

Fundamentos básicos de planificación educativa

1. El currículo¹

Al hablar de currículo no se puede establecer una definición rígida sino referirnos a una serie de elementos que éste debe reunir, tal como lo expresan los autores a través de los conceptos referenciados en el cuadro que aparece a continuación.

AUTOR	CONCEPTO
Panqueva Tarazona Javier	Carrera, caminata, jornada, conteniendo en sí la idea de continuidad y secuencia ²
De Zubiría Samper Julián	¿Para qué enseñar? ¿Qué enseñamos? ¿Cuándo, cómo y con qué lo enseñamos? ¿Cómo evaluamos?
Ludgren Ulf P.	Filosofía de educación que transforman los fines socioeducativos, fundamentales en estrategias de enseñanza. ³
Kearney y Cook	Todas las experiencias que el alumno tiene bajo la dirección de la escuela ⁴
Flórez Ochoa Rafael	Concreción específica de una teoría pedagógica para volverla efectiva y asegurar el aprendizaje y el desarrollo de un grupo particular de alumnos para la cultura, época y comunidad de la que hace parte ⁵

Partiendo de este planteamiento se infiere que el currículo es un concepto clave en educación y en el campo de la investigación educativa, ya que está referido a un proceso de transición entre sociedad y educación. No obstante, el campo de la teoría curricular no está suficientemente desarrollado, como suele pensarse.

Cada uno de los modelos pedagógicos existentes genera una propuesta de currículo diferente, sustentadas en unos supuestos epistemológicos, en razón de que el comportamiento individual y colectivo se encuentra apoyado en las concepciones del mundo, predominante en una época determinada. Sobre este particular Panqueva Tarazona sostiene *“El objetivo de todo proceso de conocimiento, es lograr a través de la aplicación de unos métodos, formular conceptos, elaborar teorías, explicar la realidad, definir leyes y principios. Sin embargo, tales conceptos, teorías, leyes, principios o*

¹ Lectura adaptada de *Currículo y planeación educativa* de Enrique Hoyos Regino et al. para el *Diplomado en Docencia en Educación Superior* de la EUPG-UMSS, versión 9ª.

² PANQUEVA TARAZONA, Javier. *Concepciones, Teorías, modelos y tendencias curriculares*. Secretaría de educación Departamental de Risaralda; Cep, p.p.18.

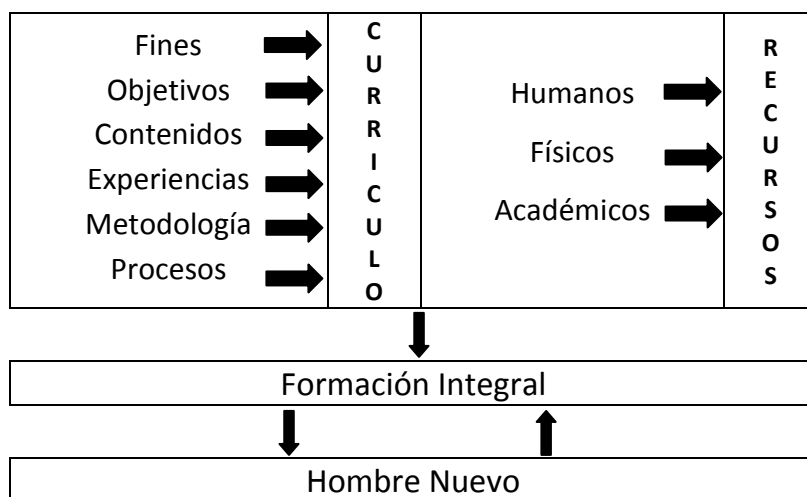
³ LUDGREN, Ulf.P. Op. Cip p.p.71

⁴ KEARNEY Y COOK (1969), citado por LUNDGREN, Ulf, Op, Cit p.p. 71

⁵ FLÓREZ OCHOA, Rafael en POSNER, George. *Análisis de Currículo*, Santafé de Bogotá D.C. Mac. Graw Hill Interamericana, S.A. 1998, Introducción XXVII.

acciones, no se consideran totalmente acabadas, sino que, por el contrario, están sujetas a revisión continua y permanente”.⁶

En este trabajo asumimos el **currículo** como el **conjunto de actividades y experiencias que tienen lugar en las instituciones educativas, encaminadas a asegurar el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos**, para que actúen adecuadamente sobre el contexto, tal como se explica en el esquema siguiente:



