

Competencias didácticas y competencias de estudio: su integración funcional en el aprendizaje de una disciplina

Germán Morales, Benjamín Peña, Alfredo Hernández y Claudio Carpio³

*Universidad Nacional Autónoma de México
FES Iztacala*

Resumen

Se recupera la noción de interacción didáctica, que comprende las relaciones de enseñar y estudiar, con el objetivo de vincular las competencias didácticas con las competencias de estudio, como tendencias que se desarrollan en ámbitos sociales particulares. Dicha vinculación se apoya en la noción de juegos del lenguaje del docente y del estudiante, así como a través de la noción de discurso didáctico como categoría que delimita aquello que se va a enseñar-aprender. Con base en este abordaje se describe el aprendizaje de formas de actuación científica, tecnológica o humanística, como una transición entre formas de comportarse en el dominio cotidiano a un dominio conceptual. Se señalan algunas implicaciones del abordaje de las interacciones educativas con este marco, así como las modificaciones metodológicas que demanda y los impactos en las prácticas escolares. Destacan los beneficios en áreas de intervención como la formación y actualización docente, así como el aprovechamiento académico del estudiante.

³ Todos los autores de la UNAM FES Iztacala, Grupo T de Investigación Interconductual, toda comunicación relacionada con este trabajo, favor de dirigirla a gmoralesc@unam.mx.

Trabajo realizado con apoyo del proyecto PAPIIT IA302217. Los autores agradecen los comentarios de Yael Rosas López a una versión preliminar de este material.

Palabras clave: enseñanza, estudiar, aprendizaje, competencias didácticas, interacción didáctica.

Abstract

The notion of didactic interaction is recovered, including the relationship of studying and teaching, with the purpose of linking the didactic competencies with the studying competencies, understood as tendencies developed in particular social areas. That link is held in the notion of a language game between the teacher and the student, and the notion of didactic discourse, like a concept that delimits what is going to be taught and learned. The learning of ways of behavior in a daily and conceptual area, is described within this framework. This paper listed some implications of this view in the educative interactions, also the methodological modifications demanded and the impact in scholar practices. Advantages in intervention in areas like teaching actualization and formation, and academic achievement are pointed out.

Keywords: studying, learning, competences of study, didactical interaction

La vida educativa escolarizada en las Instituciones de Educación Superior tienen como elemento central de su acontecer las interacciones que sintetizan las cualidades funcionales cuando tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje: las interacciones didácticas (Carpio & Irigoyen, 2005; León, Morales, Silva & Carpio, 2011). Por interacción didáctica se alude a la categoría analítica que permite el abordaje funcional de la relación en la que se enfrasca un docente y un estudiante, y que recupera los aspectos formales como condición necesaria, pero resalta el aspecto funcional como condición

suficiente para que lo realizado por un docente conduzca a logros disciplinariamente esperados del estudiante.

Una interacción didáctica se estructura alrededor de un criterio al que hay que ajustarse (Carpio, 1994), que define las acciones pertinentes del docente y el estudiante respecto de una tarea derivada del plan de estudios y de los criterios sociales y disciplinarios de la comunidad a la que un estudiante se va a incorporar. Los aspectos formales son reconocidos como factores y caracterís-

ticas físicas de la situación, materiales, recursos tecnológicos, condición física de los actores, entre otros, pero que siempre se subordinan a la circunstancia funcional de enseñanza-aprendizaje que establece el criterio. La interacción didáctica moviliza una serie de factores de índole histórica tanto del docente como del estudiante, como lo son sus habilidades y competencias desarrolladas, lo que han hecho, leído, los estilos interactivos configurados, los motivos e intereses de cada uno (Arroyo, Morales, Silva, Camacho, Canales y Carpio, 2008).

