

Currículo por competencias: Un enfoque constructivista y socioformativo para la transformación educativa

Edgar José Estrada Taboada
edgarestrada.est@umecit.edu.pa
<https://orcid.org/0000-0003-4395-1714>
UMECIT
Panamá

Nidia Yulieth Hernández Riveros
nidiariveros.est@umecit.edu.pa
<https://orcid.org/0009-0007-0542-8849>
UMECIT
Panamá

Sally Juliette Jiménez Herrera
sallyjimenez.est@umecit.edu.pa
UMECIT
Panamá
<https://orcid.org/0009-0005-2440-4960>

Luz Stella Ahumada Méndez
luzahumada.doc@umecit.edu.pa
<https://orcid.org/0000-0002-3965-9860>
UMECIT
Panamá

“Mientras la mirada sobre las competencias permanezca en el contenido o en el saber hacer, pocos avances tendrá la cultura educativa. Por esto es necesario que la construcción de un currículo involucre el contexto y a los sujetos pertenecientes a este, puesto que la educación ya no restringe la formación a la familia y a la escuela, sino que entra en contacto con otras culturas pertenecientes a la sociedad mediatizada por la tecnología”.

(Libia Stella Niño Zafra et al, 2016)

RESUMEN

El propósito para este estudio, con enfoque cualitativo, consistió en realizar una revisión documental alojada en bases de datos especializadas, repositorios, artículos de revistas indexadas, conferencias de especialistas publicadas en YouTube y libros. De este material se consolidaron las ideas más relevantes frente a las temáticas centrales: currículo por competencias, enfoque socioformativo, aprendizaje significativo, y pedagogías y metodologías activas y como ellas se concretan en posibilidades de interpretación y análisis. La información obtenida se clasificó y organizó, guardando el orden y la estructura del artículo propuesto, estableciendo los respectivos análisis generados desde los autores atendiendo al contraste que arrojaba la información rastreada. Esta información y su análisis permite responder a las demandas posmodernas, en todos los ciclos educativos, en los que se vienen implementando currículos por competencias, entendiéndose estas como las capacidades intelectuales, físicas, emocionales y sociales que un individuo aplica en contexto y que para su desarrollo, requieren de metodologías activas con enfoque investigativo. La construcción de un currículo por competencias con enfoque constructivista ha de darse desde una orientación socioformativa que responda a las necesidades más apremiantes del contexto y cuyo programa se defina con la participación de los diferentes actores sociales.

Palabras clave: *currículo por competencias; enfoque socioformativo; aprendizaje significativo; pedagogías y metodologías activas.*

Competence-based curriculum: A constructivist and socio-formative approach for educational transformation

ABSTRACT

The purpose for this qualitative approach study, was to carry out a documentary review stored in specialized databases, repositories, articles from indexed journals, conferences by specialists published on YouTube, and books. From this material, the most relevant ideas were consolidated regarding the central themes: competency-based curriculum, socio-formative approach, meaningful learning, active pedagogies and methodologies, and how they materialize in interpretation and analysis possibilities. The information obtained was organized and classified, keeping the order and structure of the proposed article, maintaining the respective analyzes generated from the authors, taking into account the contrast that the tracked information produced. This information and its analysis allow us responding to postmodern demands, in all educational cycles, in which competency-based curricula are being implemented, understanding these as the intellectual, physical, emotional and social capacities that an individual applies in context and that for its development requires active methodologies with an investigative approach. The construction of a curriculum by competences with a constructivist approach must be realized from a socioformative orientation that responds to the most pressing needs of the context and whose program is defined with the participation of the different social actors.

Keywords: *competency-based curriculum; socio-formative approach; meaningful learning; active pedagogies and methodologies.*

Artículo recibido 01 abril 2023

Aceptado para publicación: 15 abril 2023

INTRODUCCIÓN

Frente al propósito de esta investigación que se fundamenta en la revisión documental sobre currículo por competencias, enfoque socioformativo, aprendizaje significativo y pedagogías y metodologías activas; lo que se pretende es generar un entramado de estos conceptos que permita mostrar las posturas desde diversos autores, analizándolas en el contexto actual de la realidad educativa en la interacción entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los espacios escolares son un infinito diversificado, a diario se rodean de culturas, saberes, costumbres, tradiciones y legados que imprimen un sello personal en cada uno de los actores de la comunidad educativa. Entender estas realidades es tarea de las organizaciones, instituciones, directivos y docentes, quienes están llamados a realizar diálogos y diagnósticos poblacionales para hacer los ajustes pertinentes a los planes curriculares nacionales, regionales e institucionales que serán la carta de navegación para reconocer la diversidad socio-cultural y las necesidades propias de los contextos sin desconocer las demandas globales para estar competitivamente a la vanguardia, frente a las políticas capitalistas posmodernas.

