

# CAPÍTULO I

---

## EL MODELO DE COMPETENCIAS: CAMBIOS EN LA DIDÁCTICA Y LA EVALUACIÓN DESDE LA SOCIOFORMACIÓN



### ÍNDICE DEL CAPÍTULO

- 1.1 El nuevo paradigma de las competencias | 2
- 1.2 Principios comunes al modelo de competencias como nuevo paradigma educativo | 6
- 1.3 Enfoques actuales de las competencias. Análisis comparado | 7
- 1.4 El enfoque socioformativo: el pensamiento sistémico-complejo en la práctica educativa | 11
- 1.5 Descripción y formulación de una competencia desde el enfoque socioformativo | 13
- 1.6 El currículo: un abordaje desde la socioformación y el modelo GesFOC | 17
- 1.7 Las secuencias didácticas por competencias: un enfoque socioformativo | 20

## 1.1 El nuevo paradigma de las competencias

Cada época, cada escenario y cada momento histórico generan determinados retos para la educación, retos que se dan por la confluencia de una serie de demandas e intereses implícitos y explícitos de la sociedad: los maestros y las maestras, los directivos de la educación, el sector político, los intelectuales, las empresas y las organizaciones sociales. Dichas demandas se convierten en retos cuando se analizan, se comprenden, se discuten y se acuerdan ejes mínimos hacia los cuales orientar los procesos educativos.

Cuando la educación simplemente responde a las demandas de uno u otro grupo, ya sean implícitas o explícitas, se termina por generar un paradigma educativo en beneficio de uno o varios grupos, desconociendo los intereses y las necesidades de los estudiantes, la comunidad educativa y la sociedad en general.

Sin embargo, aunque se genere un nuevo discurso paradigmático basado en valores positivos que podrían ser del interés de todos, en la práctica los intereses implícitos dificultan los cambios que permitirían alcanzar dichos valores positivos y en las reformas educativas quedan sólo los intereses de los grupos que tienen el poder.

¿Qué es un paradigma? De acuerdo con Thomas Kuhn (1996, 2000), es un conjunto de creencias, valores y argumentos compartidos por una comunidad científica en un tiempo determinado. Durante la vigencia del paradigma, las actividades y los problemas del área tienden a resolverse con base en éste; asimismo, se generan proyectos que lo siguen. Se llega de esta forma a un estado en el cual el mismo paradigma trata de mantenerse, buscando que todos los integrantes de la comunidad científica lo sigan; quien no lo hace, se aísla o es rechazado.

Mientras sea posible abordar los problemas con base en el paradigma y haya condiciones históricas que lo apoyen, ya sea en forma implícita o explícita, el paradigma se mantendrá; esto se conoce como el periodo de ciencia normal. Sin embargo, cuando comienzan a surgir nuevos intereses y dinámicas sociales, y esto confluye con

problemas que el paradigma no puede explicar de manera suficiente, empiezan a generarse cambios que poco a poco llevan a elaborar propuestas de paradigmas novedosos, prevaleciendo la propuesta que mejor interprete los cambios del contexto y que dé respuestas consistentes a los nuevos problemas.

¿El modelo de las competencias es un nuevo paradigma? Históricamente, las competencias han surgido en la educación como una alternativa para abordar las falencias de los modelos y enfoques pedagógicos tradicionales, como el conductismo, el cognoscitivismo y el constructivismo, aunque se apoyen en algunos de sus planteamientos teóricos y metodológicos; no obstante, esto lo hacen con una nueva perspectiva, con un cambio en la lógica, transitando de la lógica de los contenidos a la lógica de la acción. En la década de 1990, las competencias eran muy criticadas por quienes estaban en los otros paradigmas educativos, pero poco a poco la comunidad pedagógica comenzó a aceptarlas porque brindaban respuestas pertinentes y claras en torno al currículo, el aprendizaje, la evaluación y la gestión educativa-docente.

Sin embargo, aunque el modelo de competencias generó nuevas formas de mediar los procesos de aprendizaje y evaluación en los estudiantes (García Fraile y Sabán Vera, 2008), al buscar que estuvieran en condiciones de identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas pertinentes del contexto, retomó presupuestos y técnicas didácticas y de evaluación de otros modelos pedagógicos, como el constructivismo, con el cual guarda una mayor relación. A éste pertenece la teoría de la asimilación y retención, que genera un aprendizaje significativo y el proceso de la enseñanza problemática, tratando de que esto se oriente a la formación integral y al aprendizaje de las competencias necesarias para la autorrealización, la mejora del tejido social en lo local, lo nacional y la *tierra patria*, el desarrollo socioeconómico, el emprendimiento en las diversas áreas, la contribución al equilibrio y la sustentabilidad ambiental, y el fortalecimiento del arte, la cultura y la ciencia.

