sobre una concepción del aprendizaje como proceso activo, constructivo, social y situado. Reconoce al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje, pero no lo abandona a sus fuerzas, sino que lo acompaña con docentes mediadores, con pares colaboradores, con contextos auténticos y con herramientas culturales diversas.

La síntesis integradora de estos fundamentos permite identificar varios hilos conductores que atraviesan todo el modelo. En primer lugar, una concepción del conocimiento no como verdades acabadas a transmitir, sino como una construcción perfectible que cada generación debe reconstruir por sí misma. En segundo lugar, una concepción del aprendizaje no como acumulación de información, sino como transformación de las estructuras cognitivas y de la relación con el saber. En tercer lugar, una concepción de la enseñanza no como transmisión, sino como mediación, andamiaje y creación de condiciones para que el aprendizaje ocurra.

La Educación Básica actual se enfrenta al desafío de hacer realidad estos principios en contextos marcados por la diversidad, la desigualdad y el cambio acelerado. Las teorías que lo fundamentan ofrecen recursos conceptuales potentes para pensar ese desafío, pero no recetas simples para resolverlo. La tarea

de traducir estos fundamentos en prácticas cotidianas en las aulas, las escuelas y los sistemas educativos es una tarea abierta, creativa y contextualizada, que requiere el compromiso reflexivo de todos los actores educativos.

La pregunta que queda abierta, y que guiará el desarrollo de los capítulos siguientes, es cómo estos principios y fundamentos se traducen en prácticas concretas, y cómo estas prácticas pueden contribuir a una educación significativa y transformadora para todos.



CAPÍTULO II

EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA ACTUAL

Es evidente que en la actualidad el término “competencia” engloba una serie de aspectos relacionados con las habilidades y capacidades necesarias para desenvolverse eficazmente en diversas áreas de la vida. Desde la perspectiva actual, y holística, es crucial que los estudiantes acudan a la escuela para desarrollar competencias. En este contexto, los estudiantes son los actores principales del proceso educativo y, cumplir con la premisa de que “aprender haciendo”, es esencial.

2.1 Objetivos y elementos fundamentales de la Educación Básica

La educación fundamental constituye un derecho humano esencial, reconocido como indispensable para el progreso individual y social de los individuos. Esta fase educativa que usualmente abarca desde la educación inicial hasta la culminación de la educación primaria, se percibe como el fundamento sobre el cual los alumnos edifican competencias, saberes y actitudes que serán fundamentales para su existencia futura (Villareal y Zayas, 2022). De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Educación Básica constituye el inicio de una formación de mayor complejidad, dado que facilita el desarrollo de habilidades fundamentales como la lectura, la escritura, el cálculo y el pensamiento crítico. Sin embargo, sus metas trascienden lo meramente académico, con el objetivo de cultivar ciudadanos responsables, comprometidos con su comunidad y con la habilidad para coexistir en sociedades multiculturales y diversas.

Actualmente, la Educación Básica se encuentra en un escenario de evolución continua, atribuible a las aceleradas transformaciones tecnológicas, sociales y económicas. La globalización y la digitalización han engendrado

nuevas exigencias en el sector educativo, lo que ha impuesto la necesidad de reestructurar los contenidos y metodologías pedagógicas para adecuarse a las exigencias del siglo XXI. Estas modificaciones han subrayado la relevancia de incorporar no solo conocimientos académicos, sino también competencias tales como la alfabetización digital, el aprendizaje fundamentado en competencias y la habilidad para abordar problemas de alta complejidad. En este contexto, la instrucción primaria debe capacitar a los alumnos no solo para proseguir con su formación académica formal, sino también para integrarse en un entorno laboral y social cada vez más interconectado y competitivo (Godoy y Sánchez, 2021).

La importancia de la Educación Básica se fundamenta en su función como etapa inicial del aprendizaje formal, que establece los fundamentos del desarrollo cognitivo y emocional de los alumnos. Este procedimiento educativo es esencial para el fomento de competencias que habilitan a los estudiantes para acceder y procesar información de manera eficiente, al tiempo que promueve habilidades emocionales, tales como la empatía y la autorregulación, que son fundamentales para su bienestar personal y social.

Uno de los elementos fundamentales de la Educación Básica es el currículo, el cual debe ser concebido para satisfacer tanto las áreas de conocimiento convencionales como las demandas emergentes de la sociedad contemporánea. Un programa educativo meticulosamente estructurado abarca no solo disciplinas como el lenguaje, las matemáticas y las ciencias, sino también disciplinas que promueven el desarrollo físico, artístico y social (García y García, 2023). Así, el objetivo es proporcionar a los estudiantes una educación holística que facilite el desarrollo tanto de habilidades cognitivas como de talentos personales. La instrucción en artes y ciencias sociales facilita que los alumnos ejerzan su creatividad y comprendan el mundo desde diversas perspectivas, contribuyendo de este modo a su desarrollo personal y a la consolidación de una identidad cultural robusta.

Pese a su relevancia, la Educación Básica enfrenta retos considerables que amenazan con restringir su alcance y eficacia. Una de las problemáticas a enfrentar es la desigualdad educativa, que se evidencia en discrepancias en términos de acceso y calidad entre distintas regiones y segmentos de la sociedad. En numerosas naciones, los elementos socioeconómicos ejercen una influencia significativa en las oportunidades educativas, lo que resulta en que

los alumnos provenientes de familias de bajos ingresos o residentes en regiones rurales tienden a tener un acceso limitado a recursos educativos de alta calidad (Monsalve et al., 2021). Estas inequidades perpetúan ciclos de pobreza y exclusión, obstaculizando el acceso a oportunidades de progreso personal y profesional en fases subsiguientes de la vida.

Además de la inequidad educativa, la incorporación de tecnologías digitales en el entorno académico constituye un desafío adicional para la educación primaria. A pesar de que las tecnologías proporcionan oportunidades significativas para personalizar el aprendizaje e incrementar su atractivo, su implementación ha demostrado ser heterogénea y en numerosos casos insuficiente. La brecha digital persiste como un impedimento significativo, especialmente en regiones en vías de desarrollo donde el acceso a internet y dispositivos tecnológicos es restringido (Solazzi, 2023). Adicionalmente, la ausencia de capacitación en competencias digitales para estudiantes y docentes obstaculiza la utilización óptima de estas herramientas, restringiendo así su repercusión positiva en el proceso educativo.

La capacitación y el perfeccionamiento profesional de los educadores constituyen otro factor crucial para el éxito de la educación básica. Los educadores no se limitan a la transmisión de conocimientos, sino que también cumplen una función esencial como guías y modelos para sus alumnos. Por consiguiente, resulta imprescindible que reciban una formación continua que facilite la actualización de sus competencias pedagógicas y la adaptación a las exigencias fluctuantes del contexto educativo. La insuficiencia de recursos y programas de capacitación apropiados, ha propiciado que numerosos educadores experimenten desmotivación y sobrecarga laboral, lo cual incide adversamente en la calidad de la enseñanza y en el bienestar de los estudiantes.

La educación inclusiva y la consideración de la diversidad constituyen principios esenciales que deben orientar la Educación Básica en cualquier situación. Todos los alumnos, sin importar sus competencias o circunstancias socioeconómicas, poseen el derecho a recibir una educación de alta calidad que facilite el desarrollo de su potencial y su participación integral en la vida académica. Sin embargo, en numerosas instancias, los sistemas educativos presentan una carencia de recursos y personal indispensables para la implementación efectiva de estrategias de inclusión, lo cual repercute en los

estudiantes con discapacidades o requerimientos educativos especiales (Vidal et al., 2025). La inclusión no solo favorece a estos alumnos, sino que además fomenta la empatía y el respeto por la diversidad entre la totalidad del cuerpo estudiantil.

La implicación activa de la familia y la comunidad en el proceso educativo es fundamental para la prosperidad de la educación básica. Los progenitores y otros integrantes de la comunidad cumplen una función esencial en el respaldo del aprendizaje estudiantil y en la colaboración con las instituciones educativas para establecer un ambiente de aprendizaje positivo. Las investigaciones han evidenciado que la implicación parental tiene un impacto considerable en el rendimiento académico y en el desarrollo emocional de los alumnos. Por lo tanto, es esencial promover esta colaboración a través de programas y políticas que promuevan su participación en el proceso educativo.

El bienestar emocional y psicológico de los alumnos constituye un elemento esencial en la Educación Básica, dado que tiene un impacto directo en su habilidad para adquirir conocimientos y evolucionar. En años recientes, se ha observado un incremento en el reconocimiento de la relevancia de la salud mental en el contexto educativo, y se han instaurado programas de apoyo psicosocial para asistir a los estudiantes en la gestión del estrés y en el desarrollo de competencias emocionales. Estos programas no solo contribuyen a la optimización del desempeño académico, sino que también favorecen la creación de un entorno escolar más positivo y la prevención de problemas emocionales a largo plazo.

Los métodos evaluativos en la Educación Básica han experimentado una evolución para adecuarse a las exigencias de una educación más individualizada y centrada en el desarrollo holístico del estudiante. Las evaluaciones continuas y adaptativas facilitan la monitorización más exhaustiva del avance académico de los estudiantes y proporcionan una retroalimentación constante tanto para los alumnos como para los educadores. Esta metodología facilita la identificación de áreas susceptibles de mejora y la adaptación de los métodos pedagógicos en función de las necesidades individuales, fomentando un aprendizaje más significativo y eficaz (Echeverry, 2023). La educación fundamental constituye un elemento esencial para el progreso de individuos y sociedades, y su éxito se halla condicionado por la habilidad de los sistemas educativos para adaptarse a

los retos y capitalizar las oportunidades del entorno contemporáneo. Garantizar una Educación Básica de alta calidad, inclusiva y equitativa es fundamental para el bienestar y el avance de las generaciones venideras, y recae en todos los individuos la obligación de contribuir a este propósito.

Los propósitos de la Educación Básica se orientan hacia la provisión a los alumnos de una formación holística que facilite su desarrollo integral tanto como individuos como integrantes de la sociedad. Su objetivo es fomentar el acceso a conocimientos fundamentales y cultivar habilidades que capaciten a los estudiantes para su inserción en la sociedad. Estos propósitos engloban la adquisición de competencias en alfabetización y cálculo, además de la habilidad para razonar críticamente y adaptarse a un mundo en perpetua transformación. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2024) subraya que la educación primaria debe capacitar a los estudiantes para proseguir con su aprendizaje a lo largo de su vida, dado que en esta fase se establecen los cimientos para el desarrollo de competencias fundamentales que serán requeridas en etapas educativas y profesionales subsiguientes.

Un componente esencial de las metas de la educación primaria es el fomento de una ciudadanía responsable y participativa. La educación fundamental no se circunscribe únicamente a la transmisión de conocimientos académicos, sino que también aspira a infundir valores y comportamientos que fomenten el respeto, la tolerancia y la solidaridad entre los estudiantes. Mediante la promoción de una cultura de paz y respeto hacia la diversidad, la educación primaria contribuye a la formación de individuos comprometidos con el bienestar de su comunidad y con la edificación de sociedades más equitativas e inclusivas. Para alcanzar estos objetivos, es imperativo que la educación fundamental se sustente en un enfoque de derechos humanos y equidad, asegurando que todos los infantes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo integral.

Componentes curriculares esenciales de la Educación Básica

El plan de estudios de la educación primaria abarca diversas áreas de conocimiento esenciales que proporcionan a los alumnos una base robusta para su aprendizaje subsiguiente. La lectura, las matemáticas, las ciencias, la educación física y las artes son elementos curriculares fundamentales. La lectura y la escritura constituyen competencias fundamentales que habilitan a

los estudiantes para acceder a la información y comunicarse de manera efectiva; además, se erigen como instrumentos esenciales para fomentar el pensamiento crítico y para entender el entorno circundante. Las matemáticas, en cambio, no se limitan a la resolución de problemas numéricos, sino que también fomentan el razonamiento lógico y la habilidad para tomar decisiones fundamentadas (Cóndor-Campos y Párraga, 2026).

Las disciplinas de las ciencias naturales y sociales son igualmente fundamentales, dado que habilitan a los alumnos para investigar y comprender el contexto natural y social en el que se desenvuelven. La instrucción en ciencias promueve la inquisitividad y la habilidad de observación, además de fomentar el interés por la investigación y el descubrimiento. Por otro lado, las ciencias sociales asisten a los estudiantes en la comprensión de su historia, cultura y el funcionamiento de la sociedad, fomentando una comprensión más profunda de su función como ciudadanos. La integración de la educación física y el arte en el plan de estudios de la educación básica es igualmente esencial, dado que favorecen el desarrollo físico, emocional y creativo de los alumnos, promoviendo una perspectiva holística del aprendizaje.

Específicamente, la educación física posee ventajas considerables para la salud física y mental de los estudiantes, fomentando la práctica regular de actividad física y el desarrollo de habilidades motoras (De León, 2024). Adicionalmente, promueve valores tales como la colaboración grupal, el respeto y la disciplina, que son fundamentales para el progreso social. El arte, por otro lado, facilita la expresión creativa de los estudiantes y el desarrollo de su sensibilidad estética, contribuyendo así a su evolución emocional y cultural. Estas disciplinas no solo enriquecen la educación académica, sino que también enriquecen la experiencia educativa de los alumnos, facilitándoles la exploración y el desarrollo de sus habilidades y capacidades en diversas dimensiones.

2.2 Estrategias y recomendaciones destinadas a la optimización de la Educación Básica

Metodologías de aprendizaje activas

Las estrategias de aprendizaje activas tales como el aprendizaje

fundamentado en proyectos, el aprendizaje colaborativo y la utilización de recursos digitales, han adquirido relevancia en años recientes como métodos eficaces para optimizar la Educación Básica. Estas metodologías tienen como objetivo centralizar al estudiante en el proceso educativo, fomentando su implicación activa y su autonomía. El aprendizaje fundamentado en proyectos facilita el desarrollo de competencias prácticas y aplicables en los estudiantes, dado que conlleva la resolución de problemas reales a través de la investigación y la colaboración. Esta metodología promueve no solo el razonamiento crítico y la creatividad, sino que también potencia la habilidad de los alumnos para colaborar en equipo y tomar decisiones fundamentadas.

Por su parte, el aprendizaje colaborativo trae beneficios significativos en el ámbito de la educación primaria. El trabajo colaborativo facilita a los estudiantes el aprendizaje a través de sus pares, la construcción colectiva de conocimientos y el desarrollo de habilidades sociales esenciales, tales como la comunicación y la empatía. Adicionalmente, la implementación de herramientas digitales en el entorno educativo facilita el acceso a un extenso espectro de información y herramientas que pueden potenciar el proceso de aprendizaje. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE. 2024), argumenta que las tecnologías digitales facilitan la personalización del aprendizaje, ajustándolo a las necesidades y ritmos individuales de los estudiantes, un aspecto esencial para fomentar su autonomía y compromiso.

Para la implementación efectiva de estas metodologías, resulta imprescindible que los educadores reciban capacitación apropiada en el diseño y la implementación de actividades que fomenten la participación activa de los alumnos. La Organización de Estados Iberoamericanos (Pinto, G., & Plaza, J., 2021) subraya que, para que las metodologías activas resulten efectivas, los educadores deben poseer la habilidad de orientar y estimular a los alumnos, además de adaptar las actividades a los variados estilos de aprendizaje y a las necesidades específicas de cada colectivo. Esta metodología no solo optimiza la calidad educativa, sino que también favorece el desarrollo holístico de los estudiantes, capacitándolos para afrontar retos tanto en el contexto académico como en su vida personal.

Programas de asistencia psicosocial

El bienestar emocional de los alumnos constituye un elemento esencial en la Educación Básica, dado que tiene un impacto directo en su habilidad para adquirir conocimientos y en su interacción con sus pares. La integración de iniciativas de asistencia psicosocial en las instituciones educativas es esencial para atender las necesidades emocionales y sociales de los alumnos, particularmente en escenarios donde estos pueden encontrarse expuestos a situaciones de estrés o vulnerabilidad (Hernández, 2024). En este sentido, la incorporación de expertos en psicología educativa y trabajo social en las instituciones educativas facilita la identificación y tratamiento temprano de problemas emocionales, fomentando así un entorno escolar más seguro y positivo.

Los programas de asistencia psicosocial no solo proporcionan beneficios a los estudiantes que enfrentan desafíos emocionales, sino que también fomentan un ambiente escolar en el que todos los estudiantes se sienten valorados y respaldados. Estos programas promueven la resiliencia y la autorregulación, competencias fundamentales para el desarrollo emocional infantil. Adicionalmente, el respaldo psicosocial puede potenciar el desempeño académico, dado que los alumnos que reciben atención emocional presentan una mayor probabilidad de participar de manera activa en el entorno académico y de cultivar una perspectiva positiva hacia el proceso de aprendizaje (Malagón, 2019).

Para la implementación eficaz de programas de apoyo psicosocial, es imperativo que las instituciones educativas dispongan de los recursos y el personal requeridos para proporcionar atención especializada a los estudiantes. Esto conlleva no solo la contratación de profesionales altamente capacitados, sino también fomentar la colaboración entre educadores, psicólogos y trabajadores sociales para desarrollar estrategias de intervención y apoyo integrales. Al tratar el crecimiento emocional y social de los estudiantes, los programas de apoyo psicosocial facilitan la creación de un ambiente educativo inclusivo y equitativo, en el que todos los estudiantes tienen la posibilidad de lograr su capacidad máxima.

Participación comunitaria

La implicación activa de la comunidad y las familias en el proceso educativo constituye un elemento crucial para el logro exitoso de la educación básica.