Las diversas concepciones que se han planteado acerca del currículo son agrupadas por Angulo Rasco (1994, p.20) en tres categorías fundamentales:

a. El currículo como contenido

Las definiciones de currículo como contenido son las más conocidas, y por tanto las más relevantes. Para Taylor y Richard (1979), el currículo se refiere al “contenido de la educación”, mientras que para Engler (1970) es la suma total de dicho contenido. Sobre este particular los autores mencionados afirman que los términos de currículo y contenido de la educación significan la misma cosa. Precisan además que el currículo también se refiere al conocimiento disciplinar que debe ser estudiado, a la experiencia que apunta la escuela, o sencillamente a las materias de aprendizaje.

Las apreciaciones de Ausubel, Novack, Eisner y Vallance son ubicadas por Angulo Rasco en el primer apartado de estas definiciones, ya que identifican el contenido como reconstrucción social, consideran el contenido desde la óptica del racionalismo académico y el contenido concebido para el desarrollo de procesos cognitivos.

Sobresale en este nivel conceptual una definición referenciada como básica y que corresponde a Gagné (1967, p.23), quien afirma: “un curriculum es una secuencia de unidades de contenido

⁶ PANQUEVA TARAZONA, Javier. Concepciones, Teorías, modelos y tendencias curriculares. . Secretaría de educación Departamental de Risaralda, Centro Experimental Piloto Pereira, 1995. p.p.23.

organizadas de tal manera que el aprendizaje de cada unidad puede ser logrado por un acto simple, apoyado por las capacidades especificadas en las unidades anteriores y que han sido dominadas por el alumno”.

Para Johnson, el currículo es una serie estructurada de resultados de aprendizaje. De igual forma Coll señala: que la cultura humana organizada equivale a aprendizajes específicos.

b. El currículo como planificación educativa

Las concepciones agrupadas en este apartado asumen que currículo significa planificación, con lo cual se deja entrever que es resumido y establecido explícitamente en el marco dentro del cual se desarrollará la actividad educativa de una escuela. Para Beauchamp (1972, 1981, 1982) es un documento escrito en el que se representa “el alcance y la organización del programa educativo proyectado para una escuela”.

Por su parte Pratt (1978-1982) sostiene que el currículum es un conjunto organizado de intenciones educativas y de entrenamiento, en donde se presentan tanto lo que ha de ser aprendido y enseñado, como los materiales educativos, los métodos de enseñanza, etc. En esta misma línea Beauchamp argumenta que para que un currículo se considere óptimo debe tener los siguientes aspectos:

- Enunciados sobre las intenciones para el uso del documento como guía en la planificación de estrategias de instrucción.
- Enunciados que describen los objetivos de la escuela para la cual ha sido diseñado el currículo.
- Un cuerpo de contenido curricular para la realización de los objetivos.
- Enunciados sobre el esquema de evaluación para determinar el valor y la efectividad del currículo y del sistema curricular.

c. El currículo como relación interactiva

Angulo Rasco retoma una obra de Oliver (1965), dice que básicamente el currículum es lo que les sucede a los alumnos en la escuela como resultado de lo que los maestros hacen. Incluye todas las experiencias educativas de las que la escuela es responsable.

Westbury (1978), anota que un currículum sólo encuentra su significado en la enseñanza, en las acciones y relaciones entre profesores y estudiantes ocupados en las actividades mutuas que llamamos educación.

Al currículo como realidad interactiva pertenecen también las concepciones de Clandinin y Cornelly (1992), quienes dicen que el docente es una parte integral del proceso curricular, que junto con los estudiantes, el contenido cultural y el ambiente se encuentran en interacción dinámica.

Hilda Taba (1983), en la que se concibe el currículo como un plan de instrucción y considera que para su conceptualización es necesario “investigar las demandas y los requisitos de la cultura y la sociedad

del presente y del futuro... saber sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de los estudiantes...y conocer la naturaleza del conocimiento y sus características específicas”.⁷

Si sometemos a estudio la concepción anterior podemos deducir que corresponde al ámbito del currículo como realidad interactiva, ya que establece claramente dos tipos de vínculos: el currículo articulado con la sociedad y el currículo articulado con la cultura, o la relación currículo-cultura-sociedad.

Sperb (1973), lo define como un programa de enseñanza, una lista de materias que hay que estudiar bajo la dirección del maestro, un conjunto de conocimientos que memorizar.