La interacción didáctica representa la expresión funcional molecular de la relación enseñanza-aprendizaje, articulada con los criterios paradigmáticos de una comunidad en ámbitos o dominios específicos. Esta articulación es posible a través del discurso didáctico, que representa la expresión funcional molar de la enseñanza-aprendizaje, es decir, la circunstancia funcional que define los comportamientos disciplinarios esperados del docente y del estudiante: lo que habrá de enseñarse y lo que habrá de aprenderse (Morales, Alemán, Canales, Arroyo y Carpio, 2013). La postulación de la interacción y el discurso didácticos como herramientas analíticas permiten en conjunto analizar cómo se estructura y evoluciona la trayectoria conductual del estudiante en

referencia con las demandas por cumplir (criterios de logro), las actuaciones ejemplares por incorporar (criterios paradigmáticos) y las normas e instituciones por respetar (criterios sociológicos), hasta formar parte de la comunidad disciplinaria.

Para que el estudiante se aproxime a formas de actuación disciplinaria y curricularmente definidas, es condición *sine qua non* que se relacione con un docente que, a la manera de un experto, domine dichas formas reconocidas por la comunidad científica, tecnológica o humanística a la que pertenece. Determinar que un docente cuenta con dominio disciplinario requiere cuando menos que sea capaz de: 1) Identificar y elaborar los criterios paradigmáticos de su disciplina, así como las prácticas, modelos, aparatos o situaciones asociadas a ellos; 2) Cumplir con los criterios paradigmáticos en sus diferentes vertientes, científica (Ribes, 1993) o tecnológica (Carpio, et al. 1998). Mientras que para determinar que un docente cuenta con dominio didáctico, debe ser capaz de hacer cosas como prescribir criterios paradigmáticos hasta ilustrar cómo satisfacerlos. Más adelante se ahondará al respecto.

En el día a día, un docente del nivel educativo superior debe estar en condiciones de saber qué enseñar, cómo enseñar, para qué va a enseñar,

por qué enseña eso y cuándo debe enseñarlo (Carpio e Irigoyen, 2005; Pacheco, 2008). ¿Cuáles serían los consecuentes hacer es estudiantiles desprendidos de lo expresado? Para poder responder a esto es necesario realizar un acercamiento a la interacción didáctica y descomponerla en los dos tipos de relaciones que engloba. Al considerar el criterio de logro, la tarea derivada de los criterios disciplinarios, un docente y un estudiante, se pueden reconocer las siguientes relaciones.

1) Relaciones de enseñar, en las que el desempeño del docente se vincula con el objeto disciplinario como forma de hacer ejemplar, para que dicha relación sea ilustrada al estudiante. Por lo que pueden identificarse como enseñar a las relaciones docente-tarea, en las que se expresa el desempeño que evidencia dominio disciplinar, y las relaciones docente-estudiante, en las que se evidencia dominio didáctico. Estas dos relaciones se integran funcionalmente para conseguir que los estudiantes aprendan a actuar adecuada, efectiva, pertinente, congruente y coherentemente frente al objeto disciplinario, esto es, definido por otros autores como el ejemplo (cfr. Ribes, 1990). Es decir, la enseñanza de una disciplina exige el despliegue del comportamiento disciplina-

mente ejemplar y del comportamiento didácticamente pertinente en un mismo ejercicio, lo que representa saber una disciplina y saber enseñarla.

2) Las relaciones de estudiar, en las que el estudiante hace contacto con la relación del docente y el objeto disciplinario; este contacto está modulado por el criterio de logro impuesto por el docente. Esta relación indirecta que mantiene el estudiante con el objeto disciplinario dará lugar a los contactos previos requeridos para otras interacciones, siempre como interacciones teóricamente reguladas por medio del criterio de logro (ver Figura 1). La definición de estudiar como una relación posiciona de manera diferente el planteamiento frente a los argumentos de otros autores que asumen que estudiar es una conducta, acto, un desempeño o un proceso (Ibáñez, 1999; Ibáñez y Reyes, 2002). Estudiar no es hacer algo en particular, como escribir, leer o hablar, es hacer algo en relación con un criterio de logro y con la relación docente-objeto disciplinario; dicho hacer puede cobrar forma de leer, escribir, hablar o hacer, pero siempre como parte de la relación. No señalar esto puede generar confusiones como las que surgen de asumir que un verbo de relación, como lo es estudiar, se iguala con otros verbos de

nuevo miembro a una cultura disciplinaria particular; b) el desarrollo de formas de comportamiento que acorten la distancia entre lo que hace un experto y lo que hace un aprendiz en una disciplina; y c) auspiciar en los futuros miembros del grupo cambios sobre su forma de relacionarse con su realidad, de las situaciones vividas cotidianamente a lo teóricamente observado y viceversa (Carpio, Pacheco, Canales y Flores, 1998). Sobre los rubros que deben ponerse en práctica para conseguir las anteriores metas es necesario hacer algunos apuntes generales.