La participación activa de los padres y la comunidad en la educación de los niños genera un ambiente de apoyo que fortalece los procesos de aprendizaje promueve una cultura de colaboración y responsabilidad compartida. El respaldo parental ejerce una influencia positiva en el desempeño académico y en el desarrollo emocional de los estudiantes. Esto se debe a que los progenitores pueden proporcionar dirección y estímulo, además de colaborar con los educadores para atender las necesidades específicas de cada estudiante.

La cooperación entre instituciones educativas y comunidades facilita que los establecimientos educativos se transformen en espacios de interacción y fomento del desarrollo comunitario. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2024) indica que las instituciones educativas que promueven la participación comunitaria poseen una mayor probabilidad de proporcionar una educación de alta calidad, dado que pueden capitalizar los recursos y conocimientos locales para enriquecer el currículo y ofrecer experiencias de aprendizaje significativas. Adicionalmente, la implicación comunitaria puede favorecer la generación de un entorno escolar más seguro y hospitalario, dado que facilita que los integrantes de la comunidad asuman la responsabilidad del bienestar y el éxito estudiantil.

Para promover de manera efectiva la participación comunitaria, resulta imprescindible que las instituciones educativas formulen estrategias de comunicación y colaboración que promuevan la participación de los progenitores y otros integrantes de la comunidad. Esto abarca no solo la organización de encuentros y actividades académicas, sino también la promoción de una cultura de apertura y diálogo, en la que los progenitores y la comunidad se perciban valorados y escuchados. La participación comunitaria emerge como un instrumento potente para la optimización de la educación básica, dado que facilita la colaboración entre todos los actores educativos en la construcción de un ambiente de aprendizaje sólido y compartido (Llanos, 2023).

2.3 Diferentes enfoques de competencias en la Educación Básica

El enfoque por competencias en la educación representa retos importantes para la docencia y el proceso de enseñanza-aprendizaje, en virtud de que implica el

rompimiento con prácticas, formas de ser, pensar y sentir desde una racionalidad en la que se concibe que la función de la escuela es enseñar (acumular saber), para reproducir formas de vida, cultura e ideología de la sociedad dominante, a través de un Sistema Educativo que pondera los programas de estudios cargados de contenidos y de prácticas.

El enfoque por competencias se erige como alternativa para el diseño curricular y para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde un sustento constructivista que considera el desarrollo de competencias como un deber hacer en la práctica, motivado en un aprendizaje significativo que se transfiere a situaciones de la vida real y que implica la resolución de problemas.

Sobre las competencias en la educación existen muchos enfoques, los cuales se dividen entre enfoques de tareas y enfoques integrativos-procesales. En la Tabla 1 se hace una comparación entre los enfoques más relevantes.

Entre los primeros, se encuentran el enfoque conductual y el enfoque funcionalista. Estos enfoques tienden a abordar las competencias como conjuntos de atributos y recursos para realizar actividades del contexto. Por su énfasis en las tareas, los enfoques tradicionales tienden a fragmentar el desempeño, se centran en el hacer y tienen como base el mundo laboral y productivo.

Es común también que los enfoques tradicionales de las competencias sigan dándole énfasis a los contenidos porque no tienen incorporado el concepto de problema contextual. Por ejemplo, en muchas instituciones educativas de Iberoamérica se parte de competencias, pero al momento de aplicarlas se hace mediante tareas que se determinan con base en los contenidos, tanto en la planeación del aprendizaje como en el abordaje de la evaluación. Muy pocas veces se trabajan problemas del contexto.

Desde la década de los años noventa se vienen proponiendo otros enfoques que buscan superar los vacíos de las propuestas tradicionales. Estos nuevos enfoques se caracterizan por su énfasis en los procesos, la cultura, lo humanístico y la ética. La siguiente tabla muestra la especificidad de cada uno de estos enfoques:

Tabla 1. Comparación entre los diversos enfoques de las competencias

Característica	Enfoque funcionalista	Enfoque conductual – organizacional	Enfoque constructivista	Enfoque socioformativo
<i>Eje clave</i>	<i>Funciones</i>	<i>Conductas</i>	<i>Procesos</i>	<i>Actuaciones</i>
Concepto de competencias	Desempeño de funciones laborales profesionales.	Actuación con base en conductas que aportan ventajas competitivas a las organizaciones.	Procesos de desempeño dinámicos, abordando las disfunciones que se presentan.	Actuaciones integrales para resolver problemas de la vida con idoneidad, ética y mejora continua.
Conceptos clave	-Funciones -Familias laborales -Tareas -Actividades -Necesidades del mercado	-Conductas observables -Análisis de metas organizacionales -Competencias clave -Necesidades de las organizaciones.	-Procesos laborales, sociales y ambientales -Análisis de disfunciones y problemas	-Ética -Colaboración -Actuación -Habilidades de pensamiento complejo -Proyecto ético de vida -Emprendimiento Creativo.

Las competencias se entienden como desempeños integrales para interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, con creatividad, idoneidad, mejoramiento continuo y ética, desarrollando y poniendo en acción de forma articulada el saber ser, el saber convivir, el saber hacer y el saber conocer (Tobón, 2010). Así abordadas, se erigen como una dimensión clave de los seres humanos en su relación con los contextos en los cuales se vive, resultado del proceso evolutivo, de la cultura y del desarrollo cerebral. De allí que toda competencia implica tanto la formación de saberes como su aplicación en el abordaje de problemas. El siguiente gráfico muestra los diferentes saberes que están contenidos en la perspectiva de una competencia como desempeño integral;

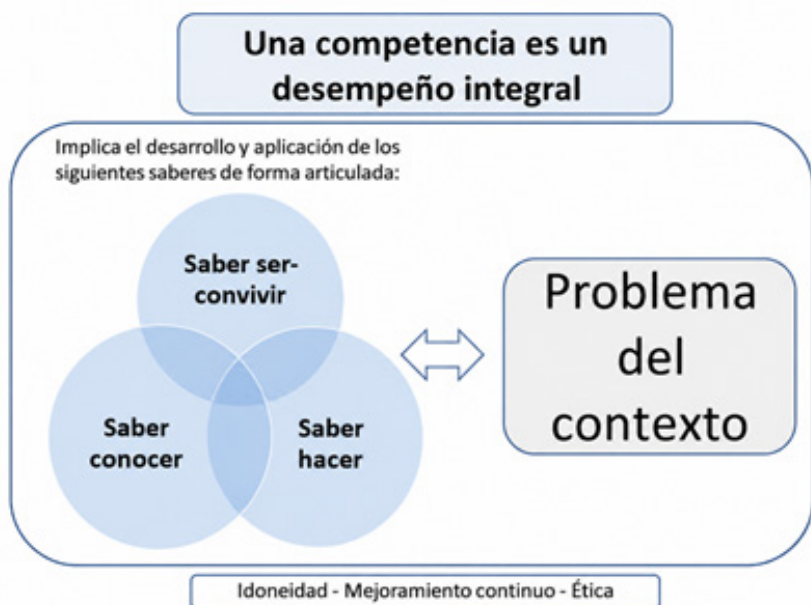


Figura. 1 Perspectiva de la competencia como desempeño integral (Tobón,2010)

Las competencias, a su vez, tienen las siguientes características que les dan identidad en la socioformación (Tobón,2010):



Figura 2. Características claves de las competencias desde la socioformación

Las competencias son procesos complejos y como tal ponen en juego las diversas dimensiones humanas y los recursos con los que cuenta la persona para vivir. Estos recursos y saberes son, por ejemplo, la psicomotricidad fina y gruesa, la percepción, la atención, el lenguaje, la memoria, el afecto, la motivación, los rasgos de personalidad, los estilos de aprendizaje, los ritmos de aprendizaje, la intuición, la espiritualidad, etc. Todo esto se pone en juego el abordaje de los problemas.

Desempeño para resolver problemas del contexto

Toda competencia implica estar en condiciones de comprender y resolver unos determinados problemas del contexto en el cual se desenvuelve la persona. Pero implica tener en cuenta que el concepto de “problema” desde el pensamiento complejo es muy amplio y se refiere ante todo a un reto, que implica pasar de una situación dada a una esperada, considerando los diversos elementos del entorno y sus relaciones. Así, todo problema realmente es una oportunidad para resolver una necesidad, mejorar, crecer, crear y/o innovar.

Por consiguiente, no es suficiente tener saberes, es preciso aplicarlos en el afrontamiento de las demandas o retos del contexto (personal, comunitario, social, político, económico, científico, tecnológico, ambiental, recreativo, etc.)

Desempeño con metacognición.

En toda competencia es necesaria la metacognición. Esto significa estar en un proceso de mejoramiento continuo para alcanzar unas metas por medio de la reflexión continua en torno a lo que se hace (Tobón, 2010). De esta forma, se previenen, reconocen y corrigen los errores a tiempo, como también se toma consciencia de los retos en el desempeño y se asumen con compromiso. Se es altamente competente en la medida que se esté en un mejoramiento continuo en todas las áreas.

Desempeño con idoneidad.

Esto significa actuar en la realización de actividades y abordaje de problemas cumpliendo con criterios de calidad explícitos o implícitos en el contexto. En las competencias no es suficiente desempeñarse, es preciso tener compromiso para

hacer las cosas lo mejor posible, en un marco de integralidad considerando los diferentes elementos del entorno.

Desempeño con ética.

En toda situación es indispensable actuar con base en los valores universales como la responsabilidad, la honestidad, el respeto, la tolerancia, la verdad, la honradez, la justicia, la solidaridad, la libertad y el respeto a la vida. Esto implica asumir las consecuencias respecto al hacer, más que quedarse en la simple conducta (Tobón, 2010).

2.4 El proceso básico de formación de competencias. Abordando la esencia de la formación.

Considerando los elementos anteriores, el proceso de formación de las competencias, en una perspectiva socioformativa, implica dejar de centrarse en los contenidos y pasar a centrarse en el desempeño integral ante los problemas del contexto con articulación de los diferentes saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer (Tobón, 2013). Esto implica que los estudiantes desarrollen estos saberes y los apliquen en el abordaje de un reto del contexto.

Hay que abandonar los objetivos, porque estos se centran en conductas sin considerar el proceso. En el nuevo paradigma, se trata de considerar tanto las metas como los procesos, buscando que los estudiantes alcancen el mayor nivel de desempeño posible que es el estratégico (actuación con creatividad e innovación).

Los estudiantes requieren de estrategias para potenciar y facilitar la formación de las competencias. Estas estrategias son procedimientos para formar y aplicar los saberes en torno a problemas del contexto, posibilitando el desarrollo de la autonomía dado que el estudiante no depende del docente del apoyo continuo del docente, sino que puede dirigir su formación.

Esto, además, potencia el aprender a emprender, dado que contribuye a que los estudiantes tengan iniciativa y gestionen su formación.

Ejemplos de algunas estrategias:

- Estrategia de la Cartografía Conceptual para construir y aplicar conceptos.
- Estrategia de los mapas mentales para procesar la información y generar creatividad en el abordaje de los fenómenos.
- Estrategia MADFA para regular el desempeño en torno al logro de metas. MADFA significa: Metacognición Antes, Durante y al Final de las Actividades.
- Estrategia de Visualización Creativa para aclarar las metas y generar compromiso en torno a ellas.
- Estrategia de manejo de roles en el trabajo colaborativo.
- La heurística para la formación de competencias en torno a problemas.

Ejes claves de la formación de las competencias.

Existen diez aspectos claves que posibilitan la formación de las competencias en los estudiantes. Estos diez aspectos que a continuación se describen posibilitan que el proceso educativo tenga pertinencia, sea dinámico, esté acorde con las necesidades formativas de los estudiantes, gestione los recursos necesarios y se enfoque en formar para aprender a aprender y emprender, en el marco de una educación inclusiva.

A continuación, se describen los diez ejes claves para formar las competencias en los estudiantes.

Sensibilización, saberes previos y visualización de metas.

La primera acción clave para que los estudiantes formen las competencias esperadas en el currículo es que se motiven e impliquen en el proceso. Y para ello es preciso que tengan claridad de las metas a ser logradas, a partir del reconocimiento de sus saberes previos, los cuales permiten comprender lo que se va a lograr con base en las experiencias anteriores.

Aquí es preciso que los estudiantes sientan que el proceso formativo responde a sus necesidades, que es relevante para su futuro y que sí pueden lograr las metas. No puede faltar de parte del docente animarlos a asumir los retos del proceso y acordar las normas esenciales que se deben cumplir de parte de todos.

Conceptualización.

Para que las personas puedan ser competentes en la sociedad del conocimiento, se requiere de una serie de conceptos claves que sean flexibles y sujetos al cambio, asumidos con actitud crítica. Es necesario que los docentes medien las acciones necesarias para que los estudiantes se apropien de los conceptos claves y no memoricen información demasiado específica y concreta, como ha sido la tendencia de la educación.

Para ello se sugiere la estrategia de la Cartografía Conceptual, que busca la construcción significativa y pertinente de los conceptos con base en ocho ejes claves (Tobón, 2013).

Resolución de problemas contextualizados.

La segunda acción clave es buscar que los estudiantes aborden problemas del contexto. Estos problemas se determinan con base en las metas de formación esperadas en el currículo, teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de los estudiantes y los retos del contexto. Frente a los problemas, es necesario que los estudiantes aprendan a identificarlos, interpretarlos, argumentarlos y resolverlos, gestionando las acciones y recursos necesarios para lograr la transformación y resolución de los problemas.

También se trabaja la transferencia, que consiste en que los estudiantes, cuando aprenden a resolver un problema con unos determinados saberes, luego aborden otros problemas; es decir, traspasan lo aprendido en un problema a otro u otros problemas. Sin embargo, en determinados casos el traspaso de saberes puede ser en torno al mismo problema, pero en áreas o elementos desconocidos o no abordados hasta el momento.

No se pueden resolver los problemas del contexto si no se tienen los saberes

pertinentes. Por consiguiente, es preciso que los estudiantes desarrollen los saberes necesarios para afrontar los problemas, y que dichos saberes estén articulados entre sí. Los saberes esenciales de toda competencia son: saber ser (actitudes y valores), saber convivir (relación con otros), saber hacer (habilidades técnicas y procedimentales) y saber conocer (conceptos y teorías). La formación de estos saberes requiere del abordaje de problemas como garantía para el logro de la formación de las competencias.

Un docente idóneo busca que los estudiantes movilicen los diferentes saberes en torno al abordaje de problemas, buscando que esto sea de manera articulada y no disgregada, como ha sucedido en la educación tradicional. El trabajo con los diversos saberes se debe adecuar a las personas que presenten necesidades educativas especiales. Esta adecuación se puede dar en torno a uno, varios o todos los siguientes componentes: Los recursos (espacios físicos, equipos tecnológicos, materiales, etc.), los criterios, las evidencias y las actividades

Valores y proyecto ético de vida.

En las competencias, por definición, son esenciales los valores y estos se deben trabajar en el marco del proyecto ético de vida, para que se articulen a la realización personal. No se trata de estudiar los valores, como es costumbre en la educación tradicional, sino lograr que los estudiantes actúen con base en valores universales, como la justicia, la responsabilidad, la honorabilidad, el respeto y la colaboración. Esto implica asumir las consecuencias de los actos y reparar los posibles errores que se cometan en el desempeño, buscando el mínimo posible de consecuencias secundarias negativas.

Comunicación asertiva.

La comunicación asertiva es expresar lo que se piensa o se siente con cordialidad, respetando los derechos, sentimientos y opiniones de los demás, y actuando en consecuencia.

En tal sentido, el docente idóneo interactúa con sus estudiantes aplicando la comunicación asertiva. A la vez, busca que los mismos estudiantes se comuniquen entre ellos aplicando este tipo de comunicación y que luego lo

hagan con las demás personas. Esto facilita la evaluación continua, aumenta el impacto de la retroalimentación, genera confianza en los estudiantes y prepara a estos para prevenir y resolver conflictos.

Trabajo colaborativo.

En la formación de las competencias es indispensable algún grado de trabajo colaborativo con las demás personas, con el fin de tener apoyo en el desarrollo de determinadas potencialidades y contribuir a que las demás personas lo hagan. Apoyar a otras personas en el desarrollo de sus competencias ayuda a formar y consolidar las propias. Además, los procesos colaborativos posibilitan abordar proyectos que de forma individual se tornarían más complejos. El papel del docente en el trabajo colaborativo se focaliza en:

- Asignar retos relevantes y significativos que impliquen la necesidad de trabajar en equipo, que sea difícil de ser logrados por una única persona, o trabajando de forma separada.
- Explicar los ejes claves del trabajo colaborativo, como tener un propósito común; buscar el complemento de capacidades, conocimientos y actitudes; acordar las acciones a realizar; tener compromiso con el trabajo; y resolver los conflictos con el diálogo.
- Brindar ejemplos de trabajo en equipo para que los estudiantes se familiaricen con este proceso y aprendan las estrategias claves del trabajo colaborativo.
- Buscar que los estudiantes afronten retos y con ello aprendan a trabajar de manera colaborativa.
- Que el docente sea ejemplo de trabajo colaborativo con los mismos estudiantes y colegas.
- Creatividad, personalización e innovación.

En la formación de competencias es necesaria la creatividad, la personalización y la innovación para, lograr un mejoramiento continuo y un

mayor impacto en el abordaje de las situaciones y afrontamiento de los retos del contexto. La creatividad: es la generación de nuevas ideas, herramientas, servicios u objetos; o también el establecimiento de adaptaciones, mejoras o nuevas relaciones entre las ideas u objetos. La personalización, por su parte, representa la apropiación, entrega y compromiso con una determinada actividad mientras que la innovación se encamina a lograr que los resultados alcanzados sean reconocidos, valorados y aplicados por otras personas.

