

RIBES-IÑESTA, EMILIO

EDUCACIÓN BÁSICA, DESARROLLO PSICOLÓGICO Y PLANEACIÓN DE
COMPETENCIAS

Revista Mexicana de Psicología, vol. 25, núm. 2, diciembre, 2008, pp. 193-207

Sociedad Mexicana de Psicología, A. C.

México, México

Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=243016308001>



Revista Mexicana de Psicología

ISSN (Versión impresa): 0185-6073

sociedad@psicologia.org.mx

Sociedad Mexicana de Psicología, A. C.

México

EDUCACIÓN BÁSICA, DESARROLLO PSICOLÓGICO Y PLANEACIÓN DE COMPETENCIAS

BASIC EDUCATION, PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT AND COMPETENCIES PLANNING

EMILIO RIBES-IÑESTA¹

Universidad de Guadalajara

Resumen: La educación básica, en sus nueve años de enseñanza y aprendizaje escolarizados, cubre diversos objetivos, algunos de manera permanente, otros en momentos sucesivos. La educación básica comprende cuatro dimensiones importantes de la vida humana: 1) el desarrollo psicológico, entendido como la socialización del comportamiento como –y mediante– el lenguaje; 2) el aprendizaje de competencias relativas a distintos dominios de conocimiento: el científico, el artístico, el religioso y el tecnológico, entre otros; 3) la aceptación y reproducción de los criterios de ajuste estipulados por la cultura, en la forma de costumbres y creencias; y 4) el aprendizaje de competencias de vida, vinculado a distintas esferas del quehacer social cotidiano: la salud, la supervivencia, la comunicación, el ocio y otras más. Con base en estas consideraciones, se propone un modelo de planeación educativa que contempla el desarrollo de competencias de conocimiento disciplinar, competencias de vida, distintos modos de lenguaje, de conocimiento y de vida, articulados en una concepción funcional del desarrollo psicológico.

Palabras clave: competencias, conocimiento, modos de lenguaje, educación básica, desarrollo psicológico

Abstract: Basic education, during nine years of schooled teaching and learning, has different goals, some permanent, other in successive periods. Basic education involves four relevant dimensions of human life: 1) psychological development, conceived as the socialization of behavior through and as language, 2) learning competencies relevant to different knowledge domains: scientific, artistic, religious and technological, among others, 3) acceptance and reproduction of adjustment criteria set up by culture, in the form of costumes and beliefs. and, 4) learning life competencies, relative to different daily social doings: health, survival, communication, free-time, and so on. A model is proposed for educational planning that foresees the development of disciplinary knowledge competencies, life competencies, different language, life, and knowledge modes, articulated in a functional conception of psychological development.

Key words: competencies, knowledge, language modes, basic education, psychological development

Pensar en la relación entre psicología y educación sólo en términos de la llamada psicología educativa implica, cuando menos, que se pague de estrechez de miras. Como hemos examinado previamente (Ribes, 2006a), la psicología ha planteado que su impacto en la educación debe dirigirse a cinco aspectos: 1) explicitar y hacer más claros los objetivos de la educación; 2) medir la probabilidad de que una meta sea asequible; 3) ampliar y refinar las metas de la educación; 4) procurar conocimiento a la educación sobre el intelecto, el carácter, la motivación y la conducta; y 5) derivar métodos y procedimientos de medición y de enseñanza, basados en las leyes psicológicas. Esta perspectiva de la relación entre psicología y

educación, que fue formulada ya por Thorndike (1910), se fundamenta en dos supuestos cuestionables. El primero tiene que ver con una concepción “esencialista” de la educación, como un proceso determinado por la naturaleza del individuo humano y de la manera en que aprende y piensa. El otro tiene que ver con una concepción estática de la educación, como un sistema basado en un paradigma institucional, “la escuela”, cuya función esencial es “transmitir” conocimientos, informar y, en el mejor de los casos, entrenar rutinas y técnicas.

Una primera tarea en el camino de analizar críticamente el proceso educativo y las opciones de cambio posibles, consiste en explicitar los supuestos en que se

¹ Dirigir correspondencia a: Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento, Francisco de Quevedo 180, Col. Arcos Lafayette, Apartado Postal 5-374, 44130, Guadalajara, México. Correo electrónico: ribes@cencar.udg.mx

fundamenta la educación escolarizada actual. Entre otros, podemos destacar los siguientes:

1. Que el aprendizaje exitoso y pertinente sólo puede obtenerse bajo la supervisión experta de profesores profesionales en la escuela.
2. Que la diversidad ideológica, cultural y del conocimiento están bien representadas en un currículum universal y homogéneo de educación básica y superior.
3. Que la instrucción y educación básicas proporcionan las habilidades y los conocimientos necesarios para una vida eficaz e independiente, al margen de las condiciones de la comunidad particular y de las aspiraciones y necesidades sociales.
4. Que la escuela, como institución genérica y universal, está diseñada racionalmente para procurar los servicios educativos efectivos requeridos.
5. Que las condiciones que proporciona la escuela son las más apropiadas para el aprendizaje y la adquisición del conocimiento, las diversas habilidades posibles y las competencias sociales pertinentes.
6. Que los procedimientos y las estrategias de enseñanza están adaptados de manera óptima para la promoción y facilitación del aprendizaje.
7. Que el ejercicio eficaz es precedido por la adquisición de conocimiento, o fraseándolo de distinta manera, que el saber “cómo” sigue al saber “qué” (Ryle, 1949).
8. Que la instrucción básica proporciona igualdad de oportunidades para el desarrollo de habilidades e intereses a aquellos relacionados directamente con las ganancias económicas y el consumo de bienes.
9. Que los papeles sociales, los valores culturales y las competencias de vida son un desarrollo automático o producto colateral de la educación formal y de las circunstancias en que tiene lugar.
10. Que, como regla general, la instrucción en grupo y la enseñanza asistida por los medios audiovisuales son suficientes para el aprendizaje individual.
11. Que la certificación del aprendizaje requiere de un paso adicional representado por la evaluación, como proceso separado y posterior al de la enseñanza y el supuesto aprendizaje resultante.

Históricamente, la escuela constituye la institución encargada de transmitir, de manera universal, el saber

social a todos los individuos. Aunque su función original fue la de instruir, con el transcurrir histórico y los cambios acaecidos en las formaciones sociales, la escuela no sólo asumió la responsabilidad de la instrucción, sino también la de la educación (junto con los medios de comunicación), que tradicionalmente era exclusiva de otras instituciones como la familia, los gremios, los talleres y fábricas, y las iglesias. Actualmente, hablar de educación es referirse no sólo a la instrucción como *información* sino también a la *formación*, como conjunto de prácticas significativas para la convivencia en una sociedad determinada.

INSTRUCCIÓN, EDUCACIÓN Y DESARROLLO PSICOLÓGICO

¿Qué aspectos o dimensiones de la práctica social de los individuos comprende la educación como proceso formativo? Se pueden destacar cuando menos cuatro dimensiones fundamentales, a saber:

1. En la medida en que los individuos pasan un porcentaje significativo de su vida diaria, especialmente de la vida activa, en instituciones escolarizadas, desde las guarderías y estancias maternas hasta el preescolar y el sistema universitario, no es necesario argumentar que dichas instituciones no sólo son complementarias sino muchas veces reemplazantes del núcleo familiar como responsables del desarrollo social –excusándome por la redundancia, pues no hay otro desarrollo individual más que el que se da en sociedad–. El desarrollo psicológico, como proceso de humanización a partir del individuo biológico, es, en lo fundamental, un proceso de socialización articulado a través del lenguaje. Retomando a Wittgenstein, podríamos afirmar que el desarrollo psicológico consiste en incorporar al individuo a “una forma de vida”. Sin embargo, esta “construcción” social de la persona como individuo tiene que comprenderse a partir de una doble perspectiva (Ribes, 1996): la de los procesos psicológicos, universales para todos los individuos, y la de los requerimientos y circunstancias de la cultura, como medio social, específico para cada uno de ellos, que constituyen dos dimensiones sinérgicas, inseparables en el desarrollo psicológico. El desarrollo psicológico es el resultado de esta concurrencia entrelazada entre lo psicológico, como for-

ma general de interacción, y lo cultural, como criterio específico de convivencia. Por esta razón, no es posible contemplar el proceso educativo al margen del desarrollo psicológico que tiene lugar en su interior permanentemente, ni de los condicionantes culturales que determinan los momentos, criterios y formas que adopta dicho desarrollo.