¿Qué problemas permite abordar el modelo de competencias en la educación, que lo están posicionando como el nuevo paradigma

educativo? Son varios los problemas a los que responde en forma clara y que otros enfoques no tratan de modo consistente:

1. ¿Cómo gestionar el currículo y el microcurrículo para asegurar la calidad del aprendizaje en un marco sistémico?
2. ¿Cómo lograr que el currículo y los procesos de aprendizaje y evaluación sean pertinentes para los estudiantes y las dinámicas del contexto local, nacional e internacional, actual y futuro?
3. ¿Cómo formar personas para afrontar los problemas cotidianos integrando y movilizand o el saber ser, el saber hacer y el saber conocer, al considerar los retos del contexto?
4. ¿Qué es la idoneidad y cómo se inserta en la educación dentro de los procesos de aprendizaje-enseñanza?
5. ¿Cómo formar personas con habilidades críticas, reflexivas, analíticas y creativas, que las apliquen realmente en la vida cotidiana?

El modelo de competencias responde a estos problemas, que modelos tradicionales como el conductismo y el constructivismo no abordan con claridad y pertinencia; las respuestas a dichos problemas consideran los cambios que se dan en los contextos social, laboral-profesional, científico, etc., lo que hace que el modelo de competencias tienda a consolidarse cada día más y a ser el nuevo paradigma educativo. Una prueba de esto es la progresiva aceptación de este modelo tanto entre las entidades internacionales como entre los estados, múltiples instituciones educativas, maestros y académicos de la pedagogía. Por supuesto, muchas personas aún siguen otros modelos y enfoques educativos y desde allí critican el modelo de las competencias. Esto es normal, pues así ocurre con los nuevos paradigmas y no es posible esperar que sean aceptados por todos los integrantes

de la comunidad académica, aunque sí se puede esperar que lo haga la mayoría, y eso es lo que comienza a suceder en esta área.

Algunos críticos del enfoque de competencias han planteado la posibilidad de que se trate de una nueva moda pedagógica, lo que podría suscitar dudas entre ciertos docentes.

Sin embargo, si analizamos las principales fallas de la educación tradicional, con su lógica centrada en los contenidos, encontraremos que tienen que ver con la falta de aplicación de los saberes, la falta de pertinencia de los propósitos educativos y el énfasis en lo académico. El modelo de competencias apoya el acercamiento y entrelazamiento de las instituciones educativas con la sociedad y sus dinámicas de cambio, con el fin de que estén en condiciones de contribuir tanto al desarrollo social y económico como al equilibrio ambiental y ecológico.

Estamos entonces ante un modelo que busca satisfacer las grandes necesidades de la educación actual, por lo que no puede ser visto como una moda. Y esto debe llevar a los integrantes de la comunidad educativa a evitar ver este nuevo modelo como un simple cambio de palabras, pasando de objetivos y propósitos a competencias, de indicadores de evaluación a criterios, etc. No se trata de lo ya conocido con nuevas palabras, sino de generar otras prácticas docentes más acordes con los nuevos retos de la humanidad y con lo que esperan los estudiantes.

En este orden de ideas planteamos que, sencillamente, la educación tradicional —que parte de un docente que selecciona los contenidos de un programa, los organiza según su punto de vista y los explica, esperando que el educando aprenda esos contenidos y después los aplique— conlleva una lógica que ha sido rebasada por las demandas educativas actuales. El paradigma de la “educación centrada en las competencias” promueve una lógica contraria: ahora es esencial enfrentarse a una tarea relevante (situada) que generará aprendizaje por la “puesta en marcha” de todo el “ser” implicado en su resolución (Pimienta y Enríquez, 2009).

## 1.2 Principios comunes al modelo de competencias como nuevo paradigma educativo

El modelo de competencias, como nuevo paradigma educativo, tiene una serie de principios en los cuales hay amplio acuerdo, sin dejar de lado que persisten diferencias de interpretación y puesta en escena. En el cuadro 1.1 se describen los principios en los que existe cada vez mayor consenso.

**CUADRO 1.1**

### Principios con mayor consenso en el modelo de competencias

Pertinencia	Las instituciones educativas deben generar sus propuestas de formación articulando su visión y filosofía con los retos del contexto y las políticas educativas vigentes.
Calidad	Los procesos educativos deben asegurar la calidad del aprendizaje en correspondencia con un determinado perfil de formación, considerando la participación de la comunidad.
Formar competencias	Los maestros y maestras deben orientar sus acciones a formar competencias y no a enseñar contenidos, los cuales deben ser sólo medios.
Papel del docente	Los maestros y las maestras deben ser ante todo guías, dinamizadores y mediadores, para que los estudiantes aprendan y refuercen las competencias. No deben ser sólo transmisores de contenidos.
Generación del cambio	El cambio educativo se genera mediante la reflexión y la formación de directivos, maestras y maestros. No se genera en las políticas ni en las reformas del currículo.
Esencia de las competencias	Las competencias son actuaciones o desempeños ante actividades y situaciones cotidianas que articulan y movilizan recursos personales y del contexto externo.
Componentes de una competencia	Lo más acordado es que una competencia se compone de conocimientos, habilidades y actitudes en forma articulada.