Transversalidad.

La transversalidad significa lograr que los estudiantes aprendan a afrontar las situaciones y resolver los problemas buscando la contribución de otras áreas o enfoques de una manera articulada, con lógica, coherencia y pertinencia. Implica considerar un problema y articular en torno a éste, saberes de diferentes ámbitos para lograr una comprensión profunda e implementar soluciones de impacto. Las relaciones entre las disciplinas van desde la multidisciplinariedad, pasando por la interdisciplinariedad hasta llegar a la transdisciplinariedad.

Gestión de recursos.

Con base en los criterios de formación y las actividades planificadas, se gestionan los recursos necesarios para hacer posible que los estudiantes formen las competencias esperadas. Esto puede implicar apoyarse en los mismos estudiantes para asegurar que se tengan los recursos necesarios. Los recursos más frecuentes versan sobre los espacios físicos cómodos y confortables, con una disposición del inmobiliario acorde con las actividades educativas a llevarse a cabo, los equipos tecnológicos pertinentes a las actividades a ser llevadas a cabo, laboratorios acordes con las áreas disciplinares, equipados para contribuir a formar determinadas competencias que por su naturaleza lo requieran, materiales para las actividades a realizar, como guías, videos, audios, pinturas, papel, lápices, etc., y la bibliografía en papel o digital, como libros, e-books, artículos, ponencias, manuales, etc.

Evaluación y metacognición.

La evaluación es clave en el proceso de formación de las competencias debido a que posibilita que el estudiante tenga retroalimentación sobre su desempeño

con logros y aspectos a mejorar, y de esta manera pueda corregir errores y tener una mayor claridad hacia donde orientar su actuación. En la evaluación formativa ante todo se tienen en cuenta estos elementos claves que están relacionados con el acuerdo que se adopte con los estudiantes sobre las evidencias a presentar y con los criterios a tener en cuenta en la evaluación. También resulta importante tomar en consideración la retroalimentación oportuna de cada evidencia y la posibilidad de mejora de la evidencia o evidencias claves. Igualmente merece tener en cuenta la participación de los estudiantes en el diseño, adaptación o mejora continua de los instrumentos de evaluación de las competencias, así como la toma de decisiones en torno a la mejora de los procesos de formación en el estudiante, con respecto a las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación que media el docente.

En los estudiantes que presenten necesidades educativas especiales o talentos excepcionales, se deben hacer adecuaciones en el proceso evaluativo, considerando, en primer lugar, los instrumentos de evaluación y sus momentos esenciales, el lugar donde se produce la evaluación, el informe, el proceso de retroalimentación y la toma de decisiones.

En el marco de todo este proceso, resulta esencial realizar diferentes interrogantes que van configurando y articulando la trayectoria evaluativa: Durante las actividades: ¿Estoy haciendo las actividades necesarias para lograr la meta? ¿Debo hacer algún cambio en el abordaje de las actividades? ¿Qué errores estoy cometiendo en las actividades y cómo los puedo corregir? ¿Cómo puedo hacer para mejorar y verificar las mejoras? ¿Es preciso cambiar o adaptar el plan inicial de acuerdo con las circunstancias?

Al final de las actividades: ¿Logré la meta esperada? ¿Qué puedo hacer para mejorar el logro de la meta? ¿Qué aprendizajes para el futuro me dejan las actividades llevadas a cabo?

2.5 Competencias docentes

No es posible la formación y evaluación de las competencias en los estudiantes si los docentes a su vez no son competentes. Las competencias docentes son las actuaciones integrales con idoneidad y ética que se esperan en los profesionales de la educación en los diferentes contextos de la formación, acorde con un

determinado currículo y las políticas educativas que se tengan (Tobón, 2013). Teniendo en consideración lo antes expuesto, la siguiente tabla muestra la propuesta realizada por el instituto CIFE sobre las competencias que debe poseer el docente para lograr a su vez, la formación de competencias en los alumnos.

Tabla 2. Competencias esenciales que debe poseer un docente de acuerdo con los estudios del Instituto CIFE en Latinoamérica. Fuente: Tobón (2013)

Competencia docente	Descripción
1. Trabajo en equipo	Realiza proyectos y actividades colaborativas para alcanzar las metas institucionales respecto a la formación de los estudiantes, acorde con el modelo educativo y los planes de acción de los programas académicos.
2. Comunicación	Se comunica de forma oral, escrita y asertiva con la comunidad, colegas y estudiantes, para mediar de forma significativa la formación humana integral y promover la cooperación, acorde con los requerimientos de las situaciones educativas y del funcionamiento institucional.
3. Mediación	Media los procesos de formación, enseñanza y evaluación para que los estudiantes desarrollen las competencias del perfil de egreso, acorde con los criterios y evidencias establecidas.
4. Evaluación-valoración	Valora la formación de los estudiantes para determinar los logros y los aspectos a mejorar, de acuerdo con las competencias establecidas y unos determinados referentes pedagógicos y metodológicos.
5. Gestión de recursos	Gestiona recursos educativos para mediar la formación de los estudiantes, acorde con los propósitos curriculares y un determinado perfil de competencias.

El reto es aplicar estas competencias en la práctica docente, buscando que los estudiantes, a su vez, desarrollen las competencias que tienen en el perfil

de egreso de acuerdo con el correspondiente nivel educativo. Para lograrlo, es preciso que se enfoquen en identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, formando y poniendo en acción de forma articulada los diversos saberes. Una competencia no se desarrolla con la simple transmisión de conocimientos en el aula por medio de la exposición y luego su evaluación con una prueba escrita. Por ello la necesidad de cambiar el paradigma tradicional de la educación. Siempre se requiere del afrontamiento de retos situados para que los estudiantes puedan construir las competencias, con reflexión, creatividad, análisis, colaboración y vivencia de los valores.

En la socioformación, se busca que las competencias se apliquen, no por imposición o moda, sino a partir de la reflexión en torno a las prácticas educativas y los retos del contexto (disciplinar, social, económico, cultural, científico, etc.). Esto lleva a la implementación de mejoras y cambios en el proceso formativo, teniendo como base el análisis, la argumentación y los acuerdos sobre lo fundamental.

La desigualdad educativa

Uno de los retos más perennes en el ámbito de la educación básica es la inequidad educativa, que se evidencia en discrepancias notables en el acceso y la calidad de la educación entre diversas regiones y sectores económicos. En numerosas naciones, las circunstancias socioeconómicas influyen significativamente en las oportunidades educativas de los niños, restringiendo el acceso a una educación de alta calidad para aquellos que se originan en contextos de escasos recursos. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2024) indica que los alumnos provenientes de contextos desfavorecidos enfrentan obstáculos adicionales, tales como la ausencia de infraestructura educativa apropiada y de recursos pedagógicos, factores que inciden en su rendimiento académico y en su evolución personal.

Las discrepancias en la financiación de las instituciones educativas exacerban la problemática de inequidad en el ámbito educativo. En regiones rurales o en comunidades de ingresos reducidos, las instituciones educativas frecuentemente presentan deficiencias en materiales fundamentales, personal capacitado y acceso a tecnologías que impactan negativamente en la calidad de la educación proporcionada a los alumnos (Solazzi, 2023). Estas deficiencias

no solo restringen el aprendizaje estudiantil, sino que también perpetúan ciclos de pobreza y exclusión social. Esto se debe a que los niños que no obtienen una educación de alta calidad tienen una probabilidad reducida de acceder a oportunidades en el futuro en el ámbito educativo y laboral.

Por tal motivo, las instancias gubernamentales deben instaurar políticas de inclusión que fomenten la equidad en el acceso a la educación. Esto conlleva no solo la optimización de la financiación para las instituciones educativas en zonas desfavorecidas, sino también la creación de programas de asistencia que aborden las necesidades particulares de los estudiantes provenientes de contextos vulnerables (Gamba, 2020). Además, resulta esencial promover la implicación de la comunidad y las familias en el proceso educativo, dado que su participación puede influir positivamente en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, sin importar su condición económica.

Tecnología e innovación

La incorporación de tecnologías digitales en el entorno educativo constituye tanto un reto como una oportunidad para la educación primaria. La pandemia de COVID-19 puso de manifiesto la imperiosa necesidad de adaptar los sistemas educativos a la era digital, acelerando la implementación de herramientas tecnológicas para garantizar la continuidad del aprendizaje. No obstante, el acceso inequitativo a la tecnología ha destacado la disparidad digital existente entre estudiantes provenientes de distintos contextos socioeconómicos. Esta disparidad restringe el acceso de los estudiantes a los recursos digitales requeridos para su aprendizaje, impactando particularmente a aquellos residentes en comunidades rurales y de ingresos reducidos.

Pese a los obstáculos presentes, la tecnología posee el potencial para modificar la Educación Básica mediante la personalización del proceso de aprendizaje y la facilitación de un aprendizaje más interactivo y accesible para los estudiantes. Las herramientas digitales pueden potenciar el compromiso y la motivación estudiantil, facilitando el aprendizaje a su propio ritmo y proporcionando acceso a una diversidad de recursos educativos. Sin embargo, para que la tecnología alcance su máximo potencial, resulta imprescindible que su implementación sea equitativa y que todos los alumnos dispongan del acceso a los recursos indispensables para su aprendizaje digital (Centeno, 2021).

2.6 Formación docente y capacitación pedagógica

La calidad de la educación primaria está considerablemente influenciada por la capacitación y el desarrollo profesional de los educadores. Los educadores cumplen una función esencial en el proceso de aprendizaje de los alumnos, ya que no solo facilitan la transmisión de conocimientos, sino que también funcionan como referentes y modelos a emular. De acuerdo con la Organización de Estados Iberoamericanos (Centeno, 2023), la capacitación pedagógica debe abarcar tanto conocimientos pedagógicos como competencias para abordar los retos inherentes a un entorno académico heterogéneo y en constante evolución. Sin embargo, en numerosos escenarios, los educadores no tienen acceso a programas de formación apropiados y a oportunidades para su desarrollo profesional continuo (Centeno, 2021).

La insuficiencia de recursos y de respaldo institucional ha propiciado que numerosos educadores experimenten desmotivación y sobrecarga laboral, lo cual incide adversamente en su rendimiento y en la calidad de la instrucción proporcionada a los alumnos. Adicionalmente, en ciertas naciones, las circunstancias laborales de los educadores son insuficientes, lo que restringe su habilidad para enfocarse íntegramente en su formación y en la mejora de sus competencias pedagógicas.

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (Centeno, 2023) enfatiza la importancia de que los sistemas educativos inviertan en programas de formación de alta calidad. Para abordar estos retos, resulta imperativo que las entidades gubernamentales y educativas instauren políticas que optimicen las condiciones laborales de los educadores y promuevan su involucración en programas de formación continua. La formación en metodologías innovadoras de enseñanza, junto con el empleo de tecnologías digitales, es fundamental para que los educadores puedan ajustar su práctica pedagógica a las exigencias de los estudiantes del siglo XXI. Adicionalmente, el fomento de prácticas colaborativas entre educadores facilita el intercambio de experiencias y la formación de redes de apoyo que tienen el potencial de mejorar de manera significativa la calidad de la enseñanza en la Educación Básica.



CAPÍTULO III

DESARROLLO DE COMPETENCIAS ESENCIALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

En la actualidad, es preciso comprender y aplicar el enfoque de la formación basada en competencias porque resulta necesario que los docentes se apropien de las metodologías y herramientas para desempeñar con idoneidad este trabajo. Las competencias son la orientación fundamental de diversos proyectos, y además, es un concepto que surge de la necesidad de valorar no solo el conjunto de ellos conocimientos apropiados (saber), y las habilidades y destrezas (saber hacer) desarrolladas por una persona, sino de apreciar su capacidad de emplearlas para responder a situaciones y resolver problemas. Abordar el enfoque por competencias significa dar un viraje hacia los resultados de la aplicación de las habilidades y destrezas.

Las competencias comunicacionales se refieren a las habilidades comunicativas y procesos lingüísticos que se desarrollan a lo largo de la vida, es decir, a las capacidades que permiten a las personas comunicarse de manera adecuada, así como también, permiten la identificación de emociones, sentimientos y pensamientos, lo que favorece el autoconocimiento y crean situaciones de aprendizaje que fortalecen la autoestima y las habilidades socioemocionales.

Al hablar de competencias comunicacionales, se enfatiza en el uso de las macrodestrezas de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir; ¿qué las componen?, ¿cómo desarrollarlas?, ¿de qué manera evaluarlas?, y principalmente, las vías por las cuales la escuela y la práctica docente pueden promoverlas en el aula. Se producen tanto en la comunicación cotidiana como en un intercambio comunicativo necesario para la vida: una nota, una carta, un cartel, un mensaje de texto, entre otros. No obstante, también requieren de un desarrollo mayor del hablante oyente para comprender textos, puesto que así lo demanda la

comunicación literaria, científica, técnica, jurídica, la comunicación no verbal como las artes visuales, o el teatro. (Rincón, 2024).

3.1 El proceso de escuchar

Se considera que la escucha es un aspecto natural de la vida humana; sin embargo, para lograr que los estudiantes se conviertan en “escuchantes” competentes es necesario seguir un proceso compuesto por múltiples facetas y momentos que deben desarrollarse. Estas son: reconocer, seleccionar, anticipar, inferir, interpretar y retener la información.

La siguiente figura muestra la articulación de este proceso

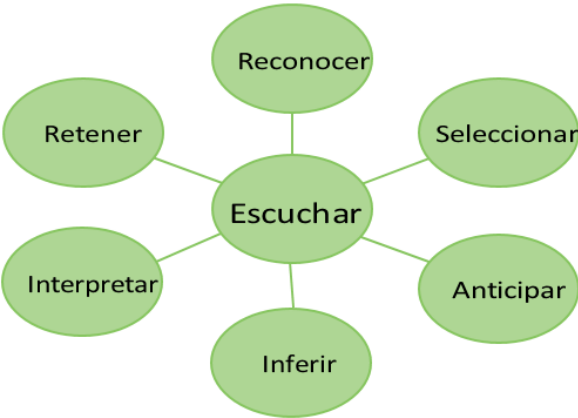


Figura 3. Proceso de escuchar

La habilidad de escuchar demuestra la capacidad que tiene el sujeto para comprender y reconocer el significado de la intención comunicativa de un determinado hablante. Para lograrlo es necesario que el docente promueva situaciones comunicativas en las cuales los estudiantes puedan:

- Reconocer la situación de comunicación (identificar quién emite el mensaje oral, qué dice, a quién va dirigido, para qué, a qué se refiere, así como, discriminar las repeticiones para captar el sentido).
- Seleccionar la información relevante (nombres, verbos, frases clave, etc.) de las que no lo son (muletillas).

- Anticipar, es decir, activar toda la información que tiene sobre una persona o un tema para comprender y preparar la respuesta a partir de lo que ya se ha dicho.
- Inferir y extraer información del contexto comunicativo; interpretar los códigos no verbales: mirada, gesticulación, movimientos, etc.; discriminar las palabras que se agregan al texto e inferir datos del emisor: edad, sexo, carácter, actitud, procedencia socio-cultural, propósitos, entre otros.
- Interpretar y comprender el significado global, el mensaje, las ideas principales, la intención y el propósito comunicativo, comprender los detalles, las ideas secundarias, entender las presuposiciones, los sobreentendidos, lo que no se dice explícitamente: ambigüedades, dobles sentidos, captar el tono del discurso: agresividad, ironía, humor, sarcasmo.
- Retener la información en la memoria a largo plazo.

3.2 ¿Cómo desarrollar el proceso de hablar?

Muchos estudiantes tienen pánico a hablar y evitan intervenir en actividades orales que preparan sus docentes. Esto puede deberse a que no se sienten confiados en lo que van a decir, a que creen que hablan mal o porque temen que sus profesores les pongan una mala calificación. Es obvio que se sientan de esta manera si nunca se les ha enseñado a hablar. Si no se les ha hecho tomar consciencia que este es un proceso que debe aprenderse de la misma manera como se aprende a escribir o a leer.

Desarrollar la habilidad de hablar requiere un trabajo consciente, planificado que tienda a que el estudiantado pueda comprender que el hablar constituye un aprendizaje, que requiere de práctica, de reflexión, evaluación y autoevaluación. Para eso, Daniel Cassany (1980) propone los siguientes momentos: Planificación del curso, la conducción del discurso, negociar el resultado, producir el texto, compensar la producción y establecer los aspectos no verbales. La siguiente tabla ilustra estos momentos fundamentales:



Figura 4. Proceso del hablar

Cuando una persona habla recrea su pensamiento por ello, es importante que los docentes organicen situaciones para desarrollar el proceso de hablar: pueden enmarcarse en discursos orales cotidianos espontáneos o preparados intencionalmente como exposiciones, mesas redondas, paneles, debates, entre otros, en los cuales los estudiantes realicen las siguientes actividades:

1. **Planificar el discurso.** Pensar lo que se va a decir, analizar la situación para preparar la intervención, anticipar y preparar el tema, usar soportes escritos para la intervención (sobre todo en discursos hechos por el estudiante mismo: guiones, notas, apuntes, etc.).
2. **Conducir el discurso.** Reconocer cuando un interlocutor pide la palabra. Ceder el turno de palabra a un interlocutor en el momento adecuado. Saber abrir y cerrar un discurso. Manifestar que se quiere intervenir (con gestos, sonidos, frases). Escoger el momento adecuado para intervenir. Marcar el inicio y el final del turno de la palabra. Conducir la conversación hacia un tema nuevo. Relacionar un tema nuevo con uno viejo. Utilizar eficazmente el turno de la palabra. Iniciar o proponer un tema. Desarrollar un tema. Dar por terminada una conversación. Aprovechar el tiempo para decir todo lo que se considere necesario. Buscar temas adecuados para cada situación. Desviar o eludir un tema de conversación. Ceñirse a las convenciones del tipo de discurso (tema, estructura, etc.).
3. **Negociar el significado.** Evaluar la comprensión del interlocutor. Adaptar el grado de especificación del texto. Usar circunloquios para suplir vacíos léxicos. Usar códigos no verbales adecuados: gestos y movimientos.