2. Tipos de currículo

Teniendo en cuenta la diversidad de aspectos e influencias, los especialistas desde sus puntos de vista particulares consideran diversos tipos de currículo. Así encontramos la apreciación de George J. Posner, quien considera la presencia de lo que él denomina los cinco currículos simultáneos: El oficial, el operacional, el oculto, el nulo y el extracurriculum.

- **El currículo oficial:** Se le conoce también como currículo escrito, pues está documentado en tablas de alcance y secuencias, sílabos, guías curriculares, tablas de contenido y listas de objetivos. El propósito del currículo oficial es proporcionar a los educadores una base orientada a la planeación de contenidos y la evaluación de estudiantes, en la perspectiva de que asuma con mayor responsabilidad su práctica docente y los resultados de la misma.
- **El currículo operacional:** Se fundamenta en lo que es realmente enseñado por el docente y la manera como éste destaca a los estudiantes el carácter relevante de los contenidos objeto de la enseñanza y el aprendizaje. En opinión de Posner, el currículo operacional tiene dos aspectos:
 - El contenido incluido y enfatizado por el profesor en clase, esto es, lo que el profesor enseña.
 - Los resultados de aprendizaje sobre los cuales los estudiantes deben responder, es decir, lo que debe ser logrado. El primer aspecto es indicado por el tiempo que el profesor asigna a los distintos temas y a los tiempos de aprendizaje. A este aspecto se le denomina el currículo enseñado. El segundo aspecto alude a las pruebas realizadas a los estudiantes por parte de los docentes. A esto se le denomina el currículo probado.
- **El currículo oculto:** Es definido por Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi como “*el conjunto de influencias formativas que la escuela ejerce sistemáticamente pero que no están explicitadas, ni formalmente reconocidas*”.⁸

El currículo oculto, afirman los autores anteriores, incluye diversos tipos de resultados, de los cuales sobresalen:

⁷ TABA, Hilda (1983), citada por HERNÁNDEZ, DÍAZ, María Elizabeth. Elementos Básicos para el Diseño Curricular, Documento de trabajo, Universidad de Córdoba, Universidad de Ciego de Ávila, Montería 1999, p.p.3

⁸ GVIRTZ, Silvina y PALAMIDESSI, Mariano. El A.B.C. de la Tarea docente: Currículum y Enseñanza, Buenos Aires, Aique, grupo editor, S.A. 1998, p.p.64

- Resultados no previstos y que los docentes consideran negativos
- Resultados buscados pero no explicitados
- Resultados ambiguos y genéricos

El currículo oculto se desarrolla simultáneamente con el currículo oficial (explícito) y el currículo operacional. Para Daniel Hernández *“las formas, el ordenamiento y el manejo del espacio físico, del tiempo y de los objetos así como los gestos y actitudes automatizados establecen normas y relaciones cotidianas implícitas que, a veces, implican la soterrada violación de normas explícitas. Los valores, modos y contenidos de este currículo constituyen estereotipos de comportamiento tan pegados a la vivencia que suelen escapar a la reflexión”*.⁹

A este tipo de currículo, en muchos casos, no se le reconoce la trascendencia que tiene, a pesar de que su incidencia en la formación del estudiante resulta definitiva.

- **El currículo nulo:** Está conformado por temas de estudio no enseñados y sobre los cuales cualquier consideración debe centrarse en las razones por las que son ignorados dichos temas. George J. Posner al referirse a este particular plantea el siguiente interrogante: *“¿Por qué sucede por ejemplo, que la psicología, la danza, las leyes y el ser padres, generalmente no son enseñados y sin duda no podrían competir con las cuatro grandes materias, es decir, lengua materna, estudios sociales, matemáticas y ciencias?”*.¹⁰
- **El extracurriculo:** Se encuentra constituido por todas aquellas experiencias planteadas por fuera de las asignaturas escolares. A diferencia del currículo oculto, el extracurriculo es una dimensión reconocida de la experiencia escolar y que puede resultar mucho más significativa que el currículo oficial. Al citar ejemplos referidos al extracurriculo, Posner menciona las lecciones acerca de la competencia, las buenas cualidades deportivas y el juego en equipo aprendido en la práctica del deporte.

El extracurriculo debe ser aprovechado por los docentes y la institución para que sirva de apoyo al currículo oficial en la búsqueda de formar un hombre integral, al tiempo que desarrolle y cultive sus potencialidades.