Vinculación entre dominios disciplinarios, competencias didácticas y de estudio

La delimitación de las competencias docentes y estudiantiles se puede establecer con el encuadre que otorga el criterio de logro y el ámbito o dominio específico, el primero como epicentro de lo que hay que enseñar-aprender, y medio para determinar si lo que hace cada uno de los actores resulta efectivo; el segundo como límites de tal relación condensados en el discurso didáctico. En atención a lo anterior, es posible sostener que el desarrollo de formas de comportamiento de los individuos está anclado a ámbitos específicos de actividad humana.

Las situaciones de trasmisión cultural al interior de un grupo en tanto situaciones didácticas, se estructuran alrededor de criterios de logro de un tipo que se imponen al docente quien, a su vez, impone criterios de otro tipo al estudiante. Estos criterios permiten identificar la efectividad e ineffectividad de docentes y estudiantes. Cuando un docente o un estudiante de cualquier ámbito cumple con un criterio de logro (su desempeño es efectivo), se predica que se ha desarrollado una habilidad. Por ejemplo, un docente muestra habilidad cuando cumple con la petición de su supervisor de definir por escrito el objetivo del día, de su clase de metodología. En el caso del estudiante, muestra habilidad cuando se le pide que enuncie en clase las razones por las cuales un procedimiento es idóneo o no para un proyecto de investigación y cubre dicho criterio. Cuando ni el docente ni el estudiante en una situación son exitosos frente a un criterio, se predica desempeño ineffectivo y puede obedecer a múltiples factores: no identificar el criterio, no contar con el repertorio adecuado, entre otros.

Toda vez que cada clase está organizada por criterios particulares y cambia según aquello que se tiene que aprender, los contenidos morfológicos de las relaciones de enseñar y estudiar tienen que cambiar. Es decir, el docente tiene que definir cri-

terios de logro por cada clase, que incluya la definición de materiales, situaciones, secuencias y desempeños propios y del estudiante. Cuando un docente puede cumplir con la definición de un objetivo de una clase con un tópico particular (pero también para otra clase con otro tópico, o con otras condiciones y puede cumplir ese objetivo ilustrando con un video, con ejemplos de la vida cotidiana, con formalizaciones), entonces estamos frente a un individuo que ha desarrollado competencia. La definición de competencia alude a la tendencia desarrollada por un individuo para satisfacer criterios de diferente tipo (Carpio, Canales, Morales, Arroyo y Silva, 2007). En el caso de un estudiante, es posible predicar competencia cuando es capaz de cumplir criterios como participar enunciando un diseño de investigación apropiado para un proyecto, pero también puede redactar el método de dicho proyecto o formular una hipótesis al implementarlo.

Es esperable que un docente pueda cumplir con ciertos criterios y no con otros (ser capaz de planear la clase, conducir la clase pero quizás no de hacer una evaluación adecuada de lo aprendido por sus estudiantes), al igual que un estudiante, quien puede ser capaz de enunciar argumentos de forma oral, pero no ser capaz de desarrollarlos por escrito. Esto señala las diferencias en el tipo

de competencias (didácticas o estudiantiles) que un individuo ha conseguido, estas diferencias entre individuos, y aún en un mismo individuo, son susceptibles de alterarse si se reconoce que el docente y el estudiante continúan con su desarrollo en tanto hay un dinamismo en las prácticas asociadas a las formas de vida académica que comparten, esto es, en los juegos de lenguaje que practican (Wittgenstein, 1953/1994).