4. **Producir el texto.** Articular con claridad los sonidos del discurso. Precisar y pulir el significado de lo que se quiere decir (autocorregirse). Usar expresiones, pausas y repeticiones. Resumir las ideas importantes. Reformular lo que se ha dicho. Simplificar la estructura de la frase. Dejar de lado lo que no sea importante.
5. **Aspectos no verbales.** Controlar la mirada dirigida a los interlocutores. Controlar la voz: impostación, volumen, matices, tono. Usar códigos no verbales adecuados: gestos y movimientos.

Es importante resaltar que la oralidad es el camino para el abordaje de los procesos de lectura y escritura, ya que en las situaciones comunicativas cotidianas la escucha y el habla están presentes. El habla supone que el emisor deba adaptar el uso de la lengua de acuerdo al contexto en el que se desenvuelve.

En este sentido, el aula de clase es el ámbito idóneo en el que el estudiantado se comunique. Hablar y escuchar son procesos que no pueden dejarse de lado en la práctica pedagógica, puesto que son el camino para la construcción de los conocimientos y de una articulación social. La escucha y el habla son procesos que conducen hacia la lectura y la escritura.

3.3 El desarrollo del proceso de la de lectura

La lectura se concibe como un proceso cognitivo en el que intervienen numerosas operaciones mentales y por medio del cual, cada lector construye significados y da sentido al texto. Leer es, entonces, comprender, y el propósito de la educación es formar personas capaces de autorregular su proceso de comprensión de textos mediante el uso discriminado y autónomo de diversas estrategias de lectura.

Por tanto, la habilidad de la lectura está relacionada con un acto de construcción de significado de un texto mediante un proceso que tiene los siguientes tres momentos:

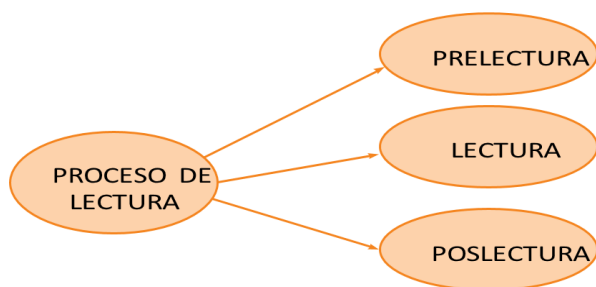


Figura 5. Proceso de lectura

Estos tres momentos de la lectura no pueden alterarse ni cambiarse de orden porque responden a procesos cognitivos que se despliegan dentro de la mente de quien se acerca a un texto para decodificarlo, por ello es importante que los docentes prevean acciones para la **Prelectura** como, por ejemplo: Que establezcan el propósito de la lectura, analizando los paratextos y reconociendo el tipo de texto, la función comunicativa, autor y formato. De igual manera es importante determinar el tipo de texto y relacionarlo con otros textos del mismo tipo, activando los saberes previos sobre el tema de la lectura y elaborando predicciones a partir de un título, ilustración, portada, nombres de personajes, palabras claves. Este proceso permite plantear expectativas en relación al contenido del texto, estableciendo relaciones con otros textos sobre los mismos temas, autores, personajes. En este sentido, el docente debe tener presente la determinación del tipo de lectura a llevarse a cabo: lectura superficial (rápidamente se tiene una visión clara de lo que dice el texto y cómo está organizado, se puede también localizar datos) y lectura atenta (comprender todo lo que dice el texto, ideas principales, secundarias).

Las estrategias a desarrollar como resultado de este proceso están encaminadas a lograr una velocidad adecuada al objetivo del lector y a la facilidad o dificultad del texto, respondiendo preguntas del texto que se refieran a lo literal, a lo que debe deducirse y a un nivel crítico y de valoraciones personales. Por tanto, el trabajo se enfoca a comparar lo que se sabía del tema con lo que el texto contiene, usar el contexto, sinonimia y antonimia para dar significado a una palabra nueva, inferir el significado de palabras y oraciones, así como también hacer relaciones entre lo que dice el texto y la realidad, descubriendo las relaciones entre distintas formas de una misma palabra, de una palabra nueva con otra desconocida, entre diversas formas de la misma palabra: flexión, derivación, composición.

Los docentes deben preparar los textos con anticipación y trabajar con la destreza que pretendan desarrollar cada vez. No se puede pretender que se llegue a una comprensión absoluta del texto si se lo lee una sola vez, sino que se debe ir al texto tantas veces como sea necesario, leyendo y releendo una y otra vez hasta encontrar lo que se necesita.

La última etapa del proceso es la **Poslectura**. En esta etapa es importante realizar una serie de trabajos complementarios que ayuden al estudiante a entender mejor y más profundamente el texto leído, a través de ejercicios creativos y personales, en los que el estudiante pueda construir su propia interpretación del texto. Para el efecto es importante que los estudiantes sepan distinguir las principales acciones que se presentan en el texto, extraer la idea global, plantear conclusiones a partir de la lectura, relacionar temporalmente acciones, relacionar espacialmente personajes y acciones estableciendo semejanzas y diferencias y relaciones causa/efecto y antecedente/consecuente. En este sentido, es pertinente utilizar organizadores gráficos para la información explícita del texto, organizando y jerarquizando su contenido y comparándolo con otros textos.

Es recomendable, además, precisar un conjunto de acciones que el docente debe tener en cuenta, relacionadas con;

- Resumen de textos.
- Síntesis de la información en esquemas y guiones.
- Ordenar información en forma secuencial.
- Lectura del texto con una intencionalidad determinada.
- Elaboración de juicios de valor respecto al texto.
- Comparación del contenido del texto con otros y argumentar.
- En esta etapa se pueden utilizar varios recursos como: fichas personales de lecturas, conversatorios sobre los textos leídos, comentarios de textos, actividades de valoración personal de lecturas, ejercicios de comparación entre lecturas, entre otras.

3.4 ¿Cómo desarrollar el proceso de escritura?

Es importante tener presente que la escritura no es un ejercicio caligráfico, sino que tiene una intención determinada: comunicar, registrar, persuadir, pensar, etc. Un buen escritor es una persona capaz de comunicarse coherentemente por escrito, elaborando textos coherentes sobre un tema. Por ejemplo: un escritor competente tiene que saber redactar una carta, elaborar una solicitud o escribir un artículo sea de índole deportiva, cultural, social, etc.

La escritura es un proceso comunicativo que tiene pasa, inicialmente por un proceso de planificación de la misma, para posteriormente, proceder la etapa de redacción, de acuerdo con la interpretación y comprensión de lo leído, constatar la revisión y por último, proceder a la publicación. Estas etapas se muestran en la siguiente figura:

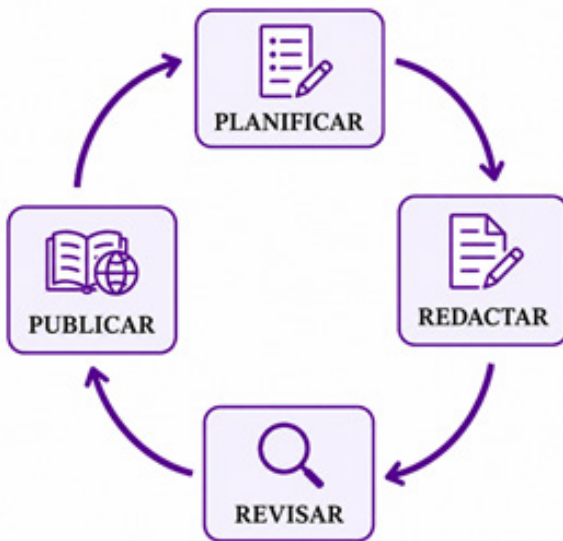


Figura 6. Proceso de escritura

En este proceso es necesario que los estudiantes participen en experiencias escritoras que evidencien las ventajas y beneficios que les aporta el escribir, que sus escritos estén enmarcados en un contexto significativo, por tanto, se recomiendan las siguientes **estrategias** para cada una de sus etapas:

Etapa de planificación:

- **Formular objetivos de escritura.** Determinar el objetivo del texto (para qué se quiere escribir). Determinar qué se quiere decir. Determinar quién será el lector del texto. Formarse una imagen concreta de lo que se quiere escribir: determinar cómo será el texto (extensión, tono y presentación); determinar la relación autor- lector (registro y tratamiento).
- **Trazar un plan de composición.** Decidir en qué orden trabajarán los procesos y qué técnicas de redacción se usarán. Determinar las propiedades del texto que se quiere escribir (trama, función del texto, superestructura, registro, adecuación). Ser flexible para reformular los objetivos a medida que avance el texto.
- **Generar ideas.** Asociar ideas. Utilizar soportes escritos como ayuda durante el proceso: dibujos, gráficos, etc. Usar diversos mecanismos para generar ideas: palabra generadora, preguntas, etc; según el tipo de texto. Saber activar y desactivar el proceso de generar ideas. Ser consciente de que la generación de ideas se ha agotado y cerrar el proceso. Saber consultar fuentes de información diversas: enciclopedias, diccionarios, para utilizar esa información en el texto. Generar ideas propias, y nuevas a partir de las ideas de los demás.
- **Organizar ideas.** Clasificar ideas. Reunir y subdividir ideas en grupos y subgrupos con una lógica determinada. Elaborar listados de ideas para organizarlas. Jerarquizar ideas. Elaborar esquemas de escritura. Aplicar técnicas diversas de organización de ideas: esquemas jerárquicos, árboles, ideogramas, corchetes, palabras clave, lluvia de ideas, preguntas, grupos asociativos, etc.

Etapa de redacción:

- Seleccionar las ideas y escribir párrafos o apartados.
- Buscar un lenguaje compartido con el lector.

- Introducir en el texto redactado ayudas para el lector y técnicas de presentación (señales, marcadores textuales, títulos, resúmenes, esquemas).
- Escribir el texto teniendo en cuenta: tipos de párrafos, gramática oracional, uso de verbos, ortografía, elección de palabras, coherencia, cohesión, adecuación, superestructura del texto. Producir borradores.

Etapas de revisión:

- **Leer y releer.** Saber comparar el texto producido con los planes previos. Cambiar el orden de las palabras, eliminar las palabras superfluas. Saber leer de forma selectiva concentrándose en distintos aspectos: contenidos (ideas, estructura, etc.) o forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.). Utilizar las micro habilidades de la lectura para concentrarse en aspectos distintos del texto.
- **Rehacer.** Transformar elementos que se consideren incorrectos, anticipar la respuesta del lector. Controlar la información escrita y la superestructura del texto. Replanteamiento de tesis, enfoque, título, etc. Corregir los errores que presente el texto para mejorarlo. Saber escoger la técnica de corrección adecuada a las características del error. Revisar las ideas, la estructura y la expresión del texto. Mejorar el texto. Mejorar la presentación del texto.
- **Dominar diversas formas de rehacer o de retocar un texto.** Tachar palabras, añadir palabras en el margen, asteriscos, flechas, sinónimos, reformulación global del texto. No precipitarse al corregir. Saber dar prioridad a los errores: rehacer primero los problemas globales o profundos de contenido (anticipar la respuesta del lector, hacer un esquema del texto y compararlo con los planes previos) y, dejar para el final los locales y superficiales de forma (argumentar la legibilidad, buscar frases sencillas, buscar economía, orden de las palabras, corrección ortográfica, puntuación, leer el texto en voz alta, etc.) Evaluar mediante instrumentos tales como plantillas, listas de cotejo, escalas valorativas, si el texto escrito corresponde a los objetivos previstos. Presentar los originales limpios, claros y en orden, de acuerdo con las normas.

3.5 El juego en el desarrollo de las competencias comunicacionales

Fomentar el desarrollo de las habilidades comunicativas es uno de los objetivos centrales de la escuela, en este sentido, este material complementario fundamenta la propuesta para trabajar en las actuales circunstancias desde una perspectiva pedagógica lúdica.

Desde esta perspectiva, la promoción de las habilidades comunicativas, al estar presentes en casi todo proceso de aprendizaje requiere de un trabajo interrelacionado entre todas las áreas, el área de Lengua y Literatura no puede y no debe encargarse de este trabajo de forma aislada, de ahí que el Aprendizaje Basado en Proyectos permite que el centro educativo como tal, despliegue proyectos que permitan el uso del lenguaje como eje central del desarrollo cognoscitivo y socioemocional del ser humano.

En cuanto al enfoque pedagógico desde la perspectiva comunicativa requiere del aprendizaje significativo, en este sentido un ambiente lúdico de aprendizaje se convierte en una condición necesaria.

La lúdica y desarrollo de la lectoescritura

Leer cuentos, representar historietas, dibujar elementos de lecturas, hacer presentaciones con títeres, juegos de palabras, crear historietas, escuchar narraciones, entonar canciones, etc. son expresiones de metodologías lúdicas que deben formar parte de las propuestas pedagógicas de los educadores, con el fin de estructurar prácticas para crear espacios enriquecidos que logren efectos en el desarrollo de la lectura y de la escritura en los estudiantes.

La lúdica, por su parte, hace posible el trabajo incluyente de estudiantes de niveles diferentes dentro de la misma aula y la atención a niñas y niños que no tienen el castellano como lengua materna, puesto que se trata de practicar las competencias comunicacionales dentro de contextos reales o preparados para el efecto, mediante el juego.

Los recursos didácticos sirven para aprender nuevos contenidos y poner en práctica habilidades que se presentan por medio de actividades cercanas y situaciones comunicativas reales.

Otro ejemplo de enseñanza por medio del juego es cuando este se emplea para aprender las reglas ortográficas mediante la selección de materiales atractivos como elaborar tarjetas para recordar las reglas del uso de las tildes, la ortografía de las letras, entre otras que los mismos estudiantes pueden fabricar con materiales reciclados para que las consulten tantas veces como lo necesiten.

Tanto la planificación como la evaluación de estrategias lúdicas planeadas intencionalmente por el docente, aportan en este proceso, la afectividad, la capacidad para interrelacionarse; y además, favorece la socialización entre pares, la resolución de problemas y fundamentalmente aporta en el desarrollo cognitivo de los individuos. La creación de un ambiente lúdico permite experimentar el mundo de manera entretenida y amigable mediante reglas consensuadas y en pro de que el grupo de estudiantes de forma colaborativa consiga sus metas. El juego desarrolla la creatividad, las reglas establecen el orden y la relación entre los participantes, fortaleciendo la socialización.

En consecuencia, las estrategias integran la participación, la colaboración, el entretenimiento, la creatividad, los retos y la obtención de resultados en situaciones problemáticas reales. Como docentes la mediación consiste en escoger las actividades y las acciones que se desarrollarán en función del propósito educativo.

Orientaciones para la planificación

A continuación, se presentan sugerencias que el docente puede tomar en cuenta para elaborar la planificación para el desarrollo de las competencias comunicacionales desde la perspectiva lúdica:

1. Mantener una comunicación abierta con el estudiantado, es decir, de manera recíproca, con transparencia y en el marco de la consideración y el respeto a las ideas contrarias.
2. Diseñar actividades que respondan a los intereses y necesidades del estudiantado a su cargo, lo que implica conocer cómo se comunican de manera oral, escrita y cómo leen.
3. Conocer los contextos culturales y las experiencias cotidianas de cada niño, niña o adolescente.

4. Crear situaciones comunicativas mediante las cuales los estudiantes compartan sus experiencias cotidianas y ensayen roles o modelen las prácticas comunicativas en las que desempeñan o pudieran desempeñarse.
5. Permitir que los logros que los estudiantes tengan en la mejora de las destrezas orales, escritas o la lectura sean reconocidas colectivamente; así también que los desaciertos se evalúen para mejorar paulatinamente la calidad de la comunicación, mediante presentaciones orales, redacción de textos o la comprensión de textos escritos, que se evidencien en actividades como: actividades lúdicas de aprendizaje, adivinanzas, refranes, juego de imitaciones, estimulación a debates, conversatorios, narraciones orales de leyendas, cuentos, relatos, mitos, sociodramas, dramatizaciones, títeres, planificación de textos escritos, redacción de textos con la retroalimentación del docente, revisión de textos escritos, publicación de la producción textual, lectura, relectura, búsqueda de sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, elaboración de crucigramas, desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión lectora, entre otros.

Sugerencias para el uso del juego como recurso didáctico

- Analizar los contenidos de aprendizaje de las diversas asignaturas para adaptarlos a recursos didácticos lúdicos, creativos, planificados, con la intención de crear situaciones comunicativas que permitan la respuesta espontánea y el aprendizaje placentero de los estudiantes. Es importante tener claro que los recursos didácticos adecuados resultan de la claridad en la organización de los contenidos cuando se conoce qué se va a enseñar.
- Desarrollar una actitud lúdica como docentes, lo que implica involucrarse en el juego y disfrutar concibiendo actividades divertidas que susciten la creatividad entre los niños, niñas y adolescente.
- Contar con un diagnóstico pormenorizado de las preferencias que tienen los niñas, niños y adolescentes, por diferentes recursos o juegos: trabalenguas, tipos de lecturas, música, películas, programas de televisión, bailes, etcétera.