3. Niveles de concreción del currículo¹¹

El diseño curricular puede entenderse como una dimensión del currículo que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructuración y organización de los proyectos curriculares. Persigue una concepción educativa determinada que, al ejecutarse, pretende solucionar problemas y satisfacer necesidades y, en su evaluación, posibilita el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

⁹ HERNÁNDEZ, Daniel. El Currículo: Una construcción permanente en revista educación y cultura N° 30. Santafé de Bogotá D.C. julio de 1993, p.p. 35.

¹⁰ POSNER, J, George. Op. Cip. p.p. 12

¹¹ Camila Paz Muñoz, Chillan, Chile

El diseño curricular es metodología en el sentido que su contenido explica cómo elaborar la concepción curricular; es acción en la medida que constituye un proceso de elaboración; y es resultado porque de dicho proceso quedan plasmados en documentos curriculares dicha concepción y las formas de ponerla en práctica y evaluarla.

Niveles de concreción del diseño curricular

La estructuración por niveles, es coherente con la consideración de un currículo abierto en cuanto que las administraciones educativas definan aspectos prescriptivos mínimos, que permitan una adecuación del diseño curricular a diferentes contextos, realidades y necesidades.

- ***El primer nivel de concreción del diseño curricular (Nivel Macro)***, corresponde al sistema educativo, en forma general, que involucra al nivel máximo que realiza el diseño curricular.

Es responsabilidad de las administraciones educativas realizar el diseño curricular base (enseñanzas mínimas, indicadores de logros, etc.), el mismo, debe ser un instrumento pedagógico que señale las grandes líneas del pensamiento educativo, las políticas educacionales, las grandes metas, etc; de forma que orienten sobre el plan de acción que hay que seguir en los siguientes niveles de concreción y en el desarrollo del currículum. Estas funciones requieren que el diseño base sea abierto y flexible, pero también que resulte orientador para los profesores y justifique, asimismo, su carácter prescriptivo. Estos tres rasgos configuran la naturaleza de ese documento.

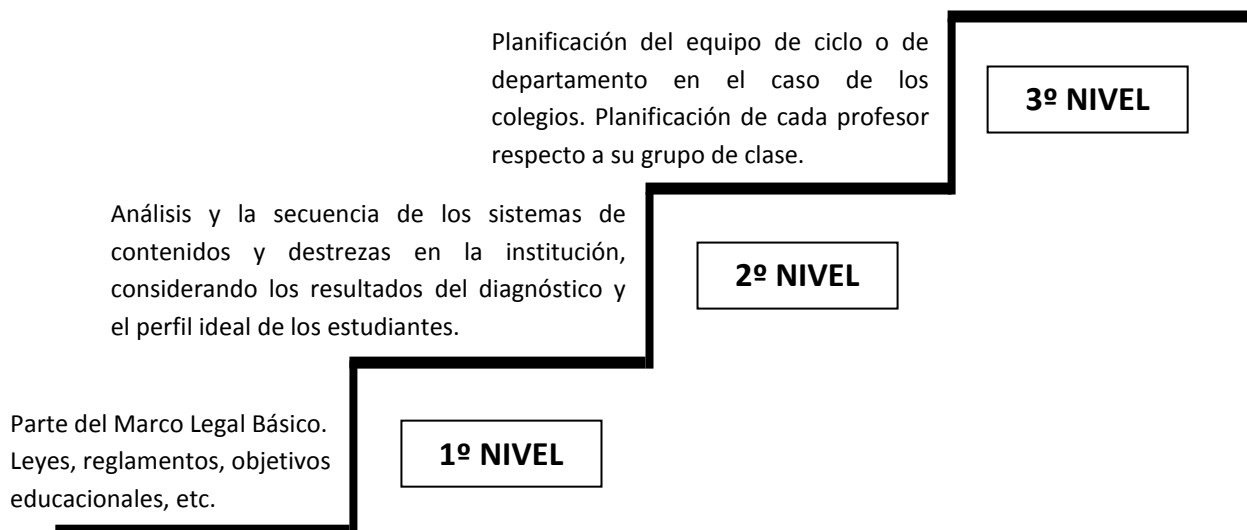
- ***El segundo nivel de concreción del diseño curricular (Nivel Meso)***, se materializa en el proyecto de la institución educativa o instancias intermedias, el que especifica, entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión. El mismo debe responder a situaciones y necesidades de los educandos de la comunidad educativa de la región y del país; además, debe caracterizarse por ser concreto, factible y evaluable. Un análisis teórico profundo en este sentido se realiza por Del Carmen y Zabala, donde se analiza la concepción del proyecto educativo de centro (donde se explicitan las posiciones y tendencias en los referentes filosóficos, sociológicos, epistemológicos, psicológicos y didácticos que influyen en los fundamentos de la posible concepción curricular sobre las cuales se va a diseñar el currículo) y el proyecto curricular de centro (definido como “el conjunto de decisiones articuladas compartidas por el equipo docente de un centro educativo, tendiente a dotar de mayor coherencia su actuación, concretando el Diseño Curricular Base en propuestas globales de intervención didáctica, adecuadas a su contexto específico”).