Referencia: Tobón (2009a, 2010).

Muchas veces no se siguen dichos principios en la interpretación, argumentación y presentación de propuestas educativas, no porque haya desacuerdo, sino más bien por falta de información, análisis y coherencia. En ocasiones sucede también que sí se siguen los principios descritos en el cuadro 1.1, aunque en forma implícita.

### 1.3 Enfoques actuales de las competencias. Análisis comparado

Desde la década de 1990, el modelo de competencias en la educación se ha consolidado como un nuevo *corpus* teórico y metodológico para orientar el currículo, la gestión educativa y los procesos de aprendizaje y evaluación. Sin embargo, aunque hoy en día se comparte una serie de principios en este modelo, la realidad es que hay enfoques o perspectivas de las competencias que enfatizan determinados aspectos y tienen visiones diferentes de los mismos principios acordados.

Los diversos enfoques de las competencias se deben a académicos que han formulado sus propuestas en este campo desde diferentes contextos, líneas de investigación, proyectos de aplicación, propósitos científicos y epistemologías de base. Asimismo, los énfasis están orientados en gran parte por sus relaciones con otros modelos y enfoques pedagógicos.

El Instituto CIFE (Centro de Investigación en Formación y Evaluación) ha identificado cuatro grandes enfoques de las competencias a nivel mundial: funcionalista, conductual, constructivista y socioformativo. Hay muchos más, como el crítico social, el holístico-sistémico, etc., pero en la práctica esos cuatro enfoques son los que más impacto tienen en la educación actual.

En el cuadro 1.2 (véase la página 9) se comparan los cuatro enfoques. A nivel histórico, surgieron en escenarios y con postulados diferentes. El enfoque conductual comenzó a desarrollarse a finales de la década de 1970 y se posicionó en el decenio siguiente, tomando algunos postulados del modelo pedagógico conductual. Así se ha

aplicado hasta el momento, considerando lo organizacional como un aspecto clave de su concepción.

Paralelamente al enfoque conductual, aunque en una línea diferente, se desarrolló el enfoque funcionalista, cuyo propósito es buscar que los procesos de aprendizaje y evaluación se centren en las actividades y tareas del contexto externo, considerando determinados objetivos. Para ello se aplican sobre todo dos métodos: el DACUM (Developing A Curriculum o Desarrollo de un Currículum) y el del análisis funcional. Este enfoque comenzó a extenderse a inicios de la década de 1990 y hoy en día es uno de los más sobresalientes de las competencias en muchos países.

A finales de la década de 1980 y comienzos del decenio siguiente se desarrolló el enfoque constructivista de las competencias, con el fin de superar el énfasis en actividades y tareas del enfoque funcionalista y propender hacia el abordaje de los procesos laborales en su dinámica y relaciones, tratando las disfuncionalidades que se presentan. Es así como este enfoque se trabaja en Francia y en otros países europeos; en Latinoamérica se ha estudiado, pero se ha llevado poco a la práctica educativa como tal.

A finales de la década de 1990 y comienzos de 2000 empezó a estructurarse el enfoque socioformativo (véanse Tobón, 2001, Tobón, 2002, y Tobón, 2004; García Fraile, Tobón y López, 2009a, 2009b), el cual también se suele denominar *enfoque sistémico-complejo* o *enfoque complejo*. Concibe la formación de las competencias como parte de la formación humana integral, a partir del proyecto ético de vida de cada persona, dentro de escenarios educativos colaborativos y articulados con lo social, lo económico, lo político, lo cultural, el arte, la ciencia y la tecnología.

A continuación, en el cuadro 1.2 se exponen las diferencias entre los enfoques conductual, funcionalista y constructivista con el enfoque socioformativo. Los aspectos que se analizan son el énfasis en el concepto de competencias, la concepción del currículo, la epistemología y los países en los que predomina cada enfoque.