- Generar espacios de investigación, reflexión y autoevaluación articulados al currículo de Lengua y Literatura, dentro del equipo docente, para favorecer el estudio teórico sobre las ventajas que tiene el juego en el aprendizaje de esta asignatura.
- Conocer bien el enfoque comunicativo.
- Generar en el área y los docentes de las otras áreas, espacios de investigación, autorreflexión y autoevaluación para el análisis teórico acerca de la importancia del trabajo interdisciplinario en enseñanza y aprendizaje de la lengua como instrumento para el desarrollo del pensamiento crítico.
- Establecer con claridad los propósitos educativos para que los recursos didácticos respondan a las necesidades de los niños y niñas y puedan indagar, crear, conocer, recrearse, descubrir, fantasear y, por tanto, aprender la lengua y la literatura de manera lúdica.
- Dentro de lo posible concebir el aula como un ambiente lúdico contando con materiales sugerentes y atractivos que permitan enganchar a las niñas, niños y adolescentes en el aprendizaje.
- Planificar incluyendo el juego en la metodología de la clase sin separar el juego y la actividad docente, sino hacerlo de manera integral.
- Utilizar diferentes espacios adecuados, estos pueden ser fuera del aula, para aprovechar el juego como un recurso didáctico para la comunicación aprovechando el desarrollo de las competencias comunicacionales en actividades tales como exposiciones, presentaciones, cine foro, casa abierta, dramatizaciones, concursos, entre otros.
- Aplicar el currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, donde muchas destrezas con criterios de desempeño se vinculan con esta competencia y se las desarrollará adecuadamente y en consecuencia se considerará en los indicadores de evaluación, la evaluación formativa y en la autoevaluación de manera permanente permitiendo así, que cada estudiante conozca la evolución de su aprendizaje para poder mejorarlo.

- En la evaluación se debe tener en cuenta que el aprendizaje de la lengua es procedimental, ya que promoverá que los estudiantes ejerciten de manera ordenada habilidades lingüístico-comunicativas que les permitan el uso eficiente de la lengua, que los estudiantes, con la ayuda del docente, exploren, usen, ejerciten e interioricen un conjunto de procesos lingüísticos implicados en usos discursivos específicos, con la finalidad de que se conviertan en usuarios competentes de la cultura oral y escrita, a través de procedimientos, procesos, métodos, técnicas y herramientas para llegar al fin deseado; y actitudes relacionadas con el respeto hacia sí mismos y hacia las demás personas involucradas en el proceso comunicativo y que los resultados también se obtienen a partir de la reflexión del aprendizaje, mediante la autoevaluación tanto en la comprensión lectora, como en la producción de textos orales o escritos.

3.6 La competencia socioemocional

La educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales. La finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social. Para ello se requieren una serie de condiciones interrelacionadas: en primer lugar, diseñar programas fundamentados en un marco teórico; para llevarlos a la práctica hay que contar con profesorado debidamente preparado; para apoyar la labor del profesorado se necesitan materiales curriculares; para evaluar los programas se necesitan instrumentos de recogida de datos, etc.

La palabra clave de la educación emocional es emoción. Por tanto, es procedente una fundamentación en base al marco conceptual de las emociones y a las teorías de las emociones. Lo cual nos lleva al constructo de la inteligencia emocional en un marco de inteligencias múltiples. De ahí se pasa al constructo de competencia emocional como factor esencial para la prevención y el desarrollo personal y social.

El desarrollo de la competencia emocional, considerada como una competencia básica para la vida, desemboca en la educación emocional. Hay que definir objetivos, asignar contenidos, planificar actividades, estrategias de intervención, etc., para poder diseñar programas de intervención que van a ser experimentados y evaluados.

La evaluación de programas de educación emocional es un aspecto clave para pasar de la intervención a la investigación. La novedad del tema obliga a construir instrumentos y proponer estrategias de evaluación en educación emocional. Estos instrumentos van a ser utilizados en la evaluación de las competencias emocionales y también en la evaluación de programas. Se procura aplicar una complementariedad metodológica entre técnicas cuantitativas y cualitativas.

Justificación de la necesidad de implementar la educación socioemocional

La educación emocional pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal. Existen múltiples argumentos para justificarla. Así, por ejemplo, un sector creciente de la juventud se implica en comportamientos de riesgo, que en el fondo suponen un desequilibrio emocional, lo cual requiere la adquisición de competencias básicas para la vida de cara a la prevención.

Concepto de emoción

Para poder hablar de educación emocional se necesita saber qué es una emoción y que implicaciones para la práctica se derivan de este concepto.

Una emoción se produce de la siguiente forma:

1. Unas informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro.
2. Como consecuencia se produce una respuesta neurofisiológica.
3. El *neocortex* interpreta la información.

De acuerdo con este mecanismo, en general hay bastante consenso en considerar que una *emoción* es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. *Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno.* En síntesis, el proceso de la vivencia emocional se puede esquematizar así:

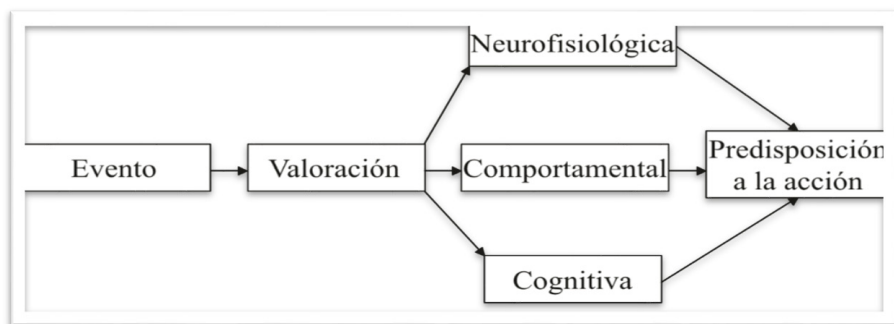


Figura 7. Proceso de la vivencia emocional

En la conformación de una emoción convergen determinados componentes: **neurofisiológico, conductual, cognitiva**. La **neurofisiológica** se manifiesta en respuestas como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, hipertensión, tono muscular, rubor, sequedad en la boca, cambios en los neurotransmisores, secreciones hormonales, respiración, etc. Todo esto son respuestas involuntarias, que el sujeto no puede controlar. Sin embargo, se pueden prevenir mediante técnicas apropiadas como la relajación. Como consecuencia de emociones intensas y frecuentes se pueden producir problemas de salud (taquicardia, hipertensión, úlcera, etc.). Por eso, la prevención de los efectos nocivos de las emociones en el marco de la educación emocional se puede entender como un aspecto de la educación para la salud.

La observación del **comportamiento** de un individuo permite inferir qué tipo de emociones está experimentando. Las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, volumen, ritmo, movimientos del cuerpo, etc., aportan señales de bastante precisión sobre el estado emocional. Esta componente puede intentar disimularse. Por ejemplo, las expresiones faciales surgen de la actividad combinada de unos 23 músculos, que conectan directamente con los centros de procesamiento de las emociones, lo que hace que el control voluntario no sea fácil; aunque, siempre es posible «engañar» a un potencial observador. Aprender a regular la expresión emocional se considera un indicador de madurez y equilibrio que tiene efectos positivos sobre las relaciones interpersonales.

La componente **cognitiva** o vivencia subjetiva es lo que a veces se denomina sentimiento. Sentimos miedo, angustia, rabia y muchas otras emociones. Para distinguir entre la componente neurofisiológica y la cognitiva, a veces se emplea

el término emoción, en sentido restrictivo, para describir el estado corporal (es decir, el estado emocional) y se reserva el término sentimiento para aludir a la sensación consciente (cognitiva). La componente cognitiva hace que califiquemos un estado emocional y le demos un nombre. El etiquetado de las emociones está limitado por el dominio del lenguaje. Dado que la introspección a veces es el único método para llegar al conocimiento de las emociones de los demás, las limitaciones del lenguaje imponen serias restricciones a este conocimiento. Pero al mismo tiempo dificulta la toma de conciencia de las propias emociones. Estos déficits provocan la sensación de «no sé qué me pasa». Lo cual puede tener efectos negativos sobre la persona. De ahí la importancia de una educación emocional encaminada, entre otros aspectos, a un mejor conocimiento de las propias emociones y del dominio del vocabulario emocional.

Es interesante relacionar estos tres componentes con la clasificación de objetivos didácticos, observándose un paralelismo entre: a) «Hechos, conceptos y sistemas conceptuales» con la dimensión cognitiva; b) «Procedimientos» con el comportamiento; c) «Actitudes, valores y normas» con respecto a la dimensión emocional.

En resumen, hay un convencimiento en la necesidad de desarrollar competencias que van más allá de las competencias profesionales habituales. No hay todavía ni una conceptualización ni una denominación unánime para estas competencias. Por nuestra parte vamos a referirnos a las competencias emocionales. Entendemos que es una forma de denominar, como mínimo a un subconjunto, de las competencias básicas para la vida. Queda como un reto para la comunidad científica la dilucidación jerárquica y terminológica de este emergente entramado de competencias.

Características de la competencia emocional

La competencia emocional (a veces en plural: competencias emocionales) es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Se puede entender la competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Entre las competencias emocionales se pueden distinguir dos grandes bloques: a) capacidades de autorreflexión (inteligencia intrapersonal): identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada; b) habilidad de reconocer

lo que los demás están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal): habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal, etc.

Algunos autores como Bisquerra y Pérez (2007), han identificado cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol. Este marco es coherente con el concepto de inteligencia emocional: autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía, habilidades sociales.

A partir del marco teórico sobre la educación emocional (Bisquerra y Pérez, 2007), se considera la siguiente estructuración de las competencias emocionales.

Conciencia emocional

La conciencia emocional se refiere a la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. En este proceso intervienen diferentes factores que guardan una interrelación entre sí. Primeramente, aparece la toma de conciencia de las propias emociones, que alude a la capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Esto incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. A niveles de mayor madurez, conciencia de que uno puede no ser consciente de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes. Otro momento significativo se refiere al momento de nombrar a las propias emociones, lo cual se refiere a la habilidad para utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura para etiquetar las propias emociones. Conjuntamente con lo anterior, la comprensión de las emociones de los demás, dan fe de la *capacidad* para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Saber servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.

Regulación emocional

Cuando se habla de regulación emocional se arguye la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la

relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

Este proceso posee momentos importantes que es menester tener en consideración. Primeramente, se precisa tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia). A continuación, la expresión emocional se presenta como la capacidad para expresar las emociones de forma apropiada pero también como la habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma presentarse a sí mismo.

En el contexto de la capacidad inherente a la regulación moral, los propios sentimientos y emociones deben ser regulados. Esto incluye autocontrol de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo) y tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (estrés, ansiedad, depresión), entre otros aspectos. Por consiguiente, desde esta perspectiva se encuentran también las habilidades de afrontamiento, para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales. Finalmente, la competencia para autogenerar emociones positivas se expresa como la capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida y para autogestionar su propio bienestar subjetivo para una mejor calidad de vida.

Inteligencia interpersonal

La inteligencia interpersonal es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.

El dominio de las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etc. El respeto

por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas. La comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión. La comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos. El acto de compartir emociones: conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por: a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación. De esta forma, la intimidad madura viene en parte definida por el compartir emociones sinceras, mientras que una relación padre-hijo puede compartir emociones sinceras de forma asimétrica.

El comportamiento prosocial y cooperación versan sobre la capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás, en tanto la asertividad se refiere a mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; esto implica la capacidad para decir «no» claramente y mantenerlo, para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado, y demorar actuar en situaciones de presión hasta sentirse adecuadamente preparado.

Educación y competencia emocional

La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo. En este desarrollo pueden distinguirse como mínimo dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional. El rol tradicional del profesor, centrado en la transmisión de conocimientos, está cambiando. La obsolescencia del conocimiento y las nuevas tecnologías conllevan a que la persona adquiere conocimientos en el momento que los necesita. En este marco, la dimensión de apoyo emocional del profesorado en el proceso de aprendizaje pasa a ser esencial. En el siglo XXI probablemente se pase de rol tradicional del profesor instructor centrado en la materia a un educador que orienta el aprendizaje del estudiante, al cual presta apoyo emocional.

Se observan unos índices elevados de fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, estrés ante los exámenes, abandonos en los estudios universitarios,

etc. Estos hechos provocan estados emocionales negativos, como la apatía o la depresión; y, en algunos casos, llegan a intentos de suicidio. Todo ello está relacionado con deficiencias en la madurez y el equilibrio emocional que reclaman una atención por parte del sistema educativo.

Concentrarse exclusivamente en las capacidades lingüísticas y lógicas durante la escolaridad formal puede suponer una estafa del sistema educativo. Para muchas personas, el desarrollo de las competencias emocionales puede ser más necesario que saber resolver ecuaciones de segundo grado.

El Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, titulado “La Educación encierra un tesoro” (1997), señala que para hacer frente a los nuevos desafíos del siglo XXI se hace imprescindible asignar nuevos objetivos a la educación, y por lo tanto modificar la idea que se tiene de su utilidad. Con objeto de cumplir su misión, la educación debe organizarse en torno a cuatro pilares: a) *aprender a conocer*; b) *aprender a hacer*; c) *aprender a vivir juntos*; y d) *aprender a ser*. Queda claro que hasta ahora la práctica educativa se ha centrado en el primero, y en menor medida en el segundo. Los dos últimos han estado prácticamente ausentes; los cuales tienen mucho en común con la educación emocional.

«Conócete a ti mismo» ha sido uno de los objetivos del ser humano y debe estar presente en la educación. Dentro de este autoconocimiento, uno de los aspectos más importantes es la dimensión emocional. Conocer las propias emociones, la relación que estas tienen con nuestros pensamientos y comportamientos, debería ser uno de los objetivos de la educación.

La Educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal. Toda relación interpersonal está impregnada por fenómenos emocionales, de donde se pueden derivar efectos sobre el estrés o la depresión. Estos dos son, precisamente, causas importantes de bajas laborales entre el profesorado. Lo cual sugiere que se le debe prestar una atención especial entre el profesorado, como primer destinatario de la educación emocional. Por extensión, el profesorado debería contribuir al desarrollo emocional de los estudiantes.

El desarrollo de las competencias emocionales da lugar a la educación emocional. La educación emocional se concibe como un proceso educativo,

continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

La educación emocional debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida. Es decir, la educación emocional tiene un enfoque del ciclo vital. La educación emocional se propone optimizar el desarrollo humano. Es decir, el desarrollo personal y social; o, dicho de otra manera: el desarrollo de la personalidad integral del individuo.

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica. Se entiende como tal a la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, etc. La prevención primaria inespecífica pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc.) o prevenir su ocurrencia. Para ello se propone el desarrollo de competencias básicas para la vida. Cuando todavía no hay disfunción, la prevención primaria tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas.

Los contenidos de la educación socioemocional

Los contenidos de la educación emocional pueden variar según los destinatarios (nivel educativo, conocimientos previos, madurez personal, etc.). Se pueden distinguir entre un programa de formación de profesores y un programa dirigido al alumnado. Pero en general los contenidos hacen referencia a los siguientes temas.

En primer lugar, se trata de dominar el **marco conceptual de las emociones**, que incluiría el concepto de emoción, los fenómenos afectivos (emoción, sentimiento, afecto, estado de ánimo, perturbaciones emocionales, etc.), tipos de emociones (emociones positivas y negativas, emociones básicas y derivadas, emociones ambiguas, emociones estéticas, etc.). Conocer las características (causas, predisposición a la acción, estrategias de regulación, competencias de afrontamiento, etc.) de las emociones principales: miedo, ira, ansiedad, tristeza,

vergüenza, aversión, alegría, amor, humor, felicidad, etc. La naturaleza de la inteligencia emocional es un aspecto importante, con múltiples aplicaciones para la práctica.

La educación emocional sigue una metodología eminentemente práctica (dinámica de grupos, autorreflexión, razón dialógica, juegos, etc.) con objeto de favorecer el desarrollo de competencias emocionales como las siguientes.

Conciencia emocional, que consiste en conocer las propias emociones y las emociones de los demás. Esto se consigue a través de la autoobservación y de la observación del comportamiento de las personas que nos rodean. Esto supone la comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones; la comprensión de las causas y consecuencias de las emociones; evaluar la intensidad de las emociones; reconocer y utilizar el lenguaje de las emociones, tanto en comunicación verbal como no verbal.

La **regulación de las emociones** probablemente sea el elemento esencial de la educación emocional. Conviene no confundir la regulación (y otros términos afines: control, manejo de las emociones) con la represión. La tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo (inducción al consumo de drogas, violencia, etc.), el desarrollo de la empatía, etc., son componentes importantes de la habilidad de autorregulación. Algunas técnicas concretas son: diálogo interno, control del estrés (relajación, meditación, respiración), autoafirmaciones positivas; asertividad; reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, atribución causal, etc.

La **motivación** está íntimamente relacionada con la emoción. Motivación provienen de la raíz latina *movere* (mover); igual que emoción (de *ex-movere*, mover hacia fuera). La puerta de la motivación hay que buscarla a través de la emoción. A través de esta vía se puede llegar a la *automotivación*, que se sitúa en el extremo opuesto del aburrimiento, y que abre un camino hacia la actividad productiva por propia voluntad y autonomía personal. Este es uno de los retos de futuro de la educación.

Las **habilidades socio-emocionales** constituyen un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales. Las relaciones sociales

están entretejidas de emociones. La escucha y la capacidad de empatía abren la puerta a actitudes prosociales, que se sitúan en las antípodas de actitudes racistas, xenófobas o machistas, que tantos problemas sociales ocasionan. Estas competencias sociales predisponen a la constitución de un clima social favorable al trabajo en grupo productivo y satisfactorio.