2. El papel de la escuela como escenario privilegiado para adquirir el conocimiento acumulado por la humanidad en diversos dominios del saber es, indudablemente, el único punto en el que hay un consenso absoluto. La educación básica tiene como propósito procurar la instrucción sobre conocimientos universales necesarios para todos los individuos, así como las habilidades requeridas para su adquisición y ampliación posteriores. De este modo, en la educación básica primaria se enseñan la aritmética, la lectura y la escritura, como herramientas fundamentales del conocimiento y, a la vez, los conocimientos básicos de dominios disciplinares como la lengua, la historia y las ciencias naturales. En la educación básica secundaria, y en la enseñanza media superior y superior se amplían los horizontes disciplinares y se incluye no sólo una diversificación del conocimiento científico, sino también, y en ocasiones de forma especializada, del conocimiento artístico y el tecnológico. El supuesto subyacente a la función de la escuela, como transmisora del conocimiento, es que sus egresados serán individuos *competentes* en los instrumentos básicos requeridos para conocer y en los diversos dominios disciplinares expuestos a lo largo de su educación. Se asume que erudición y capacidad son una misma cosa. Sin embargo, como lo demuestra la propia experiencia educativa en la enseñanza de distintos tipos de conocimiento, capacidad y erudición no son sinónimos. De este modo, la educación básica y algunas formas de enseñanza media y media superior se basan todavía en el supuesto, nunca comprobado, de que la erudición informativa se transforma en capacidad de aplicación exitosa del conocimiento a nivel práctico. En contraste, en la enseñanza de las técnicas, las artes y algunas interdisciplinas como la medicina y múltiples ingenierías, no se vacila en suponer que las capacidades, como actos competentes, no emergen de la erudición, sino que deben adiestrarse explícitamente no sólo para garantizar la factibilidad y eficacia de

su ejercicio, sino también como fundamento mismo del conocimiento en cuestión. De esta asimetría en la manera de concebir las condiciones del aprendizaje competente surge quizá el cuestionamiento más vigoroso al mito racionalista, que enmarca la naturaleza de la escuela como institución de enseñanza.

3. La escuela, como institución social responsable de la reproducción y ampliación de las “capacidades” requeridas por la división social del trabajo, reproduce también, en ocasiones de manera implícita, en otras explícitamente, los criterios y las circunstancias sociales que justifican dicha organización y atribuciones sociales. En otras palabras, la escuela reproduce no sólo conocimiento y capacidades, sino también cultura e ideología. La cultura e ideología forman parte, indudablemente, de la interpretación y el énfasis que se dan a los diversos contenidos disciplinares y a sus criterios de aplicación. Pero cultura e ideología también son constituyentes ocultos, las más de las veces, de las prácticas a través de las cuales tiene lugar el propio proceso educativo. La estructura y organización de la escuela, como institución, no son neutrales ni ajenas a las creencias, costumbres, razones, justificaciones y finalidades que caracterizan a una formación social determinada. Y, obviamente, no puede ser de otra manera. La cuestión aquí no es adoptar una postura maniquea respecto de la bondad o perversidad esenciales de una ideología y cultura determinadas, sino aceptar la inevitabilidad de la impregnación cultural e ideológica de todo hecho o proceso educativo, así como la necesidad de asumir una posición explícita frente a dicha realidad. No sólo se plantea la ineludible responsabilidad que tiene cada colectivo social de tomar una posición frente a la naturaleza cultural e ideológica de la educación, sino también la necesidad de ser coherentes y congruentes respecto de la posición adoptada al planear la organización y el proceso de la enseñanza-aprendizaje y su resultado social.
4. En la medida en que la escuela se ha convertido en una institución que ha reemplazado gradualmente a la familia, las corporaciones comunitarias y, en ocasiones, a otras instituciones sociales con responsabilidades específicas, su espectro virtual de instrucción ha rebasado al de los conocimientos meramente “académicos” y “técnicos”. La escuela, por decirlo de alguna manera, se ha convertido, involuntariamente,

en una escuela *de y para* la vida. Sin embargo, su estructura y funcionamiento no corresponden a estas nuevas responsabilidades, y no sólo se desentiende de ellas por omisión, sino que en las más de las veces ejerce un papel de antagonismo o interferencia al desarrollo de un conjunto de competencias que debería contemplar como parte de su horizonte formativo. Las que podríamos llamar “competencias de vida” no forman parte integral del currículum de la escuela, en ninguno de sus niveles. Circunstancialmente, algunos contenidos disciplinares pueden coincidir, periférica o marginalmente, con competencias de vida, pero en todo caso lo hacen como menciones o demostraciones aisladas. Las competencias de vida tienen sentido en la medida en que corresponden a circunstancias y problemas naturales y sociales significativos para la supervivencia y convivencia de todos los individuos. Constituyen, en rigor, competencias prácticas fundamentadas en diversos conocimientos y competencias disciplinares. Las competencias de vida son, a nivel individual, lo que representan las interdisciplinas en la división social del trabajo. Podemos destacar, entre otras, las siguientes esferas significantes para el desarrollo de competencias de vida: la salud, la nutrición, la conservación y aprovechamiento racional del ambiente, la comunicación, la supervivencia en circunstancias de desastre, el uso del tiempo de ocio y recreación, la participación social, y el dominio de técnicas prácticas. Es indudable que la escuela se enfrenta al reto de incorporar el establecimiento explícito y efectivo de estas competencias, de manera articulada y coherente con la enseñanza de las competencias disciplinares reconocidas.

Tradicionalmente, se concebía el desarrollo psicológico como una sinergia de procesos de maduración y aprendizaje centrados en el individuo. En el mejor de los casos, el entorno social, representado por los seres significativos, usualmente los responsables de la familia, la madre y otros, constituían el contexto o escenario convenientes para que tuviera lugar un desarrollo armónico. En años recientes, se ha producido un cambio de énfasis, no sólo en la importancia del desarrollo psicológico como fenómeno de interés teórico central, sino también en los factores que confluyen en y regulan a dicho proceso evo-

lutivo (Schaffer, 1984). Por una parte, el desarrollo psicológico ha dejado de ser el asunto exclusivo del infante o niño que manifiesta cambios con el tiempo, y se ha convertido en un proceso de intercambio inseparable entre el comportamiento de los adultos significativos, principalmente la madre, y el comportamiento del niño (Schaffer, 1984). La unidad *mínima*, objeto de análisis del desarrollo psicológico, es la diada. Por otra parte, aunque se da por sentado la importancia de la reactividad biológica (y su propia evolución) en el desarrollo psicológico, el cambio longitudinal es visto como un proceso fundamentalmente de socialización del individuo biológico, que se humaniza mediante y en la forma de lenguaje a través de sus interacciones permanentes con los adultos y pares. El ambiente determinante del desarrollo es un ambiente articulado funcionalmente por el lenguaje, en la forma del comportamiento de otros con los objetos y acontecimientos que rodean al niño. El desarrollo psicológico tiene lugar como la aceptación y ajuste progresivamente diferenciados del niño a una forma de vida articulada lingüísticamente.