La recuperación de la noción de competencia en el marco de un modelo de desarrollo psicológico como el propuesto por Carpio et al. (2007), junto con la noción de interacción didáctica permite el reconocimiento de dos líneas de análisis: una centrada en el desempeño didáctico, con el objetivo de explorar los factores y condiciones que regulan la práctica del docente; otra orientada a determinar cómo se peculiarizan las interacciones del estudiante con la tarea disciplinaria, a partir de los criterios de logro y paradigmáticos que el docente impone e ilustra cuando se relaciona con la tarea. Esta distinción que ya ha sido documentada ampliamente, encuentra en este trabajo una caracterización diferente, al reconocerse como insuficientes todos los análisis que separan el desempeño didáctico del desempeño estudiantil. Por ende, se propone la correlación y afectación

recíproca entre las competencias didácticas y las competencias de estudio, por medio de las nociones de dominio y de interacción didáctica.

Las competencias que el docente despliega cuando enseña se desprenden de la caracterización de los juegos de lenguaje de la práctica didáctica planteada (Carpio, Pacheco, Canales y Flores 1998, y León, Morales, Silva y Carpio, 2011). Estos juegos de lenguaje comprenden: a) planeación didáctica, para el diseño de las circunstancias, tareas, materiales y secuencias a seguir en las interacciones con el estudiante; b) exploración competencial, que tiene como finalidad que el docente estime el grado de dominio con el que un estudiante llega al curso y pueda estimar el punto de arranque; c) explicitación de criterios tanto disciplinarios como de logro, que han de regular las clases y determinar los límites de lo que hay que aprender; d) ilustración de las formas de actuación disciplinariamente aceptadas; e) práctica supervisada, en la que docente realiza una observación teórica y didáctica del desempeño del estudiante frente a tareas disciplinarias; f) retroalimentación, en la que el docente coloca al estudiante al establecer correspondencias entre el desempeño esperado, el criterio a cumplir y lo que el propio estudiante realiza, y g) evaluación, que consiste en establecer la distancia que existe

entre el desempeño real del estudiante y el desempeño ideal, como forma de estimación del aprendizaje.

Los juegos del lenguaje del desempeño didáctico descritos pueden ser guías para plantear tentativamente los juegos de lenguaje del desempeño estudiantil. En un primer ejercicio de organización se pueden mencionar los siguientes: a) identificación por parte del estudiante de los criterios de logro y disciplinarios prescritos por el docente, que le permiten determinar qué hará o dirá, cómo, cuándo y dónde tendrá lugar; b) precurrentes, que el estudiante identifica como condiciones necesarias para el aprendizaje de formas de actuación disciplinaria, determinando qué necesita saber y qué va a requerir para esa situación didáctica, curso, materia o semestre; c) estrategias y recursos que el estudiante diseña y emplea para facilitar y conseguir el aprendizaje de formas de actuación esperadas por el docente; d) práctica desplegada por el estudiante que se encuentra enmarcada en el criterio de logro en correspondencia con el qué, cómo, cuándo y dónde dicha práctica puede ser supervisada momento a momento como forma de evaluación permanente o en aislado como situación de prueba para evidenciar una forma de comportarse ya aprendida; e) tareas y trabajos, que engloban las realizacio-

nes individuales o colectivas que presentar ante el docente como evidencia de dominio de formas de hacer y decir; f) participación en la clase, que puede cobrar la forma de decir frente a otros lo que se opina, hacer frente a otros lo que se ha aprendido y lo que no, todo ello en correspondencia con el criterio que el docente enuncia en clase; g) supervisión del propio desempeño estudiantil que permita monitorear en qué medida se está en condiciones de cumplir el criterio, qué tan cerca se encuentra y qué ajustes realizar para lograr la satisfacción; i) auto-evaluación como comparación que establece el estudiante entre el desempeño real y el ideal, con la finalidad de tomar las medidas pertinentes para acercarse a éste último desempeño; j) transferencia de lo que el estudiante ha aprendido a otras situaciones, y que demanda que éste sea capaz de enunciar criterios por cumplir, situaciones en las que puede cumplirlos, desempeños que puede desplegar, así como las restricciones de lo aprendido.