Las relaciones entre **emoción y bienestar subjetivo** suelen ser, de acuerdo con nuestra experiencia, de gran interés para los participantes. Esto lleva a delimitar el constructo «bienestar subjetivo» y los factores que lo favorecen o que lo dificultan. La reflexión sobre estos temas conduce a la confluencia entre bienestar y felicidad, donde el «estar sin hacer nada» no es lo propio, sino más bien implicarse en algún tipo de actividad.

El concepto de **Fluir (flow)**, entendido como experiencia óptima, completa el tema sobre el bienestar. Las condiciones del flujo ofrecen un marco de sugerencias para la acción, que se pueden aplicar al cuerpo, el pensamiento, el trabajo, las relaciones sociales, etc. El reto está en aprender a fluir.

Las **aplicaciones de la educación emocional** se pueden dejar sentir en múltiples situaciones: comunicación efectiva y afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, prevención inespecífica (consumo de drogas, sida, violencia, anorexia, intentos de suicidio, etc.), etc. En último término se trata de desarrollar la autoestima, con expectativas realistas sobre sí mismo, desarrollar la capacidad de fluir y la capacidad para adoptar una actitud positiva ante la vida. Todo ello de cara a posibilitar un mayor bienestar subjetivo, que redundará en un mayor bienestar social.

Los temas a desarrollar en un curso de educación emocional pueden tener diversos niveles de profundización en función de los destinatarios, que pueden ser estudiantes desde la educación infantil, primaria, secundaria, universitaria, adultos, profesionales, etc. Cuando nos referimos a la formación de formadores, deben incluirse algunos temas específicos como los siguientes.

Unas **bases teóricas** deben estar presentes, en cierta medida, en los programas de educación emocional, siempre en función de los destinatarios. Cuando se trata de un programa de formación de formadores debería incluir una revisión de síntesis de las principales teorías sobre las emociones (Darwin,

W. James, Cannon, Arnold, Lazarus, etc.). Es esencial un conocimiento de la **teoría de las inteligencias múltiples** de Howard Gardner y de la **inteligencia emocional**. Es importante también introducir conocimientos esenciales sobre el *cerebro emocional*, con especial referencia a los centros de procesamiento de las emociones y las aportaciones recientes de la neurociencia.

La terapia emocional, en sus diversas formas, ha aportado solidez a la teoría y al mismo tiempo ha aportado ejercicios y estrategias que pueden ser utilizadas no solo en el modelo clínico, sino también en la educación emocional, con carácter preventivo. Dando un paso más, se deberían adquirir unos conocimientos sobre las relaciones entre emoción y salud, emoción y motivación, emoción y bienestar, etc. La evaluación es un aspecto intrínseco del programa; por tanto, hay que dar a conocer los instrumentos y estrategias para el diagnóstico de las emociones y para la evaluación de programas de educación emocional. Los objetivos estarían direccionados a:

- Elaborar un **marco teórico**, en revisión permanente, para la educación emocional.
- **Identificar las competencias emocionales** básicas para la vida en la sociedad actual.
- **Secuenciar** la adquisición de competencias emocionales a lo largo del currículo.
- **Formar al profesorado** en educación emocional, a fin de posibilitar el diseño, aplicación y evaluación de programas contextualizados en centros educativos.
- Crear **materiales curriculares** para apoyar la práctica de la educación emocional por parte del profesorado.
- Crear **instrumentos de evaluación y diagnóstico** para la educación emocional.
- **Diseñar, aplicar y evaluar programas** de educación emocional para el ciclo vital.

- Perfilear las **estrategias** más idóneas **para la implantación de programas** de educación emocional en los diversos niveles educativos y contextos de intervención (educación formal y no formal, medios comunitarios, organizaciones). Estas estrategias pueden ser a nivel de centro, pero también respecto de la Administración pública y de la sociedad.
- Fomentar la **cristalización del cambio** con objeto de garantizar la continuidad de los programas y a ser posible su institucionalización (inclusión en el PCC).
- Fomentar la **optimización permanente** de los programas a través de comunidades de aprendizaje.



CAPÍTULO IV

LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

La formación de competencias esenciales en Educación Básica exige trascender los enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos para avanzar hacia prácticas pedagógicas que promuevan la participación activa, la reflexión, la colaboración y la resolución de problemas auténticos. En este contexto, las estrategias didácticas adquieren un papel fundamental como herramientas que permiten al docente crear experiencias de aprendizaje significativas, contextualizadas y orientadas al desarrollo integral del estudiante.

Las metodologías activas, el trabajo cooperativo, la integración de recursos tecnológicos, el aprendizaje basado en proyectos y otras propuestas innovadoras favorecen la movilización articulada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, contribuyendo al fortalecimiento de competencias necesarias para aprender, convivir y actuar de manera efectiva en diversos contextos. Desde esta perspectiva, el presente capítulo reúne fundamentos, orientaciones y estrategias que facilitan la transformación de la práctica educativa en un proceso dinámico, participativo y centrado en el aprendizaje para la vida.

4.1. Las competencias: un panorama abigarrado e incierto

En el panorama educativo mundial, la evaluación de las competencias enfrenta serios desafíos, marcados por una serie de limitaciones teórico-metodológicas, sobre las cuales es pertinente puntualizar dónde se focalizan estas insuficiencias. Estas limitaciones tienen relación con la carencia de un marco teórico sólido que sustente y contribuya a esclarecer el enfoque de competencias (condición propia de este enfoque en todo el mundo). Por otra parte, la opacidad e insolvencia conceptual, deriva en serios obstáculos para

operar la propuesta en la práctica, lo que genera un vacío metodológico que dificulta la enseñanza por competencias y su consiguiente evaluación.

Los escasos materiales curriculares complementarios al modelo propuesto, que sirvan de apoyo a la enseñanza y una deficiente difusión de éstos entre el profesorado, hacen que la propuesta de formación docente sea insuficiente, superficial y prescriptiva en la que se presentan las competencias como un asunto aséptico en el que la polémica, el debate y la falta de consenso (inherentes al tema) se eliminan; se privilegia una postura dogmática que poco contribuye a una formación amplia y sólida, tan necesaria para dotar al profesorado con competencias profesionales que le permitan atender con eficacia las demandas no sólo de esta reforma, sino de las que le seguirán una vez que la actual inicie su declive.

A su vez, las reformas vigentes, de acuerdo a lo que plantean Chacón y Varela (2018), representan un enorme reto para el profesorado, porque la enseñanza y la evaluación de competencias ponen a prueba su profesionalismo, capacidad de innovación y compromiso con un cambio genuino; se trata de procesos por naturaleza complejos que es difícil que se puedan lograr si el docente no domina mínimamente algunas habilidades y conocimientos pedagógicos.

Concepto y enfoques de competencias

Es indudable que los individuos necesitan un amplio rango de competencias a fin de encarar los desafíos del mundo globalizado de hoy. La escuela del siglo XXI debe transitar de un modelo de pedagogía unidireccional centrado en la figura del profesor, cuya tarea principal ha sido la transmisión de conocimientos, hacia una pedagogía multidireccional y diferenciada que posibilite al alumno el desarrollo de una constelación de competencias tanto cognitivas como sociales, con las que haga frente de forma efectiva a los diversos problemas actuales (y futuros) caracterizados por ser abiertos, no estructurados y contradictorios, propios de la posmodernidad.

Una competencia es más que el dominio de conocimientos y habilidades. Ésta incluye la capacidad para satisfacer demandas complejas, poniendo y movilizando recursos psicosociales; por ejemplo, la capacidad para comunicarse efectivamente es una competencia que podría extraer del individuo un

conocimiento del lenguaje, habilidades prácticas de informática y actitudes hacia aquellos con los que se comunica.

Las competencias se aprenden, se construyen en el tiempo, no son algo dado, innato y estable. Tampoco son un patrimonio exclusivo de la escuela, hay algunas que atañe promover a otros agentes e instituciones sociales.

No existen competencias sin conocimientos; los saberes son esenciales, aquéllas no se desarrollan en el vacío. Toda competencia implica una movilización de saberes. Si alguien posee conocimientos sobre un asunto, pero es incapaz de usarlos, se dice que no es competente. En cambio, alguien sí lo es cuando “aprende a hacer” algo y, además, es consciente de “por qué y para qué” lo hace (aprende a conocer) y puede comunicarlo de modo efectivo

Un sujeto competente, entonces, es alguien que identifica varias opciones de respuesta y, además, sabe elegir el esquema de actuación correcto para resolver de forma efectiva y oportuna la situación-compleja que se le presenta, sea en su vida personal, social y laboral o profesional (Zabala y Arnau, 2014). Esta respuesta no puede ser simple ni mecánica o rutinaria, necesariamente tendrá que ser compleja, holística e integral, como lo son los problemas de la vida real.

Una actuación competente incluye conocimientos, habilidades, actitudes y valores, pero el todo no es igual que la suma de sus partes; el resultado es algo más completo y diverso que estos tres ingredientes reunidos. El sujeto competente debe responder empleando “toda su humanidad” y hacer una lectura correcta del contexto, porque las competencias siempre ocurren en un contexto (temporal y espacial) determinado y es sólo en ese marco que se pueden desarrollar y potenciar.

El concepto de competencias conlleva saber y saber hacer, teoría y práctica, conocimiento y acción, reflexión y acción; esto representa un cambio en el enfoque del conocimiento: del saber qué al saber cómo. En la práctica, esto desplaza el peso del currículo de los principios, del marco conceptual, a los métodos. Sin duda que el método es importante, pero no deja de ser mera cuestión técnica, variable dependiente de los principios y del marco conceptual, que le dan, dentro de la estructura que representa el currículo como un todo, sentido y significado (Álvarez, 2008).

4.2 Principios pedagógicos del enfoque de competencias

En la literatura especializada, se identifican principios pedagógicos que subyacen en el enfoque de competencias (Godoy y Sánchez, 2021, p.65). Los mismos tienen que ver con el hecho de que el propósito central del dispositivo escolar no es transmitir conocimientos, sino provocar el desarrollo de competencias. El objetivo, por tanto, no consiste en aprender los conocimientos disciplinares, sino en reconstruir los modelos mentales vulgares y los esquemas de pensamiento de los alumnos. Ello provoca un aprendizaje relevante y demanda implicar activamente al alumno en su proceso de aprendizaje.

El desarrollo de competencias requiere centrarse, además, en situaciones reales y proponer actividades auténticas. En esta perspectiva se necesita lograr la organización del tiempo y el espacio de forma flexible y creativa, porque el acto de aprender en situaciones de incertidumbre y cambio permanente es una condición para el desarrollo de competencias básicas. Igualmente, el aprendizaje relevante requiere estimular la metacognición, la capacidad para comprender y gobernar el propio proceso de aprendizaje, brindando un entorno seguro y cálido en el que el aprendiz se sienta libre y confiado para experimentar, equivocarse y volver a intentar. Finalmente, la evaluación será necesariamente formativa y la función del docente de tutoría, lo que significa planificar, acompañar, evaluar y reconducir los procesos de aprendizaje de los alumnos).

Los principios pedagógicos anteriores subrayan que una enseñanza que se sustenta en el enfoque de las competencias será, necesariamente, una *enseñanza para la comprensión* y, por ende, requerirá una propuesta de evaluación congruente con tales preceptos.

Consideraciones para un modelo evaluativo

Todo modelo de evaluación debe prever al menos los siguientes elementos: qué, cómo, cuándo, quién, para qué, por qué y qué hacer con los resultados. El qué, el cómo y el cuándo de la evaluación están establecidos, habitualmente, en el currículo formal; no ocurre lo mismo con los otros componentes del modelo, sobre todo se soslaya por qué evaluar y qué hacer con los resultados de la evaluación. Es más, lo acostumbrado es que ni siquiera se planteen estas cuestiones y, en caso de hacerlo, la respuesta suele ser banal.

Sin embargo, estos dos elementos son medulares y demandan del docente una postura crítica respecto a su tarea de evaluador. Ante la pregunta ¿por qué evaluar?, una respuesta superficial sería: porque es una exigencia institucional, ya que el sistema educativo requiere evidencias del rendimiento académico del alumno, las cuales se expresan mediante las calificaciones que se le otorgan. No obstante, esta no es la respuesta que cabría esperar de un profesor que asume su papel como un profesional comprometido con el aprendizaje de sus alumnos; parece más bien la contestación de alguien interesado en satisfacer las exigencias de rendición de cuentas del aparato burocrático administrativo. Una cuestión central que todo docente debería plantearse es: ¿al servicio de quién está la evaluación que practico? Una respuesta honesta le dará algunas pistas del por qué y para qué de la evaluación que realiza y, sobre todo, si ésta guarda alguna posibilidad de contribuir a enriquecer los logros de aprendizaje de sus alumnos.

En cuanto a la pregunta: ¿qué hacer con los resultados de la evaluación?, los datos son usados, generalmente, para informar y servir a intereses que están fuera de la escuela, con lo que se pierde la oportunidad de hacer de la evaluación un medio que contribuye a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Otra cuestión nodal que el profesorado debería formularse es: ¿quién se beneficia de los resultados de la evaluación que practico? Es evidente que estas preguntas tienen fuertes implicaciones éticas que ningún docente como evaluador debería ignorar

4.3 Evaluación de competencias

La propuesta evaluadora debe superar una visión estrecha que hasta ahora ha dominado el ámbito de la evaluación educativa, caracterizada por un afán excesivo por medir los productos de aprendizaje descuidando los procesos; por atender primordialmente contenidos de corte cognoscitivo; centrada en el profesor como protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje; que emplea escasos instrumentos (pruebas escritas); homogeneizadora, dado que no considera los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, entre otros rasgos.

Una evaluación con las características mencionadas resulta contraproducente para una formación por competencias, ya que el desarrollo y la adquisición de éstas demandan una participación activa y comprometida del alumno con su propio aprendizaje. Nadie puede adquirir las competencias por otro. Si esta afirmación es válida para cualquier tipo de aprendizaje, todavía

es más acuciante para el caso de las competencias, porque sólo mediante su actuación “en contexto” el sujeto puede demostrar el grado de dominio que posee de las competencias logradas.

Hay que transitar de una evaluación del aprendizaje a una evaluación para el aprendizaje buscando mantener un equilibrio, porque ambos tipos son importantes (López, 2019). Se trata de una evaluación formativa, centrada tanto en procesos como en productos, que considera la complejidad del aprendizaje; por tanto, prevé distintos contenidos y los valora empleando diversas técnicas e instrumentos: proyectos, resolución de problemas, estudio de casos, ensayos, reportes de investigación, presentaciones orales, portafolio de evidencias, rúbricas, exámenes, entre otros, así como diversas modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. En definitiva, será una evaluación continua, integral y humana, que reconoce y confía en la capacidad del alumno para aprender y, además, le comunica esta confianza en la interacción cotidiana.

Algunos métodos y técnicas de evaluación afines con el enfoque de competencias

A continuación, trataremos algunos de los dispositivos metodológicos que parecen pertinentes para la valoración de las competencias; hay que advertir que no en todos los casos se trata de propuestas novedosas de evaluación, su empleo en el campo de la educación y la formación data de mucho tiempo atrás; no obstante, la vigencia y eventual resurgimiento de algunos de ellos responde a un viejo anhelo de la pedagogía: acercar la escuela a la vida real. Algunos de estos métodos y técnicas de evaluación no surgen con el advenimiento del enfoque de competencias como a veces erróneamente se ha difundido, sino que aparecieron en la escena pedagógica desde hace más de un siglo, por ejemplo, el “Método de proyectos”, que germinó con el movimiento de la denominada “Escuela nueva” o “Escuela activa” y que surgió en Europa a finales del siglo XIX.

Ante las críticas por el excesivo acartonamiento y la artificialidad de prácticas pedagógicas que promueven un aprendizaje maquinal y rutinario, en los últimos años la denominada “evaluación alternativa” (Cruzado, 2022) ha propuesto una gama de metodologías de evaluación que encajan bien con el enfoque de competencias. A continuación, abordaremos algunas de las propuestas evaluadoras más habituales, y haremos referencia a su pertinencia y utilidad para el desarrollo de las competencias. Aunque al lector, en algunos casos, le

puede parecer que no se trata de dispositivos metodológicos novedosos, sino que son herramientas que conoce bien porque las ha usado antes para evaluar el aprendizaje de sus alumnos, lo cierto es que ahora se trata de emplearlas con otra finalidad bien distinta: el desarrollo de competencias; por tanto, se hará con una perspectiva e intencionalidad diferente a lo convencional.

Observación

Consiste en el examen atento que un sujeto realiza sobre otros sujetos, o determinados objetos y hechos para llegar al conocimiento profundo de éstos mediante la obtención de una serie de datos, generalmente inasequibles por otros medios. La observación es la mayor fuente de datos que posee una persona y ofrece información permanente acerca de lo que ocurre en su entorno.

La observación se considera la técnica reina para la evaluación de las competencias porque permite dar cuenta del grado de dominio que un individuo posee de ciertas competencias mediante su actuación en contexto. Las competencias se desarrollan en un continuo en el tiempo; no se trata de constatar si una persona posee una competencia o carece de ella, sino de conocer el grado en que ésta se ha conseguido y para ello la observación resulta fundamental.

Esta técnica es útil cuando se desea indagar las dificultades o necesidades de aprendizaje que tiene el evaluado para alcanzar un mayor perfeccionamiento de sus competencias y retroalimentar el proceso de aprendizaje oportunamente. Sin embargo, para que los datos recolectados posean fiabilidad y validez, la observación tiene que considerar una serie de condiciones: planificación, definición clara y precisa de objetivos, sistematización, delimitación de los datos que se recogerán, registro de datos en los instrumentos o soportes convenientes y triangulación de las observaciones realizadas.