La incorporación progresiva de la mujer a la vida económica productiva, tanto en las profesiones liberales como en las empresas corporativas y agencias de gobierno, ha conllevado, en unión de otros factores, a la desintegración de la familia tradicional como unidad nuclear de la organización social. La vida familiar, como vida compartida presencialmente, está en trámite de desaparición, dado el cambio de las circunstancias sociales y económicas que le dieron origen y la fueron conformando históricamente. El proceso de socialización y educación de los miembros más jóvenes de la familia ha sido desplazado y delegado, no siempre consciente o voluntariamente, a otras instancias de la organización social. La familia ha dejado de ser el *locus* del desarrollo y socialización del niño, así como de las circunstancias “ejemplares” (Ribes, 1992) que auspician el aprendizaje de valores y creencias específicas de un grupo o comunidad. Las responsabilidades “liberadas” por el proceso de desparentalización del desarrollo han sido asumidas, virtualmente, por instituciones asistenciales, escolares y paraescolares, religiosas y por los medios de comunicación, especialmente los audiovisuales. La regulación del continuo de desarrollo humano, que corresponde a jóvenes adultos y adultos, ha sido también secuestrado por las grandes corporaciones empresariales y los medios de

comunicación, que dictan normas, inculcan valores y ofrecen las “auténticas” opciones de vida a seguir (Saramago ilustra este hecho de manera certera en *La caverna*). De este modo, somos testigos de cómo un número creciente de niños son criados y educados “fuera” de la familia: las estancias maternas, las guarderías, los preescolares, los jardines de niños, las escuelas, las academias y cursos especiales, las agencias y sectas religiosas, los clubes y asociaciones, sin hacer mención expresa de la televisión, el internet, los videojuegos, los videoclips, el videocine y cine, y otras formas accesorias de “entretenimiento”. Debemos incluir también en esta lista a la educación nutricional y para la salud, controlada por las grandes empresas de comida chatarra y comida rápida, que han usurpado el dictado de la cultura alimentaria, abandonada y dejada a su suerte por las familias con la consecuencia pandémica de este abandono en forma de anorexia, desnutrición, obesidad y trastornos crónicos de la salud. Como resultado de esto, la educación tiene lugar de manera anárquica, disgregada, distorsionada, contradictoria, deficiente y mercantilizada. Todos somos conscientes y testigos de las graves consecuencias de esta “disolución” y suplantación desordenada y heterogénea de la responsabilidad familiar respecto de la educación en todos los órdenes sociales.

Durante la Revolución francesa, Condorcet (2001) delimitaba con toda claridad la responsabilidad de la escuela pública frente a la de la familia. Mientras la escuela pública tenía como finalidad *instruir* a todos los ciudadanos con el objeto de promover la igualdad, la familia tenía como misión la de *educar*, es decir, formar al individuo resguardando la especificidad de las diferencias que aseguraban la pluralidad de creencias y prácticas culturales en una sociedad. La transformación y el adelgazamiento que ha sufrido la familia como institución social nuclear en la actualidad, cancela la posibilidad de delegar esta división de funciones, instruir y educar, a dos instancias sociales distintas. Recae, necesariamente, en la escuela como institución, asumir la responsabilidad de la instrucción y de la educación y, además, promover la pluralidad cultural e ideológica requerida para la representación adecuada de las distintas formas de vida y pensamiento aglutinadas en una sociedad determinada. En el marco de esa doble tarea, instruir y educar en la cultura, queda inscrito también el proceso del desarrollo psicológico de los individuos.

LA PLANEACIÓN ESCOLAR COMO PLANEACIÓN DE COMPETENCIAS

Dada la circunstancia social que contextualiza a la escuela, su horizonte de acción no puede limitarse a la responsabilidad estricta de instruir. Además de capacitar en conocimientos específicos, la escuela debe contemplar entre sus objetivos explícitos promover el desarrollo psicológico como socialización del individuo mediante competencias diversas articuladas por y en la forma de lenguaje, establecer las diversas competencias de vida que son significativas para la cultura, y diversificar los modos de conocimiento que facultan al individuo a relacionarse con el mundo desde distintas perspectivas y criterios.

La escuela básica tradicional, mal que bien, cumplía su cometido básico de instrucción mediante la enseñanza verbalista e informativa, evaluando lo aprendido en términos de la repetición y el reconocimiento que hacían los estudiantes de lo expuesto por el maestro, por los textos y por las demostraciones prácticas. Su preocupación central era asegurar un mínimo de capacidad en la lectura, la escritura, la aritmética, algunos elementos de artes y oficios, y la memorización de fechas, nombres, lugares, hechos y definiciones. El bachillerato y las escuelas técnicas y universitarias tenían la responsabilidad adicional de informar de manera erudita sobre temas especializados y desarrollar, en la medida de lo posible, destrezas técnicas diversas. No es de extrañar que la filosofía educativa subyacente a esta misión de la escuela destacara los contenidos y los métodos de enseñanza como el factor central y que, de acuerdo con el mito racionalista dominante en Occidente, se supusiera que de una exposición y demostración claras, lógicas y coherentes de los contenidos y prácticas de conocimiento, se derivaba de manera natural e inevitable una comprensión equivalente en el aprendiz, condición que le capacitaba, sin más, en el dominio teórico y práctico de lo expuesto y demostrado. Ha sido tal el impacto de esta concepción de la instrucción como educación, que en la actualidad se continúa identificando, incorrectamente, a la enseñanza teórica con la exposición informativa y a la enseñanza práctica con la exposición demostrativa.

Las nuevas responsabilidades de la institución escolar, así como sus deficiencias manifiestas en el cumplimiento de su objetivo inicial de instruir (Ribes, 2006b), nos obligan a repensar el sentido y la estructura misma

de la escuela. Las reformas escolares y educativas se han planteado desde tres perspectivas diferentes, todas ellas equivocadas a mi manera de ver. Unas han propuesto métodos de enseñanza que fomentan la libertad y libre expresión de las capacidades de los educandos, con base únicamente en concepciones *a priori* o intuitivas acerca de la naturaleza cognoscente del ser humano. Otras han supuesto que el mejoramiento de la educación pasa por la incorporación creciente de tecnologías audiovisuales y computacionales, que facilitan y aumentan el flujo de información que recibe y puede buscar el educando. Finalmente, el abordaje más frecuente consiste en la actualización y estructuración expositiva de los contenidos de la enseñanza, y la actualización y capacitación concurrentes de las destrezas didácticas de los profesores. Ni siquiera una combinación armónica y proporcionada de los tres planteamientos podría auspiciar un cambio radical de la función y eficacia de la institución escolar, pues todos ellos se posicionan a partir del que enseña y no del que aprende. Se requiere una inversión en la concepción de la naturaleza operativa misma de la escuela: que la institución esté planeada y operada para que en ella se *aprenda*, y no para que en ella se *enseñe*. El centro del proceso de instrucción y educación debe radicar en el *aprendiz* y el resultado de su hacer: el *aprendizaje*. La enseñanza debe adecuarse al aprendizaje y no viceversa.

