

# Tareas de aprendizaje auténtico para el desarrollo de competencias en los niveles medio superior y superior

Ana Iveth González Romo, Marthelena Guerrero Rodríguez,  
Gustavo Ornelas Rodríguez y María Antonieta Anabel Valencia García

*La supremacía de un conocimiento fragmentado, según las disciplinas, impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades, y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos.*

Edgar Morín

**D**urante siglos, la figura y la enseñanza del docente fueron los elementos centrales a los que se les atribuía el éxito del aprendizaje de los alumnos, quienes –desde la misma raíz etimológica de la palabra derivada del latín *alumnus*, que significa “alimentado” (Real Academia Española [RAE], 2001)– fueron considerados como entes pasivos y receptores de información. La educación formal tuvo la finalidad esencial de preparar al estudiante para la vida, a partir del desarrollo de su inteligencia, entendida como la capacidad para acumular saberes, principalmente de carácter conceptual (Galviz, 2007).

La disciplina fue un elemento siempre presente en la metodología de enseñanza, fungiendo como mecanismo de control en pro de cultivar las virtudes humanas. “Las disciplinas reales y corporales han constituido el subsuelo de las libertades formales y jurídicas” (Foucault, 1986: 205). De ahí que la conceptualización del docente se construya en el imaginario social como un erudito, autoridad académica y moral, el maestro como ejemplo, modelo reproductor del paradigma vigente para el estudiante. El “buen alumno” es, entonces, el que imita y convierte en suyo lo que le fue enseñado, la pedagogía del maestro se transforma en pedagogía magistral, centrada en su figura.

Las transformaciones históricas, sociales y tecnológicas que ha vivido la humanidad en el último siglo, así como las investigaciones de la psicología y la manera como aprenden los estudiantes, han modificado la forma de percibir y representar la realidad, generando diversas y complejas formas de actuación en ella. Hoy en día, el aprendizaje se concibe precisamente como construcción y reconstrucción individual y social.

La educación formal en los niveles medio superior y superior busca habilitar al estudiante para la vida productiva en un contexto complejo y diverso, por lo que las metodologías de enseñanza tradicional<sup>1</sup> son insuficien-

1 La metodología de enseñanza tradicional puede ser considerada como un sistema de tratamiento de la información, de transmisión y de comunicación escolares. Según la lógica de este modelo, la acción pedagógica se identifica principalmente alrededor de la actividad del único actor reconocido que es el profesor. Se considera la enseñanza como el principal elemento realizador. Lo tradicional, como transmisión, describe igualmente la transitividad supuesta de los saberes y de los valores, reproducción de un orden establecido conforme a un modelo, inclusive si éste se supone liberador (Gómez, 2002).

tes, considerando que en la sociedad del conocimiento lo que se espera es la construcción del mismo para su aplicación en el referido contexto. Ahora, como en ningún otro momento, las políticas educativas nacionales, como la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), plantean el reto de lograr la calidad educativa, la equidad, la permanencia, el desarrollo de capacidades intelectuales de orden superior,<sup>2</sup> respeto a la diversidad y los derechos humanos, entre otros aspectos establecidos en el Foro Consultivo Internacional sobre la Educación para Todos realizado en Dakar, Senegal (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI], 2000); sin embargo, a pesar de las reformas curriculares para responder las demandas actuales, en la práctica del profesor aún se observan visiones fragmentadas y desarticuladas de esta perspectiva compleja de la educación. En educación media superior y superior esto es más evidente, ya que la mayoría de los docentes continúan siendo expertos en la asignatura que imparten, sin que necesariamente hayan resignificado su función, ahora como mediadores entre la cultura y el proceso de aprendizaje del estudiante. Como afirma Edgar Morín (1999: 15): “Existe una inadecuación cada vez más profunda y grave entre nuestros saberes divididos, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, y de otra parte, realidades o problemas cada vez más multidisciplinares, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios”.

Actualmente se requiere un docente que desarrolle competencias pedagógicas para diseñar ambientes que favorezcan el aprendizaje, evaluar con enfoque formativo, utilizar como instrumentos de mediación las tecnologías de la información y la comunicación, aplicar metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, el desarrollo de proyectos y el fomento a la investigación, para permitir al estudiante habilitarse en la gestión de sus saberes y su puesta en práctica en un contexto real y significativo (enseñanza situada). El aprendizaje debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción (Díaz Barriga, 2006).

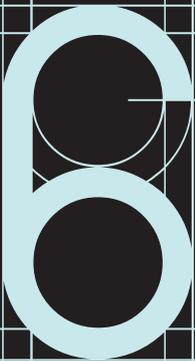
Por otro lado, el estudiante ya no puede limitarse a recibir información, debe desarrollar un profundo y sentido compromiso con su proceso de aprendizaje, para filtrar la información desde una perspectiva crítica, participativa, sustentada y significativa, todo esto reconocido como aprendizaje estratégico.

Pasar de un enfoque centrado en la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje (Heise y Himes, 2010) es tarea compleja que requiere tiempo, y que debe apoyarse sobre el cambio conceptual de los actores de la educación.