Permitir explorar todos los aspectos que entrelazan las múltiples relaciones dadas en los procesos de socialización - como una de las tareas fundamentales en el espacio escolar -, es entender que los seres humanos son el resultado de una mezcla de culturas que tienen sus modos de vivir, sus formas de relacionarse y de expresarse, y sus maneras particulares de entender y transformar sus realidades, donde el currículo tiene una participación determinante.

Es imperante entender que el currículo ha de desarrollarse desde un programa y una programación curricular como dos fases estrechamente relacionadas e igualmente importantes, cuya implementación conjunta desemboca en un proyecto curricular exitoso desde el reconocimiento y garantía de una educación universal de calidad y socioculturalmente contextualizada.

Para lograr dicha conexión y consecución, el maestro, comprende el todo que conlleva un proyecto curricular y el rol dinámico que tiene en su creación e implementación, partiendo del conocimiento y aprehensión tanto del programa como fase curricular globalizante, que garantiza una educación equitativa independiente de las particularidades socioculturales de los estudiantes, como del uso de

sus conocimientos y habilidades para elaborar una programación que sin desconocer las prescripciones del programa, lo adapte y/o transforme respondiendo a las necesidades y características de la diversidad poblacional y contextual de la comunidad en la cual ha de ser implementado el proyecto curricular.

METODOLOGÍA

Este es un estudio de revisión documental, que en palabras de Hernández-Sampieri et al., (2014) consiste en “detectar, consultar y obtener la bibliografía (referencias) y otros materiales que sean útiles para los propósitos del estudio, de donde se tiene que extraer y recopilar la información relevante y necesaria para enmarcar nuestro problema de investigación” (p. 61). El objetivo planteado es la indagación amplia sobre un tema de estudio mediante la recopilación y análisis de información, empleando diversas fuentes documentales y audio visuales alojadas en Google Scholar, bases de datos especializadas tales como Redalyc, Proquest, Dialnet, Rediech, Researchgate, repositorios de las universidades Autónoma del Estado de Morelos (México), Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela) y de la Habana (Cuba). Artículos en revistas indexadas, conferencias de especialistas publicadas en YouTube, informes de organizaciones (UNESCO, OEA) y libros también hacen parte del material de estudio. Paso seguido se explora, clasifica y organiza la información estableciendo como categorías: el currículo por competencias, el enfoque socioformativo, el aprendizaje significativo y las pedagogías y metodologías activas; seleccionando de manera rigurosa la información relevante para realizar un análisis crítico de acuerdo con el contexto en el que se desenvuelven los investigadores. La información se presenta de manera secuencial lógica desde lo general a lo particular y de forma coherente, clara y precisa que permita al lector realizar una precisa interpretación de los contenidos abordados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La globalización, la multiculturalidad, la revolución tecnológica y la incertidumbre; son rasgos de transformación que impactan directa e indirectamente a la educación, siendo la escuela ya no el único canal de acceso a esta, sino uno de tantos, llevándola a la necesidad de replantearse no solo las metodologías a implementar, sino además, las competencias a desarrollar con un enfoque más global

que a su vez rescata el contexto social mediante la democratización, la descentralización, la atención a la diversidad, la enseñanza comprensiva, el pensamiento crítico y lógico-matemático, el aprendizaje significativo, el trabajo cooperativo, la educación intercultural, la interdisciplinariedad y el uso apropiado de las nuevas tecnologías; como principios curriculares.

De acuerdo con lo anterior, surgen las nuevas exigencias educativas de las cuales, inicialmente en la concreción curricular se debe evitar caer en el reduccionismo y tener en cuenta el momento de enseñanza-aprendizaje para pensar dicha concreción desde la objetividad, el consenso, la actualidad, la validez, la significación, la ejemplaridad, la importancia científica y tecnológica y la aplicabilidad. Por otra parte, la modificación organizativa de los centros educativos debe darse apoyada en herramientas tecnológicas que abolen el modelo espacial y temporal manejado hasta el momento, y propicien la colaboración descentralizada e interinstitucional. El papel del docente pasa de ser transmisor de conocimientos a mediador, motivador, impulsor, programador y coordinador de procesos de aprendizajes para lo cual requiere desarrollar las competencias que lo habilitan para ello.

Interpretando a Niño et al. (2016), es prioritario contemplar bajo qué concepción se asumen las competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el conocimiento que se pretende potencializar y la manera como estos aspectos afectan los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y el currículo.