**CUADRO 1.2**

**Diferencias entre los enfoques conductual, funcionalista y constructivista con el enfoque socioformativo**

Tipo de enfoque	Énfasis en el concepto de competencias	Concepción del currículo	Epistemología	Países en los cuales predominan
<i>Enfoque funcionalista</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades y tareas del contexto externo.</li> <li>• Énfasis en la descripción formal de las competencias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se busca responder a los requerimientos externos.</li> <li>• Se trabaja por módulos.</li> </ul>	Funcionalista	Canadá Inglaterra Finlandia México Colombia
<i>Enfoque conductual-organizacional</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulación con las competencias organizacionales.</li> <li>• Competencias clave en torno a las dinámicas organizacionales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se busca responder a las competencias clave organizacionales.</li> <li>• Se trabaja por asignaturas y a veces por módulos de autoformación.</li> </ul>	Empírico-analítica	Estados Unidos Australia Inglaterra
<i>Enfoque constructivista</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinámica de los procesos en sus procesos de relación y evolución.</li> <li>• Se consideran las disfuncionalidades en el contexto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se busca afrontar los retos de las dinámicas del entorno y las disfuncionalidades.</li> <li>• El currículo es organizado con base en situaciones significativas.</li> </ul>	Constructivista y social constructivista	Francia Finlandia Brasil
<i>Enfoque socioformativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretación, argumentación y resolución de problemas del contexto externo.</li> <li>• Formación en idoneidad y compromiso ético en todas las competencias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se busca afrontar los retos personales, institucionales y del contexto externo, actuales y futuros.</li> <li>• El currículo se organiza por proyectos formativos.</li> </ul>	Pensamiento sistémico y complejo	México Bolivia Colombia Venezuela Chile España

Referencia: Tobón (2009a, 2010).

El análisis de los logros y debilidades de los enfoques es el siguiente:

1. Los enfoques conductual, funcionalista y, aunque en menor medida, constructivista, ponen mucho énfasis en los requerimientos externos y desde allí orientan los procesos formativos, con lo cual se corre el riesgo de orientar la educación hacia las demandas sociales y no hacia la generación de nuevas propuestas y el afrontamiento de los retos del futuro. Esta falencia se resuelve con el enfoque socioformativo, en el cual los procesos curriculares y de aprendizaje se orientan a los retos del contexto externo, en el presente y en el futuro, considerando a su vez las necesidades vitales de estudiantes, docentes y directivos, así como los propósitos de formación de las respectivas instituciones educativas.
2. En el enfoque socioformativo se enfatiza la formación del compromiso ético ante uno mismo, la especie humana, las otras especies, el ambiente ecológico, la Tierra y el cosmos. Esto se descuida en los otros enfoques, o simplemente se aborda como una competencia más y no como la esencia de todas las competencias, lo que sí ocurre en el enfoque socioformativo. La mayoría de los problemas globales que tenemos en la actualidad se relacionan con la ética, como la violencia, la crisis económica, la contaminación y destrucción del ambiente, entre otros.
3. El enfoque socioformativo sigue los principios del pensamiento sistémico-complejo y, en esta medida, se encuentra mejor establecido para afrontar los retos actuales y futuros, caracterizados por la inter y la transdisciplinariedad, la multiplicidad de relaciones en contexto, los cambios constantes en todas las áreas y los procesos de caos e incertidumbre. De allí que muchas instituciones educativas lo asuman como un enfoque de base para construir sus modelos educativos, realizar la gestión educativa y docente, orientar su currículo y llevar a cabo la mediación de las competencias desde la for-

mación humana integral, para formar así personas que estén en condiciones de afrontar estratégicamente los problemas cotidianos y de los entornos en los cuales se desempeñen.

Sin embargo, cada enfoque de las competencias es relevante y ofrece determinadas ventajas que hay que considerar. No se trata entonces de dejar de lado los demás enfoques y dedicarnos en exclusiva al socioformativo. Por ejemplo, si en una institución educativa se pretende formar personas para generar ventajas competitivas en las organizaciones, entonces lo mejor sería tener como referencia el enfoque conductual, aunque con las contribuciones de los otros si así se estima pertinente y necesario.

#### **1.4 El enfoque socioformativo: el pensamiento sistémico-complejo en la práctica educativa**

Existen muchas definiciones de competencias. La Real Academia Española las define como incumbencia, pericia, aptitud e idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado (RAE, 2009). A nuestro juicio, esta acepción es la que mejor refleja el concepto de competencias y lo diferencia de las habilidades, capacidades, destrezas, etc. Por ejemplo, una habilidad consiste en realizar una tarea concreta, pero eso no implica que se haga con incumbencia, pertinencia o idoneidad. La incumbencia y la idoneidad implican integrar diferentes saberes, como valores, conocimientos y capacidades, para tener impacto en lo que se hace y reflejar calidad en el logro de una meta determinada.

En el enfoque socioformativo se ha considerado la concepción anterior para proponer la siguiente definición: las competencias son actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua.