En otros escritos hemos expuesto nuestros puntos de vista sobre el aprendizaje, el conocimiento y el lenguaje (Ribes, 2002, 2006c, 2007), por lo que no abundaremos sobre el particular. Será suficiente subrayar que los conceptos de *aprendizaje* y *conocimiento* (y sus verbos correspondientes, *aprender* y *conocer*) no hacen referencia a un tipo especial de actividades y resultados “acumulados” o “depositados”, que se traducen posteriormente en comportamiento efectivo. *Aprender* significa cumplir con un criterio de logro o resultado mediante una acción, que puede consistir en la realización de un tipo particular de acción, obtener un efecto particular, o producir un logro como objeto o vestigio de la propia acción. Se dice que alguien aprende cuando su comportamiento ocurre en el sentido de cumplir con un criterio, y de manera complementaria, se dice que alguien ha aprendido algo cuando dicho criterio se ha cumplido o satisfecho en la forma de un tipo particular de conducta, un efecto, un resultado o un producto. En ocasiones, el logro se iguala con una forma de acción particular, como ocurre en la ejecución de algún instrumento musical, hablar una lengua, etc.

Nunca los términos *aprender* o *aprendizaje* se aplican a acciones o efectos ocultos que tienen lugar en el interior del individuo que aprende. De hecho, los procesos psicológicos que tienen lugar cuando se aprende y cuando no se aprende son los mismos. Lo que cambia es su direccionalidad respecto de un criterio abierto o cerrado de comportamiento, y de la “novedad” de la acción o efectos y resultados que tienen lugar. *Conocer*, por su parte, tiene dos acepciones funcionales distintas: una ligada a saber, y otra propiamente a conocer. Ambos conceptos son categorías disposicionales vinculadas a capacidad, pero de distinta naturaleza. Ambos hacen referencia a condiciones que garantizan o aseguran lo que se dice saber o conocer. En el caso de saber, su uso siempre implica el dominio o la aplicación de una técnica o hacer especial. En el caso de conocer, siempre se implica la fuente de conocimiento, más que un tipo especial de experticia. Ambos conceptos, sin embargo, no hacen referencia a conductas especiales, sino que sus funciones son las de conceptos episódicos. Implican actividades, pero no las describen o especifican. Las actividades son implicadas por los logros, que identifican las capacidades como tales. En la medida en que constituyen conceptos episódicos, el uso o la aplicación de los términos *saber* y *conocer* no son homogéneos, sino que hacen referencia a las circunstancias, los antecedentes, los criterios y otros factores que justifican o garantizan que en efecto se puede hacer o se sabe de algo en cierto grado (Malcom, 1963). Por ello, *aprender* y *conocer* son conceptos estrechamente relacionados. Conocer es consecuencia de aprender, y conocer puede facilitar el aprender bajo nuevos criterios y circunstancias. Sin embargo, ni aprender ni conocer se refieren a procesos o actividades especiales y, mucho menos, son causa de lo que se hace o se dice.

A continuación se presentará una propuesta de criterios y un modelo estructural que podrían fundamentar la “reconstrucción” de la escuela como el ámbito social apropiado para el desarrollo psicológico y el aprendizaje de las diversas competencias de conocimiento y de vida para instruir, educar y formar pluralmente a los educandos como individuos socialmente responsables (moralmente consistentes) y críticos (intelectualmente reflexivos).

¿Qué elementos o factores debe contemplar la estructura funcional de esta escuela “reconstruida” como programa de actividades integradas de maestros y estudiantes? Se puede pensar en una triple estructura, que en

un eje de esta figura se incluyen, por una parte, los dominios de conocimiento a ser abordados en la educación básica, conjuntamente con los aspectos psicológicos que deben ser considerados en su aprendizaje: los niveles de aptitud funcional y habilidades que constituyen las competencias, así como los modos de lenguaje involucrados. En el otro eje de la figura se enlistan los dominios que delimitan las competencias de vida, con criterios y habilidades. Adicionalmente, se muestran los criterios y modos de conocimiento posibles, así como los criterios y modos de vida significativos. La conjunción de estos factores determina la circunstancia didáctica pertinente en la forma de situaciones criterio de enseñanza para cada una de las intersecciones posibles. A pesar de que el proceso educativo es visto para operar como un todo inte-

la forma de situaciones criterio de enseñanza para cada una de las intersecciones posibles. A pesar de que el proceso educativo es visto para operar como un todo inte-

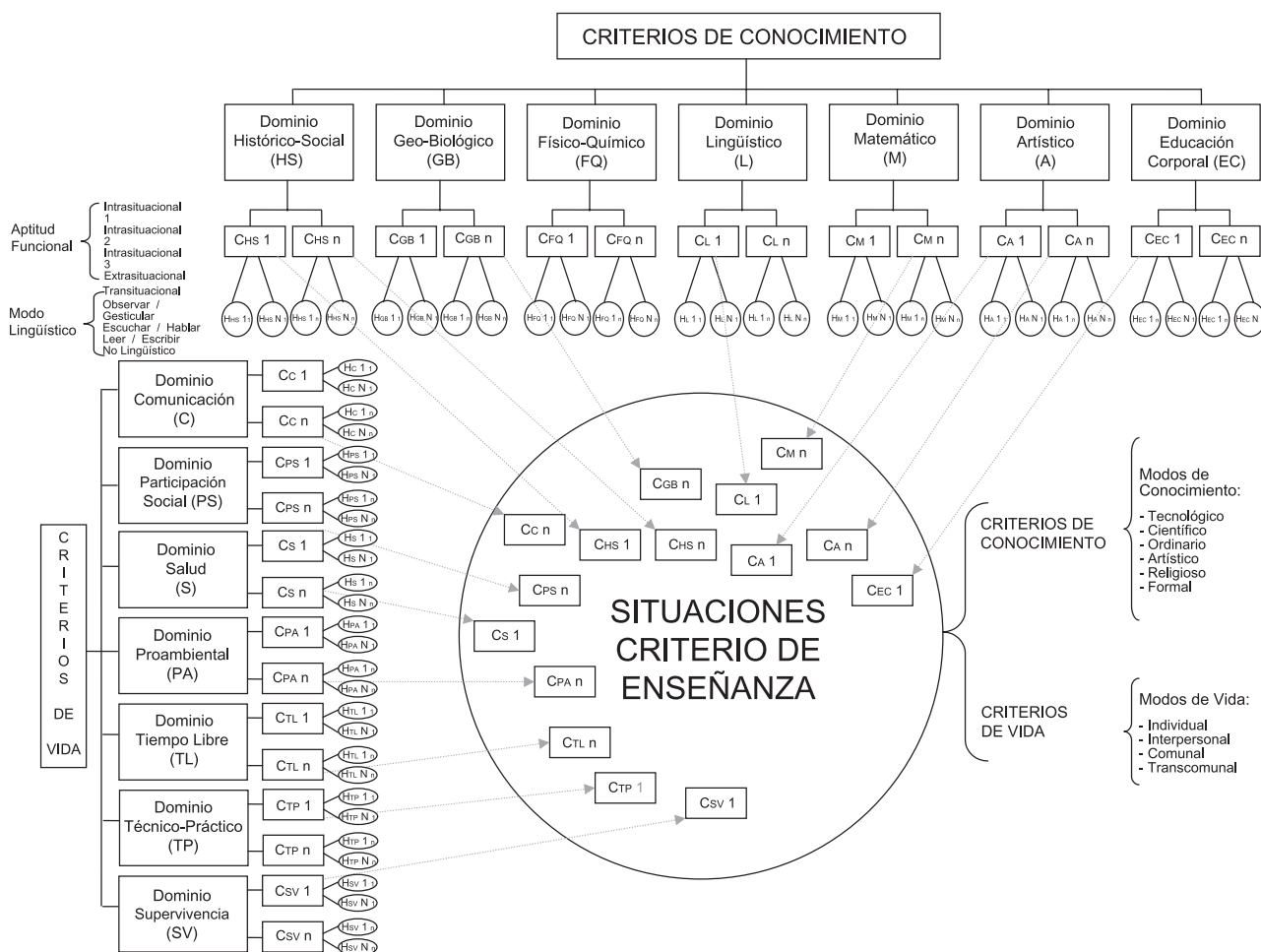


Figura 1. Representación de los elementos estructurales que deben constituir el proceso educativo.

grado, aquí se examinará, con propósitos analíticos, cada una de las dimensiones componentes por separado.