Existirán juegos de lenguaje del desempeño didáctico que se corresponden con algunos de los juegos del desempeño estudiantil (como prescribir e identificar criterios), mientras que hay otros que sólo los realiza el docente, como la planeación, o el estudiante, como las tareas y trabajos. Lo cierto es que las prácticas que realizan tanto

docentes como estudiantes en los diversos juegos de lenguaje, se van a multiplicar si además se consideran que dichas prácticas pueden cobrar modalidades diversas. Morales, Alemán, Canales, Arroyo y Carpio (2013) plantean como posibles modalidades de las interacciones didácticas la oral, lectora y escritora, que puede dar lugar a interacciones en las que el docente solicita que el estudiante cumpla con un criterio que puede ser cubierto leyendo, hablando o escribiendo.

Las competencias del docente enmarcadas en dominios disciplinarios y didácticos (línea continua de la Figura 2), contribuyen a que el estudiante gradualmente incorpore a su forma de vida cotidiana un dominio conceptual que le hará observar su realidad a través de un marco teórico que le permitirá construir una segunda realidad, la disciplinaria (línea punteada de la Figura 2). Para que ello ocurra es necesario que competencias didácticas y de estudio se aborden empíricamente, investigando o interviniendo, de manera articulada. Trabajar de esta manera cancela la recuperación de las estrategias didácticas o las llamadas estrategias de estudio en abstracto y genéricas al margen de dominios específicos (Páez, 2006; Peña González, 2013; Enríquez, Fajardo y Garzón, 2015).

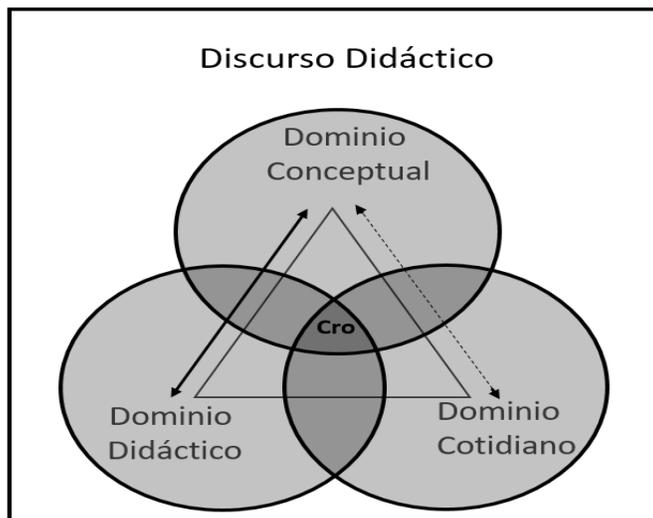


Figura 2, la interacción didáctica representada con el triángulo que es organizada por el criterio de logro (Cro), y sus relaciones con los dominios y el discurso didáctico. La línea punteada describe el desempeño del estudiante, mientras que la línea continua ilustra el desempeño del docente.

La anterior forma de conducir la investigación y la intervención puede posibilitar el análisis e incidencia sobre factores y condiciones que dan cuenta del desarrollo de las competencias didácticas y de estudio que pueden superar limitantes de planteamientos centrados en el aprendizaje, sin considerar que éste resulta de interacciones eficientes en las que el docente y el estudiante se afectan recíprocamente. Además, puede contribuir a realizar mejoras educativas para aproximarse a la meta de formar individuos autodidactas e intelectualmente autónomos, a medida que se reconozca que estos individuos se forman cuando se

relacionan con docentes competentes que consiguen que un estudiante pase de ser regulado por otro a regular su propio comportamiento.

Apuntes finales

En el presente trabajo se han ofrecido argumentos para relacionar las competencias didácticas y de estudio, teniendo como ejes articuladores la noción de interacción didáctica, de discurso didáctico y dominios, en un marco funcional más amplio. La forma de relacionar ambas competencias como referentes concretos de los juegos de lenguaje del docente y el estudiante, tiene implica-

ciones tanto para el trabajo de investigación como para la intervención educativa. Aquí sólo se mencionan dos principalmente.