Lo anterior significa que podemos formar estudiantes con muchos conocimientos; sin embargo, para que sean competentes es

necesario que aprendan a aplicarlos en actividades y problemas con calidad, integrando una actuación ética, con base en valores y actitudes. Hay alumnos que aprenden acciones para abordar situaciones en forma práctica, aunque para ser competentes es preciso que además de las acciones prácticas estén en condiciones de comprenderlas, contextualizarlas y analizarlas a partir de conceptos y teorías, y que además las realicen con un compromiso ético.

Esto nos lleva a la necesidad de integrar las diferentes áreas del currículo para que los estudiantes aprendan a actuar desde la educación inicial con base en el saber hacer, el saber conocer y el saber ser (que integra el saber convivir), con el fin de alcanzar determinados propósitos pertinentes en el contexto. Una competencia, entonces, no es sólo tener un saber hacer, un saber conocer o un saber ser por separado, sino movilizar los diversos saberes (ser, hacer y conocer) hacia el logro de una meta determinada en el contexto, como se expone en la figura 1.1.

FIGURA 1.1

### Concepto de competencias desde el enfoque socioformativo

#### COMPETENCIAS

SON ACTUACIONES  
INTEGRALES



para identificar, analizar y resolver  
problemas del contexto

En distintos escenarios, integrando:

- ⊗ El saber ser (actitudes y valores)
- ⊗ El saber conocer (conceptos y teorías)
- ⊗ El saber hacer (habilidades procedimentales y técnicas)

Referencia: Tobón (2009a, 2010).

## 1.5 Descripción y formulación de una competencia desde el enfoque socioformativo

¿Cómo se describe una competencia desde el enfoque socioformativo? Mediante tres componentes fundamentales: formulación de la competencia a partir del análisis de problemas; construcción de criterios y planeación de evidencias. Con base en estos criterios se median los procesos de aprendizaje y evaluación en los estudiantes. A continuación se hace una descripción sintética de cada componente.

- **Dominio de competencia.** Es la categoría general, en la cual se organizan las competencias pertenecientes a una misma área.
- **Formulación de la competencia.** Se describe la competencia que se pretende contribuir a formar o evaluar a partir del análisis de problemas del contexto, buscando que tenga un verbo de desempeño, un objeto conceptual, una finalidad y una condición de referencia.
- **Ejes procesuales.** Son los grandes desempeños de la competencia que dan cuenta de su estructura como proceso sistémico. Son opcionales y por lo general se explicitan para organizar los criterios. Por ejemplo, la competencia comunicativa tiene los siguientes ejes procesuales:
  - Comprender y emitir anuncios sobre hechos en la localidad.
  - Redactar textos.
  - Expresarse en público.
  - Comunicarse en forma gráfica.
  - Interactuar con asertividad en situaciones comunicativas.

Estos cinco ejes procesuales, además de otros, dan cuenta de los aspectos estructurales de la competencia comunicativa y permiten organizar la diversidad de criterios que ésta tiene. Asimismo, permiten determinar los grandes aspectos de una competencia que se deben

abordar en los diferentes grados académicos de la educación básica y media, como también en los semestres de un programa universitario (Tobón, 2009a).

- **Criterios.** Son las pautas fundamentales que se deben tener en cuenta en la valoración de la competencia; se componen de un “*qué se evalúa*” y un “*con qué se compara*” (referente). Los criterios buscan considerar los diferentes saberes de la competencia (ser, hacer, conocer y convivir). Para un mejor manejo, se pueden establecer y clasificar mediante ejes procesuales, que son los grandes aspectos (temas, bloques, etc.) o desempeños que estructuran una competencia y configuran su dinámica de desarrollo.

Los criterios son el término más usado a nivel internacional para dar cuenta de las pautas que deben considerarse al evaluar las competencias, y equivalen a conceptos cercanos, como los resultados de aprendizaje (que son más propios del conductismo), aprendizajes esperados (más del constructivismo) e indicadores (más de la medición), etc. Es importante que los docentes no se confundan por la diversidad de términos y que comprendan que las competencias requieren ante todo una formulación, pautas de evaluación (independientemente de cómo las denominemos) y evidencias, las cuales se obtienen dentro del mismo proceso de formación.

- **Evidencias.** Se trata de pruebas concretas y tangibles de la competencia que resultan esenciales para evaluar los criterios. Es posible considerarlas por separado o agregarlas a los criterios.

En la siguiente página se describe un ejemplo de competencia desde el enfoque socioformativo (cuadro 1.3).

En este caso se trata de una competencia de comunicación en educación básica y se describen los criterios o aprendizajes esperados.

**CUADRO 1.3****Ejemplo de descripción de una competencia**

**Dominio de competencia:** Comunicación.

**Competencia:** Comunica diversos mensajes en las formas oral, escrita y gráfica, para generar entendimiento, establecer relaciones colaborativas y construir conocimiento en distintos contextos sociales y culturales, con fluidez, claridad y asertividad.