El campo de la instrucción está referido, directamente, a los dominios de conocimiento que deben incluirse en un currículum escolar. En la Figura 1 se incluyen diversos dominios que, de alguna manera, son incluyentes del conjunto de conocimientos que pueden o deben cubrirse en la instrucción básica, como instrucción general y universal. No se propone en este punto un modelo curricular específico de cómo estructurar los conocimientos en cada uno de los dominios y de cómo interrelacionarlos, pues ello puede abordarse desde distintas perspectivas y no afecta, de manera alguna, la estructura general del modelo educativo propuesto. Los dominios de conocimiento pueden concebirse vertical y horizontalmente como secuencias y ramas de unidades de enseñanza-aprendizaje. Las unidades de enseñanza-aprendizaje (UEA) se planean en secuencia (verticalmente) cuando guardan una relación de antecedente-consecuente en el conocimiento disciplinar y, por consiguiente, implican el análisis de los requerimientos de precurrencia entre competencias de conocimiento. La planeación de las UEA en forma horizontal significa que las competencias de conocimiento pueden y/o deben coordinarse en el mismo o entre distintos dominios de conocimiento, así como entre dominios de conocimiento y dominios de vida. La coordinación dentro del mismo dominio se justifica en términos de la profundización que puede realizar en forma autónoma cada estudiante, una vez satisfechos los criterios generales de cada UEA *unidisciplinar*. Este tipo de UEA constituyen unidades de estudio (Ibáñez, 2007) que cumplen dos funciones principales: una, fomentar el autoaprendizaje por parte del estudiante, en forma autónoma del maestro (Moreno & Martínez, 2007) y, otra, permitir que se consoliden progresivamente las inclinaciones vocacionales. La coordinación entre dominios de conocimiento distintos identifica a las UEA *multidisciplinarias*, unidades en las que las competencias adquiridas en dos dominios permiten el desarrollo de competencias *integradas*. Por su parte, la coordinación entre dominios de vida y dominios de conocimiento disciplinar permite el desarrollo de competencias de vida en la forma de UEA *interdisciplinarias* (Ribes, 2006d), identificadas a partir de criterios de funcionalidad derivados de circunstancias y problemas de la vida cotidiana: salud, nutrición, tiempo libre, etc. Finalmente, tenemos las UEA *transdisciplinarias*, en las que los crite-

rios sintácticos de los dominios matemático y lingüístico se coordinan horizontalmente a través de los dominios disciplinares restantes, permitiendo la traducción de representaciones formales entre dominios.

El campo del desarrollo psicológico está vinculado con el desarrollo de competencias en los dominios disciplinares y de vida. El funcionamiento psicológico está implicado en y por todas las actividades del individuo y, por consiguiente, no puede contemplarse como una dimensión autónoma o independiente de la actividad cotidiana. Por una parte, el dominio disciplinar permite el desarrollo sistemático de los diversos modos de lenguaje (observar/gesticular-indicar, escuchar/hablar y leer/escribir) como componentes universales de las habilidades de conocimiento, así como de los diversos niveles de aptitud funcional especificados en términos de criterios competenciales. Por otra parte, el dominio de vida procura los criterios ecológicos y sociales que otorguen funcionalidad situacional a todo aprendizaje y conocimiento del estudiante. Las competencias de vida resultantes deben cubrir, entre otros dominios de la vida cotidiana, el cuidado de la salud, la conservación del ambiente, la participación social, la comunicación, el uso del tiempo libre, la solución de problemas técnico-prácticos, y la supervivencia en condiciones excepcionales o catastróficas.

Las competencias de vida, como lo mencionamos antes, por ser pertinentes a criterios vinculados a problemáticas o circunstancias situacionales, poseen un carácter interdisciplinario, y conjugan conocimientos de distintos dominios disciplinares con conocimiento práctico y artesanal, así como con criterios de diversos modos de vida y conocimiento. Permiten la relación de conocimientos diversos para su aplicación concreta en relación a una práctica de vida específica. De este modo, por ejemplo, las competencias establecidas en los dominios artístico (teatro), lingüístico (modos literarios) e histórico-social (desarrollo del Estado e instituciones jurídicas) pueden confluir en el dominio de vida de participación social para desarrollar competencias relacionadas con el ejercicio de derechos ciudadanos, así como en el dominio de comunicación para promover formas efectivas de relación interpersonal en distintas circunstancias. También se pueden conjugar competencias de los dominios físico-químico, geobiológico e histórico-social en el establecimiento de competencias apropiadas de preparación y consumo de alimentos que satisfagan criterios tanto en el

dominio del cuidado de la salud como en el uso del tiempo libre (Mans, 2005). Por esta razón, el desarrollo de competencias de vida atiende dos esferas importantes de la educación: el desarrollo psicológico, y la vinculación con las prácticas significativas de la cultura y circunstancias de vida colectivas.

La escuela debe además educar en los distintos criterios de vida y de conocimiento. Esta diversidad de criterios es lo que permite que cada individuo desarrolle una concepción plural de cómo acercarse al conocimiento del mundo, y de las repercusiones de vida que tiene una forma u otra de aplicar dicho conocimiento. Para ello, las situaciones de enseñanza deben diseñarse con base en distintas perspectivas de modos de conocimiento y modos de vida, los primeros especialmente en relación a las competencias disciplinares, multidisciplinarias y transdisciplinares, y los segundos en relación a las competencias de vida o interdisciplinares. Así, deben compararse las competencias de vida y sus efectos en distintos modos de vida: el individual, el interpersonal, el comunal y el transcomunal, mientras las competencias de conocimiento deben examinarse, compararse y contrastarse, cuando sea posible, desde las distintas perspectivas que ofrecen los modos científico, ordinario, tecnológico, artístico, religioso y formal. Cada modo de conocimiento delimita su ámbito y propósitos de manera diferente y, en ese sentido, tiene una funcionalidad específica. Todos los modos de conocimiento están basados en el modo ordinario, representado por las prácticas sociales vinculadas al lenguaje, y cuyo sentido depende de su uso en circunstancia. El modo ordinario de conocimiento como lenguaje representa lo que Wittgenstein (1953) describió como “formas de vida”. Los demás modos de conocimiento tienen un proceder especial y su criterio de significación varía. Así, podemos pensar en el modo científico de conocimiento como un proceder por abstracción analítica cuyo criterio de significación se da por confirmación. Por su parte, el modo tecnológico puede ser visto como un proceder por concreción sintética cuyo criterio de significación se da por la producción de un resultado. El modo formal puede concebirse como un proceder por definición simbólica, cuyo criterio de significación se da por demostración. El modo religioso tiene lugar como un proceder por interpretación de signos trascendentales y

su criterio de significación se da por revelación (o lo que considera como tal). Finalmente, en el modo artístico se procede por la construcción de singulares u originales y su criterio de significación se da por recreación.