Para Díaz Barriga (2006), la educación escolarizada tiene el compromiso de vincularse y participar de manera crítica, responsable y propositiva en las necesidades de la comunidad, en primera instancia de los niveles local y regional, pero con una perspectiva global.

Las tareas auténticas propuestas por Wiggins (2006) como una alternativa para valorar el desempeño desde una perspectiva centrada en el estudiante y el aprendizaje, son un excelente recurso no sólo para evaluar con enfoque formativo, sino para favorecer el aprendizaje situado, en concordancia con el enfoque por competencias, puesto que el desempeño es su atributo central y base de su evaluación y desarrollo.

2 Las capacidades intelectuales de orden superior propuestas por González, H. (2002) son: análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición.



Estas tareas se caracterizan por construir con apoyo del estudiante, a partir de sus intereses, una situación o problema derivados de su contexto (real y posible), en el que el estudiante, en conjunto con los otros (compañeros de clase, profesores, padres de familia, personal directivo y administrativo, diversas instituciones o personas de la comunidad), puede interactuar, proponer y colaborar para favorecer la mejora o solución del problema planteado, o bien, aportar en y para la situación descrita.

Las tareas auténticas deben estructurarse a partir de los siguientes principios (Wiggins, 1998: 21-42):

- Tienen un propósito definido, lo suficientemente claro y adecuado al nivel de desarrollo del estudiante.
- Proponen un rol significativo para el estudiante.
- Se dirigen a destinatarios o audiencias reales, en la medida de lo posible, y en algunos casos pueden ser simuladas, pero muy cercanas a la realidad.
- Presentan una situación contextualizada que implica una actuación en el mundo real.
- Plantean un cierto grado de incertidumbre, es decir, sugieren situaciones que no se resuelven de manera mecánica, sino que pueden tener más de una solución o manera de actuación.
- Incorporan restricciones que permiten idear alternativas y tomar decisiones.
- Solicitan la generación de productos y desempeños por parte de los estudiantes.
- Desencadenan el uso de un repertorio de recursos cognitivos complejos; así como la aplicación de conocimientos y habilidades adquiridos en diversas disciplinas.
- Demandan por parte del docente una devolución de tipo descriptiva y orientadora durante el desarrollo de la tarea.
- Establecen estándares, criterios y evidencias para valorar el logro de la tarea.



Debido a los principios anteriormente mencionados, se identifica que las tareas auténticas pueden presentar múltiples bondades para el docente, ya que por sus características no son propias de una disciplina, un nivel o modalidad educativa, pueden ser diseñadas de manera individual, o mejor aún, de manera colaborativa con sus colegas. Asimismo, para el estudiante puede representar una oportunidad a fin de alentar el trabajo en equipo y desarrollar habilidades sociales, además de que exigen la movilización de saberes diversos, complejos y multidisciplinarios en contextos reales.

En tal sentido, permiten la mejora continua por su carácter formativo y, por ende, incentivan la metacognición<sup>3</sup> en el docente y los estudiantes. Estimulan la activación de las habilidades de pensamiento, y sobre todo el desarrollo de competencias cognitivas, que son aquellas orientadas a comprender, generar y analizar información; así como procesos centrados en la toma de decisiones y resolución de problemas. De la misma manera, promueven el desarrollo de la autoestima y fungen como un agente motivacional.

Finalmente, pueden convertirse en un recurso pedagógico en la educación media superior y superior, con el cual no sólo se favorece el desarrollo de competencias profesionales en el estudiante, sino que permite al docente ampliar su visión desde su nuevo rol como mediador, pues exige el trabajo multidisciplinario y el diseño de situaciones de relevancia social, pensadas en las necesidades reales y actuales.

3 Para González, H. (2002), la metacognición es la capacidad de reflexionar sobre los pensamientos propios, incluye la planeación antes de una tarea, el monitoreo durante una tarea y la autoevaluación al terminarla.

### Fuentes de consulta

- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Foucault, M. (1986). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Galviz, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Revista Acción Pedagógica*, 16, 48-57.
- Gómez, M. (2002). El modelo tradicional de la pedagogía escolar, orígenes y precursores. *Revista de Ciencias Humanas*, 28 (14). Recuperado el 17 de septiembre de 2014 en: <http://bit.ly/1u7EuKE>.
- González, H. (2002). Capacidades intelectuales de orden superior. Recuperado el 28 de agosto de 2014 en: <http://bit.ly/1unc7bs>.
- Heise, B. & Himes, D. (2010). The course council: An example of student-centered learning. *Journal of Nursing Education*, 49 (6), 343-345. Recuperado el 28 de agosto de 2014 en: <http://bit.ly/1uOZ28H>.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2000). *Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado el 28 de agosto de 2014 en: <http://bit.ly/1E8dDhG>.
- Real Academia Española (RAE) (2001). Recuperado el 28 de agosto de 2014 en: <http://lema.rae.es/drae/?val=alumno>.
- Wiggins, G. P. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.