Algunos sesgos ocurren cuando su empleo es asistemático; no se tienen objetivos delimitados de antemano, se observa lo que más llama la atención, diferentes aspectos en distintos alumnos. Algún alumno puede permanecer sin que nadie haya observado nada sobre él; cuando no se llevan registros escritos de lo observado, los datos recolectados dependen de la memoria del observador y de su interpretación personal. Cuando la observación es efectuada por un solo individuo, se corre el riesgo de que la información obtenida esté sesgada por la subjetividad del observador.

Entrevista

Es una conversación intencional. Puede ser estructurada, semiestructurada o abierta, planteada y respondida de forma oral en situación de comunicación personal directa. Es una técnica básica de evaluación de competencias que se lleva a cabo a través del diálogo; se asume de manera previa que los participantes buscan el mutuo entendimiento, al erradicar cualquier acto coercitivo de autoridad. La entrevista no tiene que ser necesariamente formal; se puede llevar a cabo mediante conversaciones informales en distintos momentos y espacios de la jornada escolar. Este formato tiene la ventaja de propiciar un clima mucho más distendido y abierto que puede generar en el entrevistado una mayor confianza hacia el entrevistador.

Se sugiere el empleo de la entrevista cuando se requiere obtener datos que algunos sujetos no facilitarían por escrito debido a su carácter confidencial, delicado, o porque suponen una fuerte implicación afectiva, profesional o de cualquier otro tipo. Por otro lado, se debe evitar su uso cuando las capacidades de comunicación del evaluador son endebles; cuando no se distingue lo que pueden ser argucias retóricas de argumentos racionales sostenidos; cuando no se garantiza que el respeto y el diálogo abierto entre las partes sea la condición que presida el encuentro.

Proyectos

Son actividades poco estructuradas y relativamente abiertas, tanto su definición como las decisiones de su estructura forman parte del trabajo que el estudiante debe realizar. Su resolución, por lo tanto, es compleja y siempre admite múltiples concreciones que pueden ser más o menos adecuadas en función de su ajuste a unos criterios ya establecidos (Díaz- Barriga, 2012).

Los proyectos pueden llevarse a cabo en la escuela o fuera de ella y estar vinculados al desarrollo de algún tipo de prácticas. En este segundo caso, se trataría de actividades con un mayor nivel de autenticidad por cuanto el estudiante se encuentra inmerso en un proyecto profesional o ciudadano que es real. Se trata de tener en cuenta lo que sucede fuera de la escuela, en las transformaciones sociales y en los saberes, la apertura hacia los conocimientos que circulan fuera del aula y que van más allá de los contenidos establecidos en el currículo formal.

El método de proyectos es importante, entre otras razones: para aprender a establecer relaciones con la cantidad ingente de información que actualmente se produce; por la perspectiva transdisciplinar desde la que hoy se organizan y problematizan los saberes científicos; por la significación que adquiere, en una sociedad que se mueve entre lo global y lo local, el contraste de puntos de vista; y por la idea de que la realidad no es sino para el sistema o la persona que la defina.

El desarrollo de un proyecto suele incluir los siguientes elementos: definición del tipo de trabajo; establecimiento de pactos o de un contrato respecto al aprendizaje que se espera conseguir; diseño de un plan de trabajo; búsqueda, análisis y selección de la información pertinente; y síntesis del resultado del trabajo. Además, la realización de un proyecto implica siempre un periodo relativamente largo y también puede ser llevado a cabo en equipo.

Los proyectos pueden contribuir, a favorecer en los estudiantes la adquisición de competencias relacionadas con *la construcción de la propia identidad*, lo que se estudia responde a cuestiones “inquietantes” para los estudiantes, las cuales tienen que ver con las interpretaciones que construyen del mundo y las preguntas que se hacen sobre la realidad; *la autodirección*, porque posibilita el desarrollo de sus iniciativas para realizar procesos de indagación, ordenación e investigación; *la inventiva*, a través de la utilización creativa de recursos, métodos y explicaciones alternativas a las que suelen aparecer en los libros de texto; *la crítica*, respecto a la puesta en cuestión, revisión de lo que se impone y lo que se silencia, análisis e interpretación de las formas de poder que se transmiten en las formas canónicas de cómo son presentados algunos saberes; *el planteamiento y la resolución de problemas*, el diagnóstico de situaciones y el desarrollo de estrategias analíticas, interpretativas y evaluativas; *la integración conceptual*, pues favorece la síntesis de ideas, experiencias e información de diferentes fuentes y disciplinas; *la toma de decisiones*, ya que ha de elegir lo que es relevante en la investigación y lo que se ha de incluir en el proyecto para comunicarlo; y *la comunicación interpersonal*, puesto que ha de contrastar las propias opiniones y puntos de vista con otros, y hacerse responsable de ellas.

Aprendizaje basado en problemas (ABP)

Existen diversas formas de concebir el ABP. La definición de Puenayan et al; 2024, lo expresa como un “método de aprendizaje en grupo que usa

problemas reales como estímulo para desarrollar habilidades de solución de problemas y adquirir conocimientos específicos”. El ABP representa un enfoque innovador que se fundamenta en el constructivismo y en el que, a partir de un problema inicial, se desarrolla un trabajo creativo de búsqueda de soluciones o interpretación de la situación objeto de estudio. Esto se realiza, principalmente, a través del trabajo en grupos tutorizados y del trabajo individual autodirigido, con la finalidad de combinar la adquisición de conocimientos con el desarrollo de habilidades generales y actitudes deseables para el desarrollo personal y profesional.

Como metodología de enseñanza que involucra de forma activa al estudiante en un proceso de aprendizaje en diferentes áreas académicas, propicia una participación del estudiante y una conformación significativa del aprendizaje, aumentando la probabilidad de beneficiar el rendimiento académico de los estudiantes. (Puenayan et al; 2024, p.14). Tiene la capacidad de motivar y estimular el interés del estudiante a descubrir nuevos conocimientos, proponer posibles soluciones que benefician no solo la cantidad de información que son adquiridos por el educando, sino también las destrezas y actitudes que se establecen durante este proceso de búsqueda. Sin dudas, es una estrategia que cambia la dinámica en las aulas de clases porque tanto el estudiante como el educador asumen una nueva interacción dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, y que consecuentemente, permite que los conocimientos adquiridos sean útiles en su vida personal como académica.

En síntesis, el ABP se basa en un proceso cíclico con tres fases: reflexión cooperativa sobre el problema inicial e identificación de las necesidades de aprendizaje; estudio individual autodirigido sobre los temas de aprendizaje; y aplicación, en equipo, de los nuevos conocimientos al problema y síntesis de lo aprendido.

En cuanto a la evaluación **basada en la resolución de problemas**, para que realmente puedan emplearse como actividades de evaluación auténtica, los problemas deben cumplir algunas condiciones. En primer término, hay que insertarse en una situación que los estudiantes perciban como problemática y que, por lo tanto, se relacione con algún contexto relevante para ellos: el académico, el familiar, el personal, laboral, etcétera. Permitir la consulta de la información necesaria para avanzar en su resolución. Así, no sólo es preciso que

los alumnos puedan acceder a diversas y variadas fuentes de información para resolver el problema, sino que, además, las decisiones respecto a cómo y por qué usar una información es objeto preferentemente de evaluación.

Además, se debe contar con criterios de solución que permitan establecer con claridad cuándo y por qué se ha resuelto el problema de forma satisfactoria. No se trata de que los problemas no admitan distintos niveles en su resolución; más bien, que la diferencia entre uno y otro nivel sea clara y poco discutible de forma que pueda justificarse qué respuesta es mejor que otra y por qué. Por ello es pertinente establecer los posibles itinerarios a seguir en su resolución y las variables –datos o aspectos– que deben ser tenidos en cuenta. La valoración del proceso resulta imprescindible para aprender a solucionar problemas similares y para interiorizar criterios eficaces de seguimiento de la propia acción (Guamán y Espinoza, 2022).

Estudio de casos

Es muy conocido el empleo de casos como herramienta de enseñanza, aunque no siempre resulte fácil distinguirlos de los problemas o los proyectos. Los casos se refieren a situaciones específicas y, a la vez, problemáticas que habitualmente fueron reales –o que pudieron haberlo sido– y que, por lo tanto, tienen un elevado nivel de autenticidad, y siempre que sean cercanos a la realidad social del alumno, pueden ser un interesante instrumento para la interiorización de las normas y reglas de cada contexto, lo que les convertirá en una herramienta de socialización. De acuerdo con Soto y Escribano (2019), su importancia como propuesta de evaluación de competencias se logra cuando los casos utilizados prevén las siguientes condiciones:

- Tratarse de casos reales –o que podrían serlo– y que, por lo tanto, se inserten en contextos cercanos al estudiante y permitan entender el surgimiento y el desarrollo del caso.
- No contener en su formulación todas las variables relevantes y, por lo tanto, la propia delimitación sobre qué es relevante para su resolución, también forma parte de lo evaluable.
- Admitir varias soluciones posibles, pero siempre dentro de unas condiciones que hay que preservar. Por ello, en su evaluación no se

trata tanto de conseguir la solución correcta como de que la solución adoptada sea respetuosa con un determinado conjunto de condiciones.

- Entre las soluciones posibles, algunas pueden ser consideradas como mejores porque aportan más beneficios a los actores o se acercan más al objetivo final.
- Las condiciones que deben respetar las soluciones adoptadas en cada situación constituyen los criterios de evaluación de este caso concreto. Por ello, deben ser no sólo conocidas por todos los estudiantes, sino que resulta muy conveniente que ellos mismos valoren sus propuestas a la luz del cumplimiento de dichas condiciones.

Simulaciones

Las simulaciones con soporte de la tecnología e incluso, en algunos casos, con la ayuda de actores, pueden ubicarnos en escenarios diferentes y ayudarnos a proyectar los conocimientos y a mostrar, en consecuencia, nuestro grado de competencia. Actualmente, se dispone de diversos programas informáticos que son excelentes simuladores y pueden ser útiles para evaluar tanto contenidos de las ciencias naturales como de las ciencias sociales. Algunos de estos simuladores son juegos a los que se puede dar un uso pedagógico. En internet se puede acceder a una amplia lista de simuladores, quizá valdría la pena empezar a incorporar algunos de ellos a nuestras actividades cotidianas de enseñanza y evaluación. En este caso, la propia actividad es de enseñanza y evaluación, y es relativamente fácil que cualquier simulación finalice con una evaluación y una autoevaluación tanto del producto conseguido (¿tuvo beneficios la empresa?) como del proceso (¿qué decisiones se tomaron?, ¿por qué?).

Se recomienda el empleo de las simulaciones en la formación profesional; por ejemplo, en la creación de empresas se emula el funcionamiento de entidades bancarias, o de verdaderos talleres de mecánica. Este tipo de prácticas tiene la ventaja de aproximarse a lo que serían actividades auténticas. Cuando nos referimos a auténtico queremos decir que está presente en la realidad para la que preparamos a los alumnos; resulta genuino en dicha realidad tanto si se trata de lograr que sean buenos ciudadanos, excelentes profesionales, o brillantes

investigadores. Según Monereo y Pozo (2007), para que una actividad se considere como auténtica debe cumplir tres condiciones: ser realista en relación con el ámbito evaluado; ser relevante para el alumno; y promover la socialización del alumno.

Rúbricas

Son guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y facilitar la proporción de retroalimentación.

Convencionalmente, se distinguen dos tipos básicos de rúbricas, que varían en razón de su estructura o concepción formal: *analíticas y holísticas*. Desde un punto de vista temático, ambas pueden ser, a su vez, *genéricas* (referidas por ejemplo a competencias transversales, como la expresión oral o escrita) o *específicas* de un dominio, disciplina o tarea.

Las rúbricas responden eficazmente a dos desafíos fundamentales que plantea la evaluación auténtica y alternativa: evaluar los productos/desempeños del estudiante con objetividad y consistencia, y proporcionar retroalimentación significativa a los alumnos y otorgar calificaciones sin invertir grandes cantidades de tiempo. Las rúbricas son una herramienta de gran potencialidad didáctica, capaz de contribuir significativamente a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en su conjunto, más allá de la estricta parcela de la evaluación entendida en términos tradicionales.

Además, las rúbricas pueden ser un instrumento eficaz antes, durante y al término de una unidad didáctica o proceso determinado de enseñanza-aprendizaje en varios sentidos: ayudan al docente a clarificar y refinar los objetivos del aprendizaje y de la evaluación y a mantenerlos vinculados a los contenidos y las actividades del curso; facilitan la comunicación a los estudiantes de los resultados de aprendizaje esperados; permiten proporcionar retroalimentación descriptiva y oportuna tanto en contextos formativos como sumativos; y disponen de un escenario favorable para fomentar la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes.

Se sugiere el empleo de las rúbricas cuando se necesita emitir un juicio sobre la calidad de un trabajo y se tiene que evaluar un amplio rango de asignaturas y actividades; cuando se tienen que evaluar ensayos o trabajos individuales de los alumnos, actividades grupales breves, proyectos amplios realizados en equipo o presentaciones orales colectivas. Las rúbricas se pueden emplear para evaluar áreas técnicas, científicas o las ciencias sociales y humanidades. Cuándo y dónde usar una rúbrica no depende ni del área ni del tipo de asignatura, sino más bien del objetivo de la evaluación y de la tarea de aprendizaje propuesta.

Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es un instrumento central para la transformación de la enseñanza y la mejora de la calidad educativo. Los métodos de aprendizaje cooperativo son estrategias sistemáticas de instrucción que pueden ser utilizadas en cualquier curso o nivel académicos y aplicarse en la mayoría de las asignaturas de los currículos escolares .Existen distintos métodos de aprendizaje cooperativo y todos ellos presentan dos características generales comunes: la primera, división del grupo amplio de la clase en pequeños equipos heterogéneos que sean representativos de la población total del aula en cuanto a los distintos niveles de rendimiento, sexo y raza; y la segunda, llevar a los miembros de estos equipos a mantener una interdependencia positiva mediante la aplicación de determinados principios de recompensa grupal o de una determinada estructuración de la tarea que debe realizarse para conseguir los objetivos propuestos (comunes a todos los miembros del grupo) (Mayordomo y Onrubia, 2016)).

Pero ¿qué es lo que diferencia a estos nuevos métodos instruccionales de los tradicionales? Por un lado, el trabajo en pequeños grupos que presenten un cierto grado de heterogeneidad interna, orientado hacia una meta común cuyo logro sólo será posible si cada miembro del grupo lleva a cabo una tarea (o parte de ella) que le corresponde; de esta manera, son las relaciones alumno-alumno las que se destacan en este tipo de instrucción (sin que esto signifique que se olviden las que se establecen entre profesor-alumnos). Por otro lado, en los métodos de aprendizaje cooperativo el trabajo no se orienta exclusivamente hacia el producto de tipo académico, sino que también persigue una mejora de las propias relaciones sociales (Mayordomo y Onrubia, 2016).

¿Por qué es tan importante el aprendizaje cooperativo? Porque la cooperación contribuye a desarrollar dimensiones del aprendizaje que son comúnmente admitidas: fomenta el desarrollo de actitudes que crean un clima de desarrollo intelectual en clase, estableciendo normas de funcionamiento de los grupos, aceptadas por todos sus miembros, y evitando la difusión de responsabilidad. Además, facilita la adquisición e integración de conocimientos, lo que genera mayor variedad de alternativas y ofrece una información valiosa sobre la precisión, veracidad y validez de la información empleada en la resolución de las tareas. Por otro lado, colabora a ampliar el conocimiento, dado el carácter multidimensional de muchas de las tareas, que abarcan aspectos como comparar, clasificar, inducir, deducir, analizar errores o abstraer.

La cooperación contribuye a que los estudiantes se involucren personalmente, a través del establecimiento de recompensas de grupo, basadas en el aprendizaje de sus miembros. También potencia un uso coherente del conocimiento en tareas tales como la toma de decisiones, la investigación o la resolución de problemas; dichas tareas implican el uso de numerosas estrategias cognitivas, como la identificación de hechos, la explicación de fenómenos o la evaluación de resultados, y desarrolla hábitos mentales favorables a través de mecanismos de retroalimentación.

Los beneficios del aprendizaje cooperativo parecen más que evidentes: promueve el desarrollo de habilidades tanto cognitivas como sociales, y es particularmente positivo para aquellos alumnos con bajo rendimiento o que se encuentran en riesgo de fracaso escolar; contribuye a la construcción de relaciones interpersonales más horizontales en el aula; propicia una comunicación más fluida y abierta entre los participantes; genera un clima de cooperación y apoyo mutuo antes que de competitividad entre los alumnos. En este escenario, formas participativas de evaluación (como la autoevaluación y la coevaluación) obtienen “carta de naturaleza”; el alumno se involucra de forma responsable en el proceso de evaluación y, al hacerlo, aprende y desarrolla habilidades y actitudes positivas para evaluar de forma justa y objetiva su propio trabajo y el de sus pares, competencias nada desdeñables en la sociedad actual, caracterizada por una férrea competitividad y un exacerbado individualismo.

Los únicos elementos de evaluación comunes en el análisis de los métodos de aprendizaje cooperativo son los relativos: i) al tipo de fuente evaluadora:

la evaluación está siempre realizada por un elemento implicado en la unidad básica de análisis, es decir, en el proceso de enseñanza/aprendizaje. La fuente de evaluación es, por tanto, una fuente de evaluación interna. Sin embargo, dependiendo de los métodos esta fuente específica puede ser exclusivamente el profesor o pueden estar involucrados en ella los propios estudiantes; ii) a los objetivos: tomados en su clásica distinción de sociales y pedagógicos. Los sociales, particularizados en aspectos muy específicos (como puede ser la integración de minorías étnicas, de sujetos con alguna discapacidad, etcétera) y nunca en términos generales de evaluación social del sistema educativo, y los pedagógicos, en tanto que permiten delimitar los logros que los alumnos deben haber alcanzado en su formación.