**Nivel:** Educación básica.

**Grado:** Primero.

**Asignatura:** Español.

**Eje procesual 1:** Comprender y emitir anuncios sobre hechos en la localidad.

**Crterios (o aprendizajes esperados/resultados de aprendizaje):**

- 1.1 Demuestra responsabilidad en la realización de las actividades sugeridas, lo cual se evidencia en la puntualidad de la entrega de los trabajos (saber ser).
- 1.2 Identifica la información principal de diferentes anuncios que hay en la comunidad considerando su naturaleza (saber hacer).
- 1.3 Identifica los anuncios publicitarios en un periódico de acuerdo con su naturaleza (saber hacer).
- 1.4 Identifica y comprende las letras pertinentes para escribir frases o palabras acorde con un determinado propósito (saber hacer y conocer).
- 1.5 Establece correspondencias entre partes de escritura y partes de oralidad al tratar de leer frases y oraciones en un contexto y con un propósito determinado (saber conocer).
- 1.6 Reporta a la clase las actividades realizadas de acuerdo con un propósito determinado (saber hacer).
- 1.7 Demuestra interés en leer y comprende diversos mensajes, lo que se verifica en la formulación de preguntas a los integrantes de la familia y en la escuela (saber ser).

**Evidencias:**

- Carteles
- Anuncios clasificados
- Avisos
- Exposiciones

*Continúa...*

<b>Eje procesual 2: Redactar textos escritos.</b>	
<p><b>Criterios (o aprendizajes esperados/resultados de aprendizaje):</b></p> <p>2.1 Realiza el plan de escritura de un texto, de acuerdo con una determinada intención comunicativa.</p> <p>2.2 Redacta un texto sencillo para informar de una situación cotidiana, cuyo mensaje es entendido por los pares.</p> <p>2.3 Comprende la importancia de la comunicación escrita de acuerdo con las situaciones cotidianas vividas.</p> <p>2.4 Tiene sentido de reto por hacer descripciones cada vez más precisas considerando las situaciones del contexto.</p> <p>2.5 Aplica estrategias metacognitivas en la escritura, de acuerdo con un determinado propósito comunicativo.</p>	<p><b>Evidencias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartas</li> <li>• Relatos</li> </ul>

*Referencia: Tobón (2006, 2009a, 2010, 2009b, 2009c).*

Acerca del ejemplo anterior, las consideraciones son las siguientes:

1. En la competencia se consideró importante tener ejes procesuales, por la complejidad de esta competencia y para facilitar el establecimiento de los criterios en el primer grado de educación básica. De todas formas los ejes procesuales son opcionales y permiten agrupar los criterios por un determinado desempeño concreto en la competencia.
2. Cada criterio tiene dos elementos: el componente que se evalúa en el estudiante y el componente de referencia. Este último es esencial en la evaluación de las competencias porque introduce un referente de comparación.
3. En los criterios aparecen desglosados los diversos saberes de una competencia, como el saber ser, el saber hacer y el saber conocer. Esto es esencial para que la competencia posea integralidad y genere realmente un proceso transformador en los estudiantes. En esta área es común el error de plantear que se



- trabaja por competencias y lo que se hace es quedarse, ya sea en el saber hacer como tal, o seguir el énfasis en el saber conocer.
4. ¿Dónde quedan los contenidos en la competencia del ejemplo del cuadro 1.3? Los contenidos ya no son estáticos, como en la educación tradicional: en el enfoque de competencias son saberes dinámicos que se encuentran en diversas fuentes (docentes, libros, padres, personas de la comunidad, etc.). Lo que se debe hacer es buscar, comprender, **construir** y apropiarse significativamente de dichos contenidos, y para ello se tienen como referencia los criterios y las evidencias de cada competencia. **Los contenidos cobran vida en la resolución de las actividades y los problemas, no se aprenden por separado para después resolver las tareas.**
  5. Para mediar el aprendizaje de la competencia descrita en el cuadro 1.3 no basta su descripción, es preciso elaborar una secuencia didáctica que ayude al docente y a los estudiantes en su evaluación y su aprendizaje, respectivamente. Para ello se retoman los criterios y evidencias y, con base en lo anterior, se identifica una situación problema del contexto que sea pertinente a la competencia; luego se construyen las actividades de aprendizaje, para después realizar el proceso metacognitivo; por último, se elabora la matriz de evaluación y se planifican los recursos necesarios. Esto mismo se aplica a las competencias abordadas en todos los niveles educativos.

## 1.6 El currículo: un abordaje desde la socioformación y el modelo GesFOC

Desde el enfoque socioformativo de las competencias se busca que el currículo apunte a prácticas cotidianas y regulares que promuevan la formación integral de las personas, para que éstas estén en condiciones de contribuir a resolver los diversos problemas actuales y futuros en la vida personal, el entorno familiar, la comunidad y la

sociedad en general, así como en la dinámica organizacional, la cultura y el ambiente ecológico.