Entre sus objetivos están:

- Adaptar y desarrollar las prescripciones curriculares de la administración educativa (D.C.B.) a las características específicas del centro.

- Contribuir a la continuidad y la coherencia entre la actuación educativa del equipo de profesores que ofrecen docencia en los diversos niveles educativos. Expresar los criterios y acuerdos realmente compartidos por el profesorado.
- También le da importancia al reglamento de régimen interno, que es un elemento normalizador que regula el régimen de una institución y que va a posibilitar la aplicación en la práctica por medio de la formalización de la estructura del centro y del establecimiento de reglas, preceptos e instrucciones a través de las cuales se ordena la convivencia del colectivo.
- **El tercer nivel de concreción del diseño curricular es el Nivel Micro**, conocido por algunos autores como programación de aula. En él, se determinan los objetivos didácticos, contenidos, actividades de desarrollo, actividades de evaluación y metodología de cada área que se materializará en el aula. Entre los documentos que se confeccionan están los planes anuales, unidades didácticas y los planes de clase.

Los Niveles de Concreción del Currículo



4. La formación basada en competencias¹²

Son múltiples las razones por las cuales es preciso estudiar, comprender y aplicar el enfoque de la formación basada en competencias. En primer lugar, porque es el enfoque educativo que está en el centro de la política educativa colombiana en sus diversos niveles, y esto hace que sea necesario que todo docente aprenda a desempeñarse con idoneidad en este enfoque. En segundo lugar, porque las competencias son la orientación fundamental de diversos proyectos internacionales de educación, como el Proyecto Tuning de la Unión Europea o el proyecto Alfa Tuning Latinoamérica. Y tercero, porque las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier otro enfoque educativo.

Las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica y el tipo de estrategias didácticas a implementar. Al contrario, las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, como son:

1) la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas; 2) la construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto; y 3) la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos. En este sentido, como bien se expone en Tobón (2005), el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos.

El enfoque de competencias implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, y seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes. En el presente capítulo se hace un análisis de los aspectos esenciales de la formación por competencias en la educación, teniendo como punto de referencia la gestión de calidad. Asimismo, se busca articular el tema de las competencias con el pensamiento complejo. Recomendamos consultar las fuentes de referencia para ampliar el análisis, el debate y la aplicabilidad de lo presentado en los temas que se exponen a continuación.

4.1. El concepto de competencias: un abordaje complejo

Se han establecido múltiples definiciones de las competencias, pero todas ellas tienen problemas por su reduccionismo o falta de especificidad con otros conceptos (véase Tobón, 2005). La definición que propone el autor, y que se ha debatido con expertos en diversos seminarios, publicaciones y

¹² Tomado de *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Sergio Tobón, Talca: Proyecto Mesesup 2006