La evaluación dentro de los métodos de aprendizaje cooperativos admite distintas opciones y combinaciones, pero como norma bastante generalizada se puede afirmar que el proceso evaluador tiene en cuenta no sólo el logro de objetivos especificados para el equipo (puntuación de equipo) o para el alumno (puntuación individual), sino también las aportaciones de éste al equipo o del equipo al resto del grupo (si existe cooperación intergrupar). En ese sentido, cuando la fuente de evaluación es el propio alumno o el equipo (solo o en colaboración con el profesor), las evaluaciones adoptan la siguiente forma: en primer lugar, evaluaciones por parte del profesor y de los estudiantes de los productos y exposiciones del equipo; en segundo, evaluaciones por parte del profesor de las disertaciones del estudiante basadas en sus contribuciones personales al equipo y, finalmente, evaluaciones por parte de los compañeros de las contribuciones individuales que cada miembro hace a su equipo (para la determinación y el peso que cada elemento tiene en los métodos de aprendizaje cooperativo (Mayordomo y Onrubia, 2016).

Portafolio

Es una colección de documentos que reflejan el rendimiento (resultados de exámenes, calificaciones, premios...) y los trabajos (composiciones, resúmenes de libros, cartas, cintas con exposiciones orales, dibujos, fotografías...) producidos por el alumno durante el proceso de aprendizaje, dentro o fuera del centro escolar. El alumno tiene libertad de elegir los documentos a incluir en su portafolio, pero tiene que especificar de qué tipo son. Los profesores u otros evaluadores revisan el portafolio y lo utilizan para evaluar al alumno, pero éste

es parte importante del proceso. Puede decidir lo que va a contener el portafolio. Se le puede, incluso, invitar a comentar los documentos, discutir su importancia con el profesor e influir el modo en que serán evaluados.

El uso del portafolio tiene implicaciones psicopedagógicas; en el campo de la enseñanza de las ciencias, por ejemplo, facilita el pensamiento científico desde el momento en que utiliza: evidencias para acompañar una afirmación o un fenómeno natural, considera las posibles consecuencias, muestra explicaciones alternativas, y proporciona el espacio para brindar nuevas vías de actuación, en lugar de explicar una serie de conceptos y procedimientos memorizados y requeridos por un sistema de evaluación cerrado. En la enseñanza de las ciencias sociales ocurre algo similar, ya que un buen uso del portafolio potencia: la comprensión profunda de hechos y conceptos mediante su análisis y la explicación que de ellos se hace a otras personas, la justificación de fenómenos sociales acontecidos y la argumentación de perspectivas personales adoptadas.

El procedimiento en la construcción de un portafolio consta del siguiente esquema básico: comprensión del fenómeno (habilidades de observación, decodificación, análisis y síntesis); selección relevante (habilidades de discriminación y valoración); y justificación explicativa (habilidades de composición y argumentación). Un elemento clave es el proceso de reflexión por parte del alumno; las habilidades metacognitivas deben conducirlo a la toma de conciencia de su propio aprendizaje.

Nosotros recomendamos ampliamente el empleo del portafolio como una técnica de evaluación de las competencias, porque cuenta con dos ventajas fundamentales que otros dispositivos no ofrecen: i) la alta motivación y constante estimulación que logra mantener en los alumnos, al tratarse de un trabajo continuado y no de un ejercicio aislado realizado en un contexto artificial; se tienen desde el inicio de las clases los criterios con que serán evaluados los alumnos. Entre estos criterios podemos mencionar la coherencia interna, relevancia y reflexión en las elecciones, intencionalidad y explicación verbal, autorregulación y autoevaluación del aprendizaje, flexibilidad cognitiva..., estos criterios se deben compartir desde el primer momento y hacerse transparentes a los alumnos, ayudándolos a comprenderlos (Picòn-Jàcome, 2021). Es importante considerar diferentes procedimientos de evaluación en el mismo portafolio.

Exámenes escritos

Son instrumentos utilizados en la evaluación del alumnado con una larga tradición. El examen es una prueba de evaluación estructurada en torno a un número limitado de preguntas que el alumno tiene que responder. Por las características de su desarrollo, y según el tiempo de que disponga, suele contener pocas preguntas o problemas a resolver. Aunque su empleo para evaluar competencias es bastante limitado, esto no significa que debamos expulsarlo de las prácticas de evaluación de aula, sobre todo si admitimos que hoy por hoy continúa siendo uno de los medios existentes más comúnmente empleados por el profesorado.

El examen como instrumento bien utilizado cumple funciones que pueden ser válidas en el campo educativo. Las distorsiones y sinsentidos que con él se cometan no son imputables al instrumento en sí, sino a quienes llevan a cabo tales usos y abusos, producto muchas veces de la torpeza o la ignorancia. Dos cuestiones resultan prioritarias: los usos que se hacen del examen y el tipo de preguntas que en él se formulan. Los usos que se hagan del examen serán el criterio definitivo para evidenciar sus posibilidades.

Se recomienda el empleo de esta técnica cuando la información que arroja el examen sirve al profesor para mejorar su propia enseñanza y (re)orientar y ayudar a los alumnos en su aprendizaje; el examen puede desempeñar un papel constructivo en la formación del alumno. Se debe evitar su uso cuando el examen sólo sirve para medir y calificar la información transmitida que el alumno puede reproducir literalmente, por lo que se convierte en un artefacto carente de valor educativo; y cuando el examen exige respuestas atomizadas y automatizadas que obligan a repetir el conocimiento en los mismos términos que fue contado o transmitido sin salirse del guion previamente establecido. Aunque, en general, se reconoce que las pruebas o exámenes escritos son una herramienta limitada para evaluar las competencias, no se descarta su empleo en el aula dado que pueden ser útiles para valorar ciertos tipos de competencias menos complejas o de bajo nivel taxonómico de aprendizaje.

Como el lector se habrá podido percatar, el aspecto abordado es complejo, multidimensional y resbaladizo; tiene muchas aristas y por cualquiera de ella que se decida entrarle es inevitable la sensación de que

uno se encuentra entre arenas movedizas. La educación por competencias es un tema tan amplio que uno tiene que elegir una vía de acceso; en este caso, optamos por su evaluación y ni siquiera de ella hemos agotado todo lo concerniente, ya que hemos dejado fuera otros asuntos que son igual de significativos e inquietantes; por ejemplo, se podría haber dicho algo acerca del concepto de transfer; ahondado en las condiciones o características que debe contener una situación-compleja, dado que se considera el punto de partida o detonante clave para el desarrollo de competencias; aludido al valor de definir los indicadores cuando se planifica el sistema de evaluación, porque las competencias no se evalúan directamente, sino mediante los indicadores establecidos para cada una de ellas; se podría haber hablado de las condiciones técnicas para la implementación en el aula de la autoevaluación y la coevaluación..., pero por falta de espacio hemos centrado el esfuerzo sólo en algunas dimensiones de la evaluación.

Un currículo por competencias demanda un cambio sustancial en las concepciones y prácticas de evaluación del aprendizaje por parte del profesorado. Dado que las competencias requieren tiempo para experimentarse y ejercitarse hasta que se consigue un nivel de desarrollo satisfactorio que ha sido ya establecido, necesariamente habrá que reducir los contenidos del currículo, elegir entre aquellos que en verdad resulten esenciales para el logro de una ciudadanía activa o para el ejercicio de una profesión en el caso de la educación superior. Un currículo saturado de contenidos (academista o enciclopédico, como lo denominan algunos) no casa bien con el enfoque de competencias; éste demanda un cambio significativo en la cultura escolar si en realidad se espera una auténtica transformación educativa.

Habrà que considerar que la evaluación de las competencias siempre será una aproximación al grado de dominio alcanzado en un momento determinado y de ninguna manera una medición exacta de su consecución por parte del alumnado. Además, como las competencias requieren tiempo para su desarrollo y maduración, lo más probable es que el dominio pleno de algunas de ellas en realidad se logre fuera del contexto de la escuela, en otro momento posterior y lejos de la mirada del profesor/evaluador, pues será en escenarios de la vida real –en situaciones inéditas o poco convencionales– cuando el alumno realmente pueda probar el dominio que posee de las competencias que la escuela intentó promover mediante el proceso formativo.

No cabe duda que a los estudiantes del siglo XXI les ha tocado afrontar una educación cada vez más competitiva y desafiante. Por el bien de las nuevas generaciones, los educadores tienen el compromiso ético de mejorar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. A pesar de las múltiples críticas que el enfoque de competencias en educación ha recibido, algunas con razón y otras sin fundamento, la formación por competencias puede ser una posibilidad real de cambio y no mera retórica.



BIBLIOGRAFÍA

Arimatea, J; Cortez, H, D; Nolasco, E. (2023). Aprendizaje en la era de la tecnología: Las teorías más relevantes del siglo XXI. Editora Mar Caribe de José Frank Pernaleté Lugo, DOI:10.31219/osf.io/82xbs

Bandura, A. (1997). Social Learning Theory. Stanford University. General Learning Press, New York City

Bisquerra, R; Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación Xx1 10, <https://dialnet.unirioja.es>

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita, Culture and Education, 2(1), Universidad Pompeu Fabra, DOI:10.1080/2147033.1990.10820934

Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. UOC papers, Revista sobre la sociedad del conocimiento, No. 1, <https://www.uoc.edu/uocpapers>

Cabrera, I.I; Méndez, A.J; Sigalat, E; Toledo, M.A; Pérez, J.V. (2025). El proceso de enseñanza aprendizaje en educación. Editorial DYKINSONM, S.L, Madrid. DOI; [HTTPS://DOI.ORG/10.14679/4376](https://doi.org/10.14679/4376)

Centeno, R. (2021). Formación tecnológica y competencias digitales docentes. Revistas docentes, 2.o (1), [Revista.docentes20.com](https://revistas.docentes20.com)

Cruzado, M. (2022). La evaluación formativa en la educación. Comuni@cción. Revista de investigación en comunicación y desarrollo, 13(2), <https://imced.edu.mx>

- Cid, M; Marcillo, D.(2023). El aprendizaje situado: Una oportunidad para la práctica pedagógica innovadora, crítica y reflexiva. Revista Científica Hallazgos, 21 8(3), <https://revistas.pucese.edu.ec>
- Cóndor-Campos, B; Párraga, D, V (2026). Análisis de las competencias matemáticas en la Educación Básica regular: una revisión sistemática. Revista IreCom 6(2), <https://ve.scielo.org>
- Chacón, L.N; Valencia, O.Y(2018). Secuencia didáctica sobre la lectura crítica para fortalecer las competencias lectoras en estudiantes de quinto grado de Educación Básica de la escuela Manuela Beltrán, sede C, municipio El Playón. Universidad Autónoma de Bucaramanga, UNAB. Maestría en Educación, <https://hdl.handle.net/20.500.1274/2508>
- Díaz, F; Barroso, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de Formación Docentes en Educación Básica en México, en Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, vol.53, núm.1. Pontificia Universidad católica de Valparaíso, Viña del mar, Chile, DOI: <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.53-Iss-Art.210>
- Díaz-Barriga, A. (2014). Competencias; tensión entre progreso político y proyecto educativo. Propuesta Educativa, Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, Argentina
- Echeverry, A.P(2023). El horizonte de la formación ética en la Educación Básica: Descripción de las falencias curriculares en la práctica educativa. Trabajo de Grado- Maestría, <https://hdl.handle.net/11059/14855>
- Gardner, H. (1983). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Editorial Paidós
- Godoy, I.A; Sánchez, M. (2021). Estudio sobre la inteligencia emocional en Educación primaria. Revista fuentes, 23(2), <https://revistascientificas.us.es>
- Guamàn, V.J; Espinoza, E.E. (2022). Aprendizaje basado en problemas para

el proceso de enseñanza-aprendizaje. Revista Universidad y Sociedad, vol.14, no. 2, marzo-abril, Universidad de Cienfuegos, www.scielo.sld.cu

López. (2019). La pedagogía crítica como propuesta innovadora para el aprendizaje significativo en la Educación Básica. Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo), 4(1), www.redalyc.org

Llanos, E.N. (2023). La participación ciudadana en la educación pública. Horizontes. Revista de investigación en Ciencias de la Educación 7(29), <https://revistahorizontes.org>

García; García, M. (2023). Evaluación de las competencias: vía para el cumplimiento de objetivos del currículo actuante. Revista Varela, Vol. 23, Núm. 64, enero-abril, <https://revistavarela.uclv.edu.cu>

Mayordomo, R.M; Onrubia, J. (2016). El aprendizaje cooperativo. Editorial UOC, en www.books.google.com

Malagón, F.A. (2019). Informe de los problemas psicosociales en la convivencia de los estudiantes de Educación Básica de la institución educativa departamental Funza-Colunba. Universidad privada Norbert Wiener, disponible en www.repositorio.uwienr.edu.pe

Monsalve, S; Martínez, A.M; Morales, E.M; Ortega, S; Mejía, Maldonado A. (2021). Estudio sobre competencias digitales en programas de formación virtual y a distancia. Ciencia ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva, vol.28, num.3. Universidad Autónoma del estado de México, <https://www.redalyc.org/articulo.o9?id=10467404014>, DOI: <https://doi.org/10.30878/ces.v28n3a4>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2021). particularidades de las Regiones y Ciudades de la OCDE. OCDE Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f42db3bf-en>

Picòn-Jàcome, E. (2021). Profesorado y portafolio en la consolidación de una cultura de la evaluación como aprendizaje. Colombian Applied linguistics Journal, 23(2), www.scielo.co

Herrington, J, Reeves, T, C; Oliver, R. (2014). Entornos de aprendizaje auténticos. ResearchGate, DOI: 10.1007/978-1-4614-3185-5-3?

Romero, G. (2021). Nueve teorías de aprendizaje más influyentes del último siglo(Infografía),<https://gesvinromero.com/2021/04/22/9-teorias-de-aprendizaje-mas-influyentes-del-ultimo-siglo-infografia/>

Rincón. (2024). Competencias comunicativas y estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura en escolares del tercer grado. Revista Quórum Académico, 21(1), www.redalyc.org

Soto, E.R; Escribano E. (2019). El método de estudio de caso y su significado en la investigación educativa. Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A.C, México, <https://rediech.org/inicio/images/k2/libro--2019-arzola-11-pdf>

Solazzi, M. (2023). La nueva expresión de la estratificación social del siglo XXI: brecha digital y discriminación tecnológica. Una paradoja de la sociedad de la información y el conocimiento. Encrucijada, Revista Electrónica del Centro de estudios en Administración Pública. DOI:10.22201/fcpys.20071949e.2023.45.86151

Tobón, S. (2010). La formación por competencias y la calidad de la educación. Entrevista realizada por Gloria Aldana de Becerra y José Raúl Ruiz. Revista Teoría y Praxis Investigativa, Volumen 5, No.1, enero-junio. Centro de Investigación y Desarrollo (CID)/Fundación Universitaria de área Andina

------(2013). Formación Integral y Competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación(4ta Ed.), Bogotá:ECOE. Disponible en <https://cife.edu.nx/recursos/2013/12/04/formacion-integral-y-competencias-pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion>

UNESCO (1997). LA Educación encierra un tesoro: informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, disponible en www.repositorio.minedu.gob.pe

Piaget. (1971). La epistemología genética. Editorial Debate

Vygotsky, S. (1995). Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Ediciones Fausto

Vera, R; Maldonado, R; Castro, C; Batista, Y. (2021). Metodología del Aprendizaje basado en proyectos (ABP), Revista Sinapsis, Vol.2, No. 20, [https:// www.itsup.edu.ec/sinapsis](https://www.itsup.edu.ec/sinapsis)

Villareal, E, M; Zayas, F. (2022). Desarrollo humano y Educación: una perspectiva de la educación enfocada al desarrollo humano. Vértice Universidad(online), vol.23, n.90, <https://doi.org/10.36792/rvu.vi90.31>

Valle, J.M; Manso; Sánchez, L. (2023). Las competencias profesionales docentes. Narcea Ediciones

Vidal, D.M; Vázquez, R; Huarcaja, J.F; Carpio, J (2025). Competencia digital y desenvolvimiento profesional de profesores: revisión sistemática. Horizontes. Revista de investigación en Ciencias de la Educación, vol.9, no.36, la paz, <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.927>

Zabala, A; Arnau, L. (2014) Métodos para la enseñanza de las competencias, volumen 304 de GRAO-Castellano. Ediciones GRAO

Aprender para la Vida:



FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS Y
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA
FORTALECER COMPETENCIAS
ESENCIALES EN EDUCACIÓN BÁSICA

“Aprender para la vida: fundamentos pedagógicos y estrategias didácticas para fortalecer competencias esenciales en Educación Básica.”, surge como una respuesta académica y práctica a los desafíos actuales de los sistemas educativos, en particular, la necesidad de trascender la enseñanza memorística y procedimental para formar ciudadanos capaces de movilizar sus aprendizajes en contextos diversos y cambiantes.

En línea con los postulados del enfoque por competencias y las directrices de organismos internacionales, esta obra sostiene que la Educación Básica no solo debe garantizar la adquisición de saberes disciplinares, sino también el desarrollo de competencias esenciales para la vida: pensamiento crítico, resolución de problemas, colaboración, comunicación efectiva, creatividad y autorregulación.

ISBN: 978-9942-626-51-6



9 789942 626516


EDICIONES
GESICAP

+593 983116583

ediciones@gesicap.com

<https://edicionesgesicap.com>