El carácter socioformativo del currículo por competencias que aquí se propone está dado por los presupuestos siguientes:

- La construcción curricular se hace en el marco de procesos colaborativos y busca la participación de los diversos estamentos de la comunidad educativa, para que se trabaje en torno a una visión compartida y los procesos académicos respondan a la diversidad de retos educativos en el contexto.
- Los procesos curriculares tienen en cuenta la dinámica social y cultural de la institución educativa, porque toda institución es una microsociedad que, al igual que la sociedad, se da en el tejido de una serie de representaciones sociales explícitas e implícitas.
- El currículo se realiza mediante el trabajo en equipo, y así se gestiona y se mejora en forma continua. No es el trabajo de uno o de dos expertos, tal y como ha sido muy común en la educación tradicional.
- Los fines y medios del currículo para alcanzar la formación integral de las personas se basan en un continuo análisis y reflexión en torno a las dinámicas sociales, culturales, económicas y organizacionales, considerando las situaciones presentes y las tendencias hacia el futuro. Así se pretende que el currículo sea un macroyecto formativo en continua evolución que asegure la formación pertinente, pero sin responder de modo sumiso a las demandas —muchas veces generadas de modo no consciente— de la sociedad.

Para planificar, ejecutar, evaluar y gestionar la calidad del currículo de cualquier programa académico y en todos los niveles educativos, el Instituto CIFE desarrolló el modelo GesFOC (Gestión Sistémica de la Formación por Competencias), el cual se centra en 10 procesos académicos mínimos (figura 1.2). Cada proceso académico, desde las competencias, requiere direccionamiento (criterios), planeación, actuación (ejecución) y evaluación.

Esto garantiza a los estudiantes que la oferta formativa, los medios, los recursos y la mediación docente y directiva mejoren de manera continua. Para ello se tiene como base el pensamiento complejo (Morin, 1996, 1997), la gestión de la excelencia académica y la planeación estratégica.

**FIGURA 1.2**

**Síntesis del modelo GesFOC**



Referencia: Tobón (2009a, 2010).

## 1.7 Las secuencias didácticas por competencias: un enfoque socioformativo

El contexto social actual y los cambios que se avecinan en el futuro cercano nos plantean el reto de pasar del énfasis en la planificación de la enseñanza, a un nuevo papel docente, que conlleva la generación de situaciones significativas, con el fin de que los estudiantes aprendan lo que requieren para su autorrealización y su participación en la sociedad. De esta forma, la educación sigue siendo intencional, porque se trata de planear procesos de acuerdo con ciertas metas, pero esta planeación debe orientarse en torno al desarrollo de las competencias que requieren los ciudadanos de hoy.

Esto implica que como docentes debemos estudiar los grandes problemas del contexto, tener claridad acerca de las competencias que pretendemos contribuir a formar, apropiarnos con profundidad de los contenidos disciplinares y luego saber cómo llevar a cabo la mediación con los estudiantes para que “aprendan” y refuercen las competencias, partiendo de sus saberes previos y aplicando estrategias didácticas pertinentes, de acuerdo con las competencias, contenidos y problemas. El modelo de competencias tiene esta orientación, que es la propuesta por múltiples docentes, diversos intelectuales, integrantes de la comunidad e investigadores.

Las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas.

En el modelo de competencias, las secuencias didácticas son una metodología relevante para mediar los procesos de aprendizaje en el marco del aprendizaje o refuerzo de competencias; para ello se retoman los principales componentes de dichas secuencias, como las situaciones didácticas (a las que se debe dirigir la secuencia), actividades pertinentes y evaluación formativa (orientada a enjuiciar sistemáticamente el proceso). Con ello, se sigue una línea me-

metodológica que permite a los docentes que ya trabajan con esta metodología una mejor adaptación al trabajo por competencias en el aula.

Sin embargo, desde las competencias, las secuencias didácticas ya no se proponen que los estudiantes aprendan determinados contenidos, sino que desarrollen competencias para desenvolverse en la vida, para lo que será necesaria la apropiación de los contenidos en las diversas asignaturas. Aquí hay entonces un importante reto para los docentes: cómo cambiar la meta del paradigma educativo tradicional en torno a los contenidos para enfocar los procesos de formación y aprendizaje en torno a las competencias.

Existen muchas metodologías para abordar las secuencias didácticas desde el enfoque de las competencias. Nosotros hemos validado una en diferentes niveles educativos de la mayoría de los países de Iberoamérica desde el enfoque socioformativo, la cual se caracteriza por un marcado énfasis en la socioformación integral y el proyecto ético de vida, la resolución de problemas significativos situados, la articulación de las actividades en torno a esos problemas, el proceso metacognitivo y la evaluación por medio de niveles de dominio en matrices (rúbricas) (Tobón y García Fraile, 2006; Tobón, García Fraile, Rial y Carretero, 2006; Tobón, 2009a, 2009b, 2010; Pimienta y Enríquez, 2009).