En primer lugar destaca la posibilidad de planear investigaciones empíricas considerando la relación entre el desempeño del docente y el del estudiante, que demanda abordajes metodológicos en los que se contemple lo que un actor y otro despliegan en cada uno de los juegos de lenguaje y la forma de interactuar de tales juegos, es decir, investigaciones *in situ*. Esto puede representar ventajas sobre las investigaciones centradas en el docente o por el contrario, en el estudiante, aisladas de cualquier dominio y sin una organización funcional de los valores y morfologías de los diferentes factores involucrados. En segundo lugar, en su dimensión de intervención, esta forma de abordaje funcional posibilita identificar áreas de trabajo en la formación y actualización docente como formas de desarrollo y perfeccionamiento de competencias didácticas, así como posibilitar la detección de carencias de competencias de estudio y su promoción que redunden en afrontar problemas de bajo rendimiento y aprovechamiento escolar, reprobación y riesgo académico.

En suma, un análisis sincrónico de la interacción entre el docente y el estudiante puede proveer

bases para desarrollar un programa de investigación con alcances amplios, así como contribuir a la optimización de la práctica docente y tener impactos positivos en el desempeño académico del estudiante de una disciplina en el nivel educativo superior. Organizar el trabajo con este marco puede demandar tiempo y muchos recursos, pero no se soslaya que puede contribuir a la mejora de la vida educativa en un nivel escolar en el que abundan los discursos, los aportes, las estrategias y técnicas, pero en el cual aún escasean los resultados idóneos.

Referencias

- Arroyo, R., Morales, G., Silva, H., Camacho, I., Canales, C. y Carpio, C. (2008). Análisis funcional del conocimiento previo: sus efectos sobre el ajuste lector. *Acta Colombiana de Psicología*, 2 (11), 55-64.
- Carpio, C. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En Hayes, L., Ribes, E. y López, F., *Contribuciones en honor a J. R. Kantor*. México: Universidad de Guadalajara, 45-68.
- Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C., & Flores, C. (1998). Comportamiento inteligente y juegos de lenguaje en la enseñanza de la psicología. *Acta Comportamental*, 6(1), 47-60.

- Carpio, C. e Irigoyen, J. (2005). *Psicología y educación aportaciones desde la teoría de la conducta*. México: UNAM Iztacala.
- Carpio, C., Canales, C., Morales, G., Arroyo, R. y Silva, H. (2007). Inteligencia, creatividad y desarrollo psicológico. *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (2), 41-50.
- Enríquez, M., Fajardo, M. y Garzón, F. (2015). Una revisión general a los hábitos y técnicas de estudio en el ámbito universitario. *Psicogente*, 18(33), 166-187.
- Ibáñez, C. (1999). Conducta de estudio: el papel de identificar criterios en el discurso didáctico. *Acta Comportamentalia*, 7(1), 47-66.
- Ibáñez, C. y Reyes, A. (2002). El papel del objeto referente del discurso didáctico en la adquisición de competencias contextuales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 28, 2, 145-156.
- Ibáñez, C. (2007). *Metodología para la planeación de la educación superior*. México: Universidad de Sonora
- León, A., Morales, G., Silva, H. y Carpio, C. (2011). Análisis y evaluación del Comportamiento docente en el nivel educativo superior. En V. Pacheco y C. Carpio (coords.) *Análisis del comportamiento. Observación y métricas* (pp. 83-103) México: UNAM - FESI.
- Morales, G., Alemán, M., Canales, C., Arroyo, R. y Carpio, C. (2013). Las modalidades de las interacciones didácticas: entre los disensos esperados y las precisiones necesarias. *Conductual*, 1(2), 73-89.
- Pacheco, V. (2008). Del constructivismo al interconductivismo en el estudio del aprendizaje de la ciencia. En C. Carpio, (Coord.) *Competencias profesionales del psicólogo. Investigación, experiencias y propuestas México*, UNAM FES Iztacala, pp. 135-158.
- Páez, I. (2006). Estrategias de aprendizaje. Investigación documental (parte A). *Laurus*, 12, No. Extraordinario, 254-266.
- Peña González, J. (2013). El esquema. Una estrategia de estudio y aprendizaje. *Educere*, 17, 57, 245-252.
- Ribes, E. (1990). *Psicología General*. México: Trillas.
- Ribes, E. (1993). La práctica de la investigación científica y la noción del juego del lenguaje. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, 1(1), 63-82
- Wittgenstein, L. (1994). *Investigaciones filosóficas*. México: UNAM (Reimpreso de *Philosophical investigations*, 1953, Oxford: Basil Blackwell)