Es menester, sin embargo, aclarar el significado del concepto de *competencia*, pues en la actualidad se ha convertido en un término empleado de manera ligera y multívoca en el campo de la educación. Proliferan los programas basados en o definidos por “competencias”, pero un análisis detenido de su empleo mostrará que, en todos los casos, no se hace referencia a un análisis situacional de las relaciones entre comportamientos o actividades, condiciones de interacción, resultados y criterios de funcionalidad (Pereda & Berrocal, 2001). Ser *competente* significa ser capaz de hacer o decir algo respecto de algo o alguien en una situación determinada, con determinados resultados y ajustándose a criterios diferenciales. Y es en este sentido en el que vamos a emplear el término, y el sentido en el que lo propusimos originalmente (Ribes & López, 1985) para el análisis del desarrollo psicológico.

En la Figura 2 se describe cómo se diseña una unidad de aprendizaje basada en competencias. Una situación de aprendizaje identifica la naturaleza de los objetos, materiales o acontecimientos con los que se debe interactuar y, por consiguiente, las características de las acciones o conductas que corresponden funcionalmente en esa situación. Identifica además los logros de esa situación en términos de otros comportamientos, resultados, productos o cambios en la situación, y el criterio que debe satisfacerse para que dichos logros se cumplan. Los criterios abarcan los cinco niveles de aptitud funcional descritos por Ribes y López (1985) y Ribes (1990) para el análisis de competencias conductuales. Los criterios de logro se describen en términos de su ligamiento con el objeto, su ligamiento a una operación particular sobre el objeto, su desligamiento de la operación particular, su desligamiento de la situación presente en que se actúa, y su desligamiento de situaciones concretas. En el Apéndice se incluye un ejemplo de descripción de una unidad particular en el dominio geobiológico (la fotosíntesis), especificando el logro general, los cinco criterios funcionales en que debe alcanzarse dicho logro, y los materiales, situaciones y actividades comprendidas.²

² En la elaboración de este material colaboraron M. Teresa Fuentes y Rodrigo Becerril.

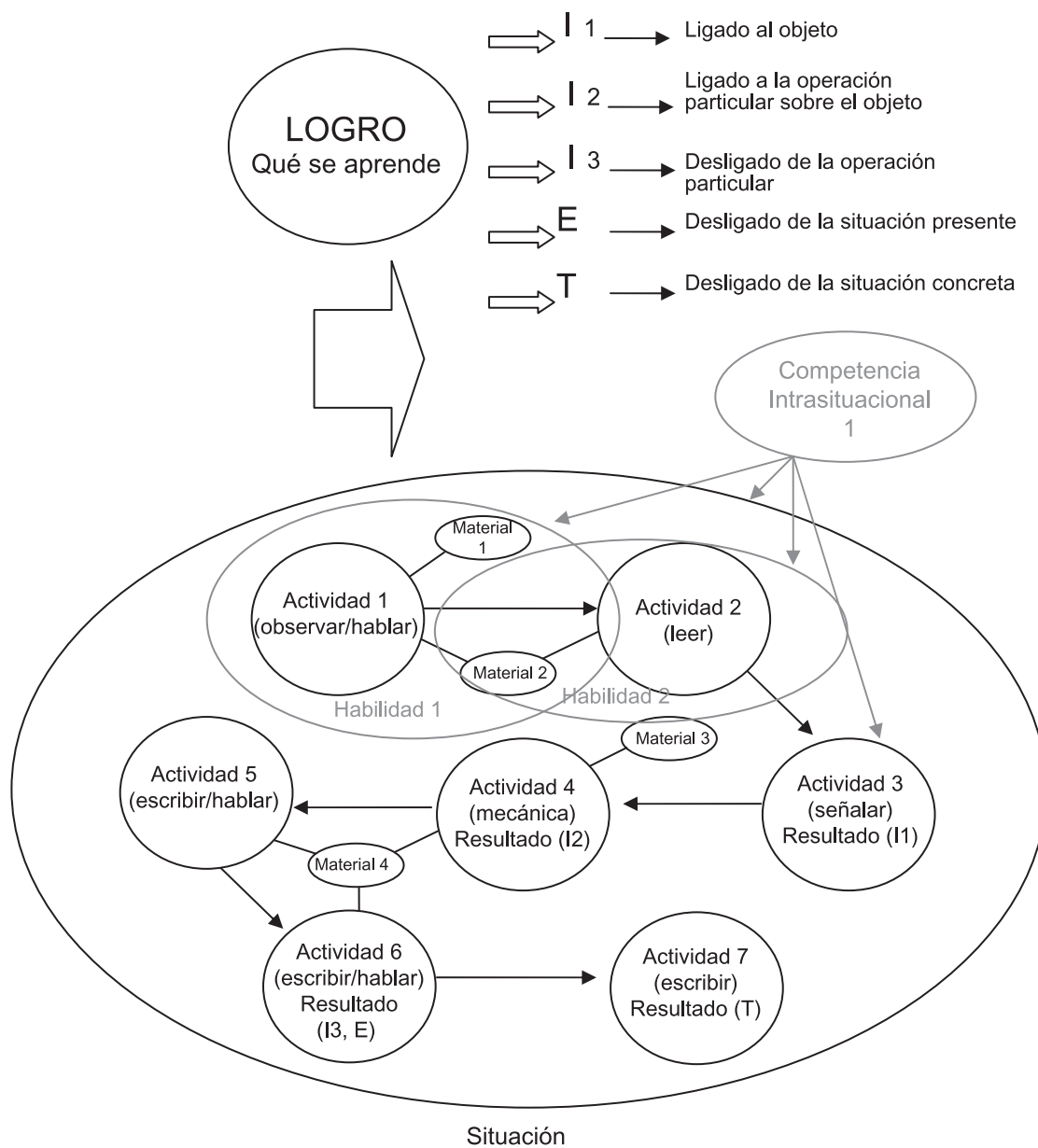


Figura 2. Diseño de una unidad de aprendizaje basada en competencias.

El análisis del aprendizaje con base en competencias siempre se da a partir de y en relación con un objeto de conocimiento. En la Figura 3 se ilustra el proceso de aprendizaje desde esta perspectiva. El objeto de conocimiento puede presentarse en su formal natural, como organismo, objeto o evento, o a través del lenguaje oral como discurso, del lenguaje escrito como texto, o del lenguaje audiovisual como grabación. Los

modos lingüísticos y no lingüísticos a ejercitar por parte del estudiante, dependen de la forma de presentación del objeto o material de conocimiento. Si se presenta mediante el discurso, el estudiante interactuará con el objeto de conocimiento escuchando y hablando acerca de él; si se presenta mediante un texto, lo leerá y hablará o escribirá acerca de él; si es una grabación, la observará y escuchará para luego escribir y hablar acerca de