Desde el enfoque socioformativo, los componentes de una secuencia didáctica por competencias se describen en la figura 1.3.



En el siguiente cuadro se describen los componentes de la secuencia didáctica:

<b>CUADRO 1.4</b> Principales componentes de una secuencia didáctica por competencias	
<i>Situación problema del contexto</i>	Problema relevante del contexto por medio del cual se busca la formación.
<i>Competencias a formar</i>	Se describe la competencia o competencias que se pretende formar.
<i>Actividades de aprendizaje y evaluación</i>	Se indican las actividades con el docente y las actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes.
<i>Evaluación</i>	Se establecen los criterios y evidencias para orientar la evaluación del aprendizaje, así como la ponderación respectiva. Se anexan las matrices de evaluación.
<i>Recursos</i>	Se establecen los materiales educativos requeridos para la secuencia didáctica, así como los espacios físicos y los equipos.
<i>Proceso metacognitivo</i>	Se describen las principales sugerencias para que el estudiante reflexione y se autorregule en el proceso de aprendizaje.



## Referencias bibliográficas

- García Fraile, J. A. y Sabán Vera, C. (coords.) (2008). *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la formación basada en competencias*. Barcelona: Davinci.
- García Fraile, J. A., y Tobón, S. (coords.) (2008). *Gestión del currículum por competencias. Una aproximación desde el modelo sistémico complejo*. Lima: A. B. Representaciones Generales.
- García Fraile, J. A. y Tobón, S. (2009). *Estrategias didácticas para formar competencias*. Lima: A. B. Representaciones Generales.
- García Fraile, J. A., Tobón, S., López, N. (2009a). *Manual sintético de gestión curricular por competencias*. Lima: A. B. Representaciones Generales.
- García Fraile, J. A., Tobón, S. y López, N. (2009b). *Currículo, didáctica y evaluación por competencias: hacia un enfoque socioformativo*. Caracas: Unimet.
- Kuhn, T. (1996). *¿Qué son las revoluciones científicas? Y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.
- Kuhn, T. (2000). *La estructura de las revoluciones científicas*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1997). La necesidad de un pensamiento complejo. En S. González (ed.), *Pensamiento complejo. En torno a Edgar Morin, América Latina y los procesos educativos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Núñez, R. A. y Tobón, S. (2005). *Terapia cognitivo-conductual. El modelo procesual de la salud mental como camino para la integración, la investigación y la clínica*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Pimienta, J. (2007). *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*. México: Pearson.

- Pimienta, J. (2008a). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México: Pearson.
- Pimienta, J. (2008b). *Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender*. México: Pearson.
- Pimienta, J. y Enríquez, A. (2009). *Educación basada en competencias. Guía para la aplicación del enfoque*. México: Pearson.
- RAE (2009). *Diccionario de la Real Academia Española*. Madrid: RAE.
- Tejada, C. M., y Tobón, S. (coords.) (2006). *El diseño del plan docente en información y documentación acorde con el Espacio Europeo de Educación Superior: un enfoque por competencias*. Madrid: Facultad de Ciencias de la Documentación.
- Tobón, S. (2001). *Aprender a emprender: un enfoque curricular*. La Ceja: Funorie.
- Tobón, S. (2002). *Modelo pedagógico basado en competencias*. Medellín: Funorie.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe.
- Tobón, S. (2006). *Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad*. Bogotá: Ecoe.
- Tobón, S. (2009a). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe.
- Tobón, S. (2009b). La formación humana integral desde el proyecto ético de vida y el enfoque de las competencias. En Cabrera, E. J. (ed.), *Las competencias en educación básica: un cambio hacia la reforma*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tobón, S. (2009c). Proyectos formativos: didáctica y evaluación de competencias. En Cabrera, E. J. (ed.), *Las competencias en educación básica: un cambio hacia la reforma*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ecoe.
- Tobón, S., García Fraile, J. A., Rial, A. y Carretero, M. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.



- Tobón, S., Montoya, J. B., Ospina, B. E., González, E. M., y Domínguez, E. (2006). *Diseño curricular por competencias*. Medellín: Uniciencia.
- Tobón, S., Sandín, B. y Vinaccia, S. (2005). *Trastornos gastrointestinales: psicopatología, evaluación y tratamiento psicológicos*. Madrid: Klinik.
- Tobón, S. y Fernández, J. L. (2004). *Saberes para vivir plenamente en familia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tobón, S. y García Fraile, J. A. (2006). *El enfoque de las competencias en el marco de la educación superior*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.