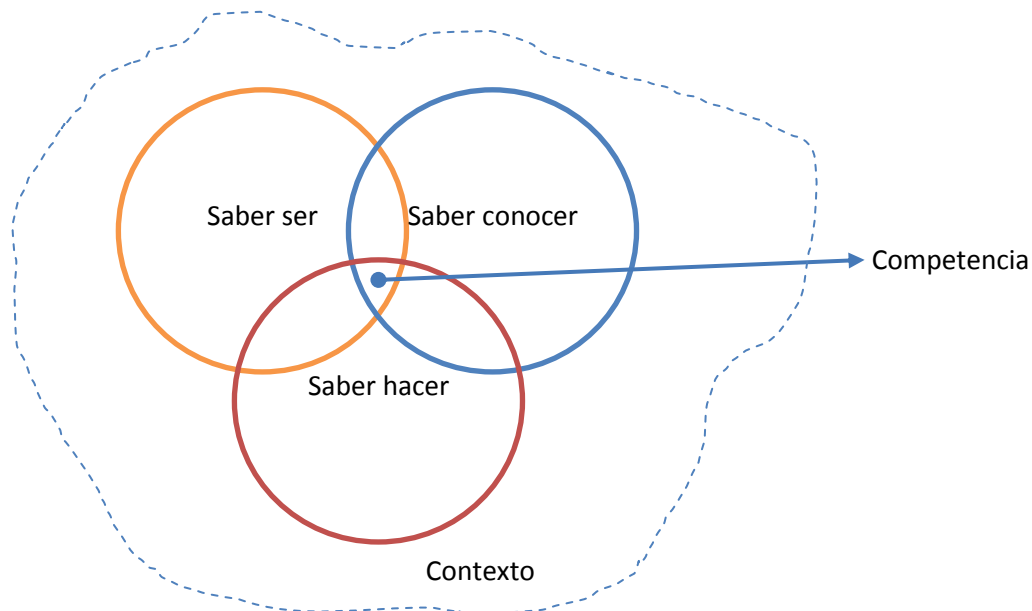
congresos, es que las **competencias** son **procesos complejos de desempeño con idoneidad** en un determinado **contexto**, con **responsabilidad**. A continuación se clarifican los términos de esta definición. En la Tabla 1 se expone un ejemplo que ilustra cada uno de los aspectos de la definición.

1. **Procesos:** los procesos son acciones que se llevan a cabo con un determinado fin, tienen un inicio y un final identificable. Implican la articulación de diferentes elementos y recursos para poder alcanzar el fin propuesto. Con respecto a las competencias, esto significa que estas no son estáticas, sino dinámicas, y tienen unos determinados fines, aquellos que busque la persona en concordancia con las demandas o requerimientos del contexto.
2. **Complejos:** lo complejo se refiere a lo multidimensional y a la evolución (orden-desorden-reorganización). Las competencias son procesos complejos porque implican la articulación en tejido de diversas dimensiones humanas y porque su puesta en acción implica muchas veces el afrontamiento de la incertidumbre.
3. **Desempeño:** se refiere a la actuación en la realidad, que se observa en la realización de actividades o en el análisis y resolución de problemas, implicando la articulación de la dimensión cognoscitiva, con la dimensión actitudinal y la dimensión del hacer.
4. **Idoneidad:** se refiere a realizar las actividades o resolver los problemas cumpliendo con indicadores o criterios de eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y apropiación establecidos para el efecto. Esta es una característica esencial en las competencias, y marca de forma muy importante sus diferencias con otros conceptos tales como capacidad (en su estructura no está presente la idoneidad).
5. **Contextos:** constituyen todo el campo disciplinar, social y cultural, como también ambiental, que rodean, significan e influyen una determinada situación. Las competencias se ponen en acción en un determinado contexto, y este puede ser educativo, social, laboral o científico, entre otros.
6. **Responsabilidad:** se refiere a analizar antes de actuar las consecuencias de los propios actos, respondiendo por las consecuencias de ellos una vez se ha actuado, buscando corregir lo más pronto posible los errores. En las competencias, toda actuación es un ejercicio ético, en tanto siempre es necesario prever las consecuencias del desempeño, revisar cómo se ha actuado y corregir los errores de las actuaciones, lo cual incluye reparar posibles perjuicios a otras personas o a sí mismo. El principio en las competencias es entonces que no puede haber idoneidad sin responsabilidad personal y social.

Tabla 1. Ilustración de los diferentes aspectos que hacen parte de la definición de las competencias