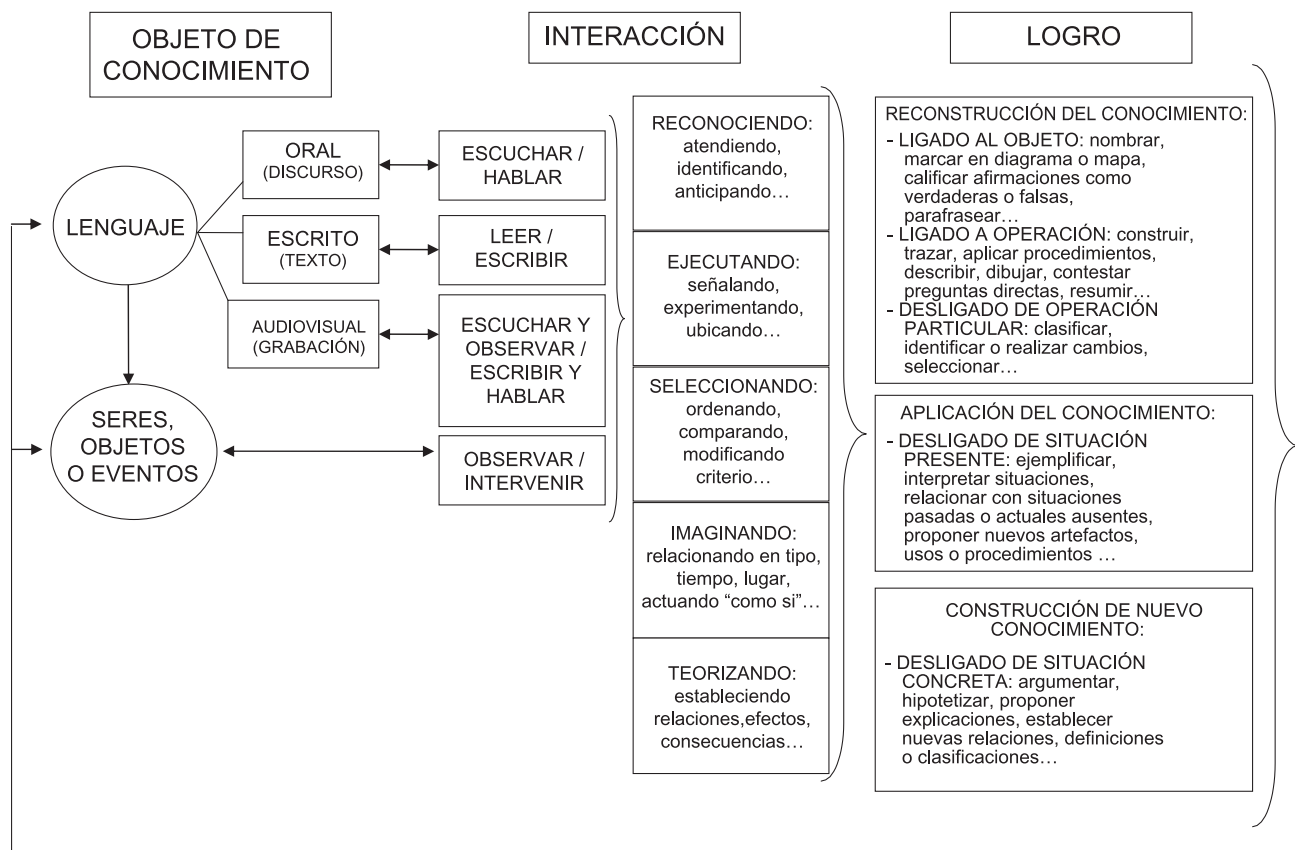


Figura 3. Representación del proceso de aprendizaje con base en competencias.

ella; y, si se trata de un objeto real o natural, lo observará y podrá intervenir directamente sobre él y su circunstancia. Todas estas acciones se pueden realizar de maneras cualitativamente diferentes, ya sea reconociendo, ejercitando una operación, seleccionando propiedades, imaginando o teorizando respecto del objeto de conocimiento. Dependiendo del modo en que se interactúa con dicho objeto, se pueden obtener distintos logros, reconstruyendo el conocimiento, aplicando el conocimiento o construyendo nuevo conocimiento. Estos logros pueden convertirse a su vez en nuevos objetos de conocimiento, de modo que el proceso de aprendizaje se convierte en un proceso continuo y en espiral, en el que el conocimiento aprendido auspicia nuevas condiciones de aprendizaje, vinculadas entre sí pero diferentes.

Es difícil pensar que una planeación del aprendizaje que garantice la pertinencia cognoscitiva y cultural del saber que se imparte en la institución escolar pueda ba-

sarse en una metodología diferente a la del análisis de competencias. Sin embargo, esta metodología se aparta totalmente de los paradigmas y convenciones que caracterizan a la enseñanza escolarizada actual, incluyendo a las que promueven el aprendizaje original y por descubrimiento o aquellas que se autodesignan como planeación por competencias. La metodología que aquí se plantea descansa en la identificación, especificación y desarrollo del aprendizaje del estudiante en la forma de competencias cognoscitivas, de competencias teóricas y prácticas en distintos dominios del conocimiento, y de competencias de vida. Para ello, se requiere:

1. Identificar el conocimiento y el aprendizaje como actos competentes.
2. Planear el currículo educativo con base en unidades de enseñanza-aprendizaje que describan competencias, y no contenidos informativos, mediante la especificación de:

- a) Situaciones pertinentes de enseñanza-aprendizaje.
 - b) Demandas.
 - c) Criterios de ejercicio del saber y el conocer.
 - d) Formas variadas de satisfacer criterios.
 - e) Actividades, operaciones, resultados y efectos que satisfacen los criterios de aprendizaje de una competencia en términos de logros.
3. Diseñar la escuela como un conjunto de ambientes inteligentes, explicitando criterios, resultados y diversas maneras de lograrlos, aprendiendo del error.
 4. Modularizar las situaciones de enseñanza por dominios de competencias de conocimiento y de vida, en reemplazo de las aulas por grado escolar, de modo que una misma área pueda ser utilizada simultáneamente por estudiantes de diversos niveles y momentos de avance.
 5. Disponer de profesores que constituyan maestros genuinos, al ser expertos en cada dominio de conocimiento, que posean y puedan enseñar las competencias correspondientes al aprendiz, reemplazando al profesor tradicional por grado escolar, sin dominio, en sentido estricto, de competencias en algún campo del conocimiento.
 6. Diseñar situaciones en que se ejerciten competencias determinadas, primero por el profesor y luego por el estudiante.
 7. Promover las competencias lingüísticas extra y transituacionales, que auspician el teorizar genuino, una vez que se han desarrollado las cualidades de escucha, observador y lector.
 8. Integrar competencias científicas y artísticas con competencias de vida.
 9. Integrar la enseñanza y la evaluación como un solo momento educativo mediante la estructuración de situaciones de enseñanza que permitan constatar en forma continua el aprendizaje como un hecho individual en cada estudiante.
 10. Diseñar situaciones de enseñanza como situaciones en las que se ejercitan y transfieren actos competentes, de modo que el salón de clases o aula tradicional sea reemplazado por laboratorios, escenarios naturales, situaciones sociales estructuradas y bibliotecas activas, entre otras situaciones.

Es importante destacar, no obstante, que aunque la planeación de la nueva institución escolar requiere de

una metodología precisa, sensible y efectiva, no se puede olvidar que el 'qué' y el 'para qué' de la aplicación de dicha metodología son validados por criterios externos a ella, criterios en última instancia sustentados en posiciones éticas, ideológicas y políticas sobre el hacer del hombre y el sentido mismo de la cultura. Por eso, el cambio radical de nuestras prácticas de instrucción y de educación no puede concebirse como un mero asunto técnico y mucho menos pensar que puede ser dejado en manos de educadores, planeadores y políticos.