<p>Competencia:</p> <p>Planea su vida, con el fin de alcanzar la plena autorrealización personal y laboral, basándose en su proyecto personal y en un diagnóstico de necesidades vitales y valores, cada vez que las circunstancias lo requieran.</p>	
<p>Proceso:</p> <p>La planeación de la vida constituye un conjunto de actividades que tienen como punto de partida el autodiagnóstico de cómo está la propia realización y un punto de llegada: la construcción de metas a corto, mediano y largo plazo que respondan a las necesidades personales.</p>	<p>Complejidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elevado número de aspectos a tener en cuenta: metas alcanzadas, metas no alcanzadas, necesidades vitales insatisfechas, grado de compromiso con la autorrealización, disponibilidad de recursos, etc. • Incertidumbre: hay muchos factores que pueden influir para no alcanzar las metas y hay que tener conciencia de ellos. Esto implica que hay que tener flexibilidad para establecer nuevas metas.
<p>Desempeño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realización de un plan para planear la propia vida con metas a corto, mediano y largo plazo. • Dimensión afectivo-motivacional: deseo de realización personal y compromiso. • Dimensión cognoscitiva: conocimiento de un plan de vida, conocimiento de sí mismo, conocimiento de los tipos de metas. • Dimensión actuacional (hacer): manejo de una metodología para planear la vida. 	<p>Idoneidad:</p> <p>En esta competencia la idoneidad está dada por los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realiza el plan de vida especificando las metas, los recursos y la manera de alcanzarlas. • Construye el plan de vida con base en un autodiagnóstico exhaustivo de sí mismo. • Demuestra compromiso por su realización personal.
<p>Contexto:</p> <p>La vida de la persona en relación con valores, pautas y demandas sociales.</p> <p>Familia, pareja, amigos y entorno de trabajo.</p>	<p>Responsabilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la elaboración del plan de vida tiene que buscar no hacerse daño a sí mismo ni que exista la posibilidad de hacer daño a otras personas. • En la planeación deben establecerse mecanismos para compensar una meta por otra de tal forma que esto no afecte la realización personal.

Las competencias integran tres tipos de saberes: el saber ser (actitudes y valores), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto.



Además, las competencias deben ser abordadas desde un diálogo entre tres ejes centrales: (1) las demandas del mercado laboral-empresarial-profesional, (2) los requerimientos de la sociedad, y (3) la gestión de la autorrealización humana desde la construcción y el afianzamiento del *proyecto ético de vida*.

Las competencias parten desde la autorrealización personal, buscando un diálogo y negociación con los requerimientos sociales y empresariales, con sentido crítico y flexibilidad, dentro del marco de un *interjuego* complementario *proyecto ético de vida-sociedad-mercado*, perspectiva que reivindica lo humanístico, pero sin desconocer el mundo de la producción. Esto confronta y cuestiona la concepción predominante en la actualidad de asumir las competencias como rivalidad y enfrentamiento, concepción explicable por la predominancia de la cultura del individualismo, el consumo y el tener. La posición aquí defendida reivindica el aporte de las competencias a la construcción del tejido social mediante la cooperación y la solidaridad, como bien lo argumenta Torrado (2000): “Una educación básica de calidad, orientada al desarrollo de las competencias, puede convertirse en una estrategia para formar personas capaces de ejercer los derechos civiles y democráticos del ciudadano contemporáneo, así como para participar en un mundo laboral cada vez más intensivo en conocimiento” (p.32).

Se han planteado diversas críticas al enfoque de competencias en la educación. A continuación se exponen algunas de estas críticas y la manera cómo se vienen abordando:

1. *Se orienta la educación a lo laboral, descuidando la formación disciplinar.* La formación laboral y profesional es una contribución muy importante del enfoque de competencias porque permite diseñar los planes de estudio con el componente laboral, buscando que los estudiantes se conecten de forma pertinente con el mundo del trabajo. Esto, sin embargo, no se opone a la formación disciplinar y científica. Antes por el contrario, se busca potenciar esta formación y por ello se habla de competencias científicas, de tal manera que posibiliten en los estudiantes abordar y resolver problemas nuevos, con creatividad. El hecho de que haya instituciones educativas que privilegien lo laboral no es propio del enfoque de competencias, sino de su proyecto educativo o de una inadecuada concepción de este enfoque.
2. *El enfoque de competencias se centra en el hacer y descuida el ser.* Esta es también una crítica frecuente al enfoque de competencias en la educación y radica en que los programas de formación y certificación de competencias laborales han tendido a enfatizar en la ejecución de actividades y tareas, con un bajo grado de consideración de los valores y actitudes. Sin embargo, esto se ha comenzado a superar en los últimos años al ponerse de plano que la dimensión afectivo-motivacional es fundamental para realizar cualquier actividad con idoneidad, pues allí está presente el querer, la motivación por el trabajo bien hecho, la responsabilidad en lo que se hace, la disposición a aprender, etc. Es por ello, que una definición compleja, sistémica e integral de las competencias contiene no sólo la dimensión cognoscitiva y la dimensión del hacer, sino también la dimensión del ser, en el proceso de desempeño. Y no se puede plantear que la idoneidad es sólo idoneidad para realizar con excelencia un trabajo al servicio de los intereses económicos-empresariales, sino que la idoneidad es saberse desempeñar con excelencia también en los demás planos de la vida humana.
3. *Las competencias son lo que siempre hemos hecho.* Esta es una crítica frecuente por parte de los docentes. Lo que hay en el fondo es una resistencia al cambio que impide a los docentes estudiar con profundidad este enfoque y comparar sus contribuciones con lo que se ha hecho tradicionalmente en la educación. En esta medida, es claro que el enfoque de competencias tiene una serie de importantes contribuciones a la educación, como son: 1) énfasis en la gestión de la calidad del aprendizaje y de la docencia; 2) formación orientada al desempeño idóneo mediante la integración del conocer, con el ser y el hacer; 3) estructuración de los programas de formación acorde con el estudio sistemático de los requerimientos del contexto (Tobón, 2005) y 4) evaluación de los aprendizajes mediante criterios construidos en colectivo con referentes académicos y científicos.

4.2. Cambios en la docencia a partir del enfoque de competencias

La formación basada en competencias está en el centro de una serie de cambios y transformaciones en la educación. A continuación se describen algunos de estos cambios, con el fin de comprender mejor las dimensiones de este enfoque.

1. *Del énfasis en conocimientos conceptuales y factuales al enfoque en el desempeño integral*

ante actividades y problemas. Esto implica trascender el espacio del conocimiento teórico como centro del quehacer educativo y colocar la mirada en el desempeño humano integral que implica la articulación del conocer con el plano del hacer y del ser.

2. *Del conocimiento a la sociedad del conocimiento.* Esto implica que la educación debe contextualizar el saber en lo local, lo regional y lo internacional, preparando a los docentes, estudiantes y administrativos para ir más allá de la simple asimilación de conocimientos y pasar a una dinámica de búsqueda, selección, comprensión, sistematización, crítica, creación, aplicación y transferencia.
3. *De la enseñanza al aprendizaje.* El enfoque de formación basado en competencias implica que el aprendizaje comienza a ser el centro de la educación, más que la enseñanza. Esto significa que en vez de centrarnos en cómo dar una clase y preparar los recursos didácticos para ello, ahora el reto es establecer con qué aprendizajes vienen los estudiantes, cuáles son sus expectativas, que han aprendido y que no han aprendido, cuáles son sus estilos de aprendizaje y cómo ellos pueden involucrarse de forma activa en su propio aprendizaje. A partir de ello se debe orientar la docencia, con metas, evaluación y estrategias didácticas. Esto se corresponde con el enfoque de créditos, en el cual se debe planificar no sólo la enseñanza presencial sino también el tiempo de trabajo autónomo de los estudiantes.

Puede apreciarse entonces un cambio en la enseñanza; cambio que no es hacer más práctico el saber, o integrar la teoría con la práctica, u orientar la educación hacia la empleabilidad. El enfoque de formación con base en competencias es mucho más que eso. Pretende orientar la formación de los seres humanos hacia el desempeño idóneo en los diversos contextos culturales y sociales, y esto requiere hacer del estudiante un protagonista de su vida y de su proceso de aprendizaje, a partir del desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades cognoscitivas y metacognitivas, la capacidad de actuación, y el conocimiento y regulación de sus procesos afectivos y motivacionales. Las competencias, entonces, significan calidad e idoneidad en el desempeño, protagonismo de los estudiantes, orientación de la enseñanza a partir de los procesos de aprendizaje y contextualización de la formación.

BIBLIOGRAFÍA

- Bruner, J. (1992). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bustamante, G. (2003). *El concepto de competencia III. Un caso de recontextualización: Las "competencias" en la educación colombiana*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Editorial Aguilar.
- Gardner, H. (1987). *Las estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada. Cómo piensan y cómo deberían enseñar en las escuelas*. México: SEP/Coop. Española, Fondo Mixto de Coop. Técnica y Científica México-España.
- Hernández, C.A., Rocha, A., y Verano, L. (1998). *Exámenes de Estado. Una propuesta de evaluación por competencias*. Bogotá: ICFES.
- Hymes, D. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa. Forma y Función, Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Bogotá*. Sternberg, R.J. (1997). *Successful intelligence*. New York: Simon and Shuster.
- 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.
- Torrado, M.C. (1995). *La naturaleza cultural de la mente*. Bogotá: ICFES.
- Torrado, M.C. (1998). *De las aptitudes a las competencias*. Bogotá: ICFES.
- Vigotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.