REFERENCIAS

- Condorcet, Marqués de (Jean-Antoine-Nicolas de Caritat). (2001). *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ibáñez, C. (2007). *Metodología para la planeación de la educación superior: una aproximación desde la psicología interconductual*. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Malcolm, N. (1963). *Thought and knowledge*. Londres: Cornell University Press.
- Mans, C. (2005). *Tortilla quemada: 23 razones de química cotidiana*. Barcelona: CQC.
- Moreno, R. & Martínez, R. (2007). Aprendizaje autónomo. Desarrollo de una definición. *Acta Comportamental*, 15, 51-62.
- Pereda, S. & Berrocal, F. (2001). *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Ribes, E. (1990). Aptitudes sustitutivas y planeación del comportamiento inteligente en instituciones educativas. En E. Ribes (Coord.), *Psicología general* (pp. 202-230). México: Trillas.
- Ribes, E. (1992). Factores macro y microsociales participantes en la regulación del comportamiento psicológico. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 18, 39-56.
- Ribes, E. (1996). Some thoughts on the nature of a theory of behavior development and its applications. En S.W. Bijou & E. Ribes (Coords.), *New directions in the development of behavior* (pp. 35-46). Reno: Context Press.
- Ribes, E. (2002). El problema del aprendizaje: un análisis conceptual e histórico. En E. Ribes (Coord.), *Psicología del aprendizaje* (pp. 1-14). México: El Manual Moderno.
- Ribes, E. (2006a). Which should be the contribution of psychology to education? En Q. Jing, M. Rosenzweig, G. d'Ydewalle, H. Zhang, H. Chih & K. Zhang (Coords.), *Progress in psychological science around the world* (pp. 23-34). Hove: Psychology Press.
- Ribes, E. (2006b). La educación pública en el nuevo siglo, ¿qué hacer? En R.M. Romo (Coord.), *Reflexiones y propuestas universitarias en la sociedad del cambio* (pp. 71-88). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

- Ribes, E. (2006c). On two functional meanings of 'knowing'. En E. Ribes & J. Burgos (Coords.), *Knowledge, cognition, and behavior* (pp. 139-150). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Ribes, E. (2006d). Competencias conductuales: su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología*, 23, 19-26.
- Ribes, E. (2007). Lenguaje, aprendizaje y conocimiento. *Revista Mexicana de Psicología*, 24, 7-14.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. Nueva York: Barnes & Noble.
- Schaffer, H.R. (1984). *The child's entry into a social world*. Londres: Academic Press.
- Thorndike, E.L. (1910). The contribution of psychology to education. *The Journal of Educational Psychology*, 1, 5-12.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell.

Trabajo invitado

APÉNDICE

Unidad Enseñanza-Aprendizaje

Dominio: Geobiológico

Modo de Conocimiento: Científico y Ordinario

Fotosíntesis

Logro: Reconocer y manipular las condiciones necesarias de nutrición de las plantas

Criterios a satisfacer:

1. *Ligado al objeto*: Reconocer los elementos del ambiente que nutren la planta.
2. *Ligado a la operación*: Implementar las condiciones necesarias para que una planta del herbario se nutra.
3. *Desligado de la operación particular*: Identificar el valor adecuado de nutrimentos para las plantas según su tipo.
4. *Desligado de la situación presente*: Planear la implementación de condiciones para que las plantas del herbario se nutran.
5. *Desligado de la situación concreta*: Estipular las relaciones que se dan entre los elementos del ambiente para que la planta se nutra.

Materiales:

- a) Diversas plantas del herbario
- b) Regaderas
- c) Cuaderno y pluma

Situaciones:

- a) El herbario
- b) Sala de proyecciones
- c) Casa

Actividades:

- a) Se lleva a los niños al herbario y se les pide que digan todo lo que está en contacto con las plantas, se va completando su respuesta. Agotada la lista, se les pide que piensen, digan y anoten otras cosas con las que las plantas pueden entrar en contacto pero que no se encuentran en este momento. Se agregan a la lista. Se les pregunta: "De la lista que anotaron, ¿qué cosas creen que si le quitan a la planta se muere?" Se les pide que señalen esas cosas en su lista.
- b) Se les lleva a la sala de proyecciones. Se les dice que van a ver un video que muestra el proceso de nutrición de las plantas, se les pide que de la lista que hicieron marquen los elementos que aparezcan en el video y se corre la película. Al finalizar se les pide que vuelvan a mencionar los elementos del ambiente que son nutritivos para la planta, y mientras lo hacen se les pide que expliquen por qué son nutritivos para ella.
- c) Se les lleva de nuevo al herbario. Se les pide que vayan señalando los elementos del ambiente que son nutritivos para las plantas y mencionando los que son nutritivos pero no se encuentran en ese momento (1). Se les entrega una planta (del mismo tipo para todos, que requiera de una cantidad de agua y sol promedio) y se les dice que van a tenerla con ellos durante una semana, y que tienen que facilitarle las condiciones necesarias para que sobreviva, es decir, se nutra, pero primero van a planear lo que van a hacer con ella para lograrlo. Se les pide que en su cuaderno dibujen las diferentes manipulaciones que tienen que hacer con ella y con los elementos del ambiente para nutrirla. Teniendo los dibujos se les pide que debajo de cada uno describan el procedimiento (pasos, cantidades, tiempos) y anoten los horarios en los que los van a ejecutar (4). Todo esto se corrige si es necesario y se completa. Se les entrega y se les deja que cuiden de ella por una semana (2).
- d) Durante el transcurso de la semana se les lleva al herbario y se les pide que identifiquen las diferencias

de los lugares donde están dispuestas las plantas. Se espera que reconozcan que unas se encuentran más en contacto con el sol y otras menos en contacto con él. Se les pide que reconozcan o se les muestran otras diferencias relevantes (respecto a la temperatura, tipo de tierra, raíces, p. ej.). Se les pide que hablen acerca de las diferencias en cuanto a cuidado que requiere cada tipo de planta en relación con las diferencias recién mostradas y los procesos vistos en el video. Se deja que respondan completando, corrigiendo y justificando la respuesta si es necesario (5). Se les dice el nombre de los diferentes tipos de plantas en función de dichas diferencias y se les pide que lo repitan y lo anoten. Se les entregan diferentes instrucciones escritas y se les pide que identifiquen a qué tipo de planta corresponde cada instrucción según las dife-

rencias entre los tipos de plantas (3). A lo largo de la semana se les lleva periódicamente o se les pide que visiten el herbario para que implementen las condiciones planeadas en las plantas (2) y si hay cambios en las plantas se les hacen notar y se les pide que expliquen dichos cambios en función del tipo de planta y el proceso de fotosíntesis (visto en el video), si no consiguen explicarlos se les pide que busquen en libros información que les ayude a hacerlo y luego se les pregunta al respecto (5).

e) Al terminar la semana se observan y comparan las plantas que cada uno cuidó pidiéndoles que identifiquen las diferencias entre ellas y entre como estaba cada una cuando se la llevaron y el momento actual. Se les pide que relacionen dichas diferencias con las manipulaciones que hicieron de las plantas (5).

REVISTA ARGENTINA DE CLÍNICA PSICOLÓGICA

- Publicación cuatrimestral, editada regularmente desde 1992.
- Temática amplia sobre psicoterapia (modelos teóricos, aplicaciones clínicas).
- Secciones especiales sobre: La psicoterapia en distintos países, Biografías o Entrevistas, Resúmenes y comentarios de libros, Informes de Congresos.
- Consejo Internacional de Consultores Editoriales

Para más información visítenos en: www.aigle.org.ar

Envíe este cupón a Casilla de Correo 135 Suc. 26. Buenos Aires. Argentina
o por fax: (54 11) 4784-3563

Cupón de Suscripción **Revista Argentina de Clínica Psicológica**

Precios de suscripción

Argentina:	Personal: \$50.	Institucional: \$65.
América Latina:	Personal: u\$s 50.	Institucional: u\$s 65.
Otros países:	Personal: u\$s 55.	Institucional: u\$s 70.

Solicito suscripción del año

Se acepta tarjeta Visa y cheques a la orden de FUNDACIÓN AIGLE.

Tarjeta N /

Fecha de vencimiento: /

Firma:

Nombre:

Dirección: Tel.:

Ciudad: País: Cod. Postal:

E-mail:

SUSCRÍBASE AHORA