Si bien es claro que desde los años 70 se viene gestando una transformación de los sistemas educativos que han trazado las políticas neoliberales que se enmarcan en la estandarización de la educación en todos los niveles de formación; también es claro que como pretexto se ha impuesto el término “Competencia es saber hacer en un contexto” (Montenegro, 2003, p. 18).

Tratándose de la definición de competencia se acude a la siguiente, construida en el marco teórico de la investigación en curso *“Escuela primaria: impacto de un currículo por competencias en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático”* de la doctoranda Sally Juliette Jiménez Herrera.

Pero ¿qué es una competencia? Sin desconocer la polisemia del concepto de competencia desde diferentes ciencias y disciplinas, y las tensiones que se generan alrededor de este, haremos una delimitación con carácter educativo, definiéndose como el desarrollo convergente de las capacidades intelectuales, físicas, emocionales y sociales de un individuo, en la generación de respuestas

propositivas y resolutorias, frente a situaciones y problemas que se originan en los diferentes contextos en los cuales interactúa.

Referenciando a Niño et al. (2016) las competencias son integradoras e integrales pues comprenden aspectos a nivel cognitivo, procedimental y actitudinal. Asimismo, se pueden clasificar en tres grandes tipos:

- *Competencias básicas:* prioritarias para el ingreso al mundo laboral, a la preparación en ciclos propedéuticos o la formación universitaria.
- *Competencias Específicas o disciplinares:* son las que se requieren para la concreción de una ocupación y se relacionan directamente con las funciones a desempeñar en un puesto laboral. En este sentido, “Las competencias disciplinares se refieren a procesos mentales complejos que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones diversas a lo largo de la vida” (Niño et al., 2016, p. 229).
- *Competencias genéricas o transversales:* son las habilidades necesarias para desempeñarse de manera profesional de acuerdo con el perfil de formación, comprende aspectos relacionados con la resolución de problemas, las estrategias de evaluación y las posibilidades para afrontar situaciones nuevas. En este sentido el Proyecto Tuning Latinoamérica 2004 - 2007 (trazado para la educación superior pero que debieran incidir en todos los niveles de formación) planteó un listado de 27 competencias genéricas que a su vez clasificó en:
 - *Instrumentales o procedimentales:* abordan el desarrollo de habilidades cognitivas, metodológicas y tecnológicas.
 - *Interpersonales:* potencian las relaciones entre las personas y un desarrollo equilibrado como ciudadano.
 - *Sistémicas:* son las que permiten trabajar en un todo integrado y las relaciones de sinergia que se gestan al interior de una organización.

Un diseño curricular, en cualquier nivel de formación (básica, media o universitaria), requiere del desarrollo de competencias enmarcadas en las necesidades contextuales que solo es posible abordar desde un “diálogo entre iguales” entendido como la capacidad para que los actores educativos conversen en conjunto expresando sus necesidades y convicciones para lograr un currículo que

dialogue con la realidad y por ende la transforme. que, a la postre, afectará en todos los sentidos los espacios sociales y comunitarios en los que incide la escuela la cual debe convertirse en el centro del proceso educativo para recobrar los espacios que la hegemonización del saber le ha restado. Es la escuela ese espacio en el que los estudiantes desarrollan su perfil el cuál los convertirá en egresados que van a transformar sus realidades y las de quienes les rodean en su futuro ámbito familiar, laboral y profesional.

La educación superior pensada para el desarrollo de competencias ha de ser enfocada en una tendencia metodológica investigativa - como respuesta a las demandas de las pedagogías activas -, para la producción de conocimiento, priorizando el uso de las TIC como agente dinamizador y transformador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, esta tendencia tendría mayor relevancia si se aborda desde todos sus postulados en la educación básica y media, entendiendo que la escuela es un laboratorio de conocimiento y cada acto cotidiano es susceptible de investigarse.

Dentro de este proceso investigativo, el fortalecimiento del trabajo en equipo, colaborativo y cooperativo, se convierte en una premisa para consolidar el "aprender a vivir juntos", uno de los cuatro pilares de la educación del informe presentado a la UNESCO por Delors et al. (1996) y que unido a los otros tres "aprender a conocer", "aprender a hacer" y "aprender a ser" se han transformado en ruta de trabajo educativo en todos los niveles que persiguen consolidar los procesos de socialización tan importantes para el desarrollo humano.

En este punto, el currículo por competencias desde un enfoque socioformativo, aparece como una propuesta para transformar los modelos educativos latinoamericanos con el fin de atender los problemas y necesidades contextuales antes que los parámetros y pretensiones establecidas por los países del primer mundo, se deben esclarecer las herramientas que permiten discriminar las estrategias pertinentes para materializar los preceptos teóricos de dicho enfoque,

“(...) pues es necesaria la realización de cierto tipo de prácticas para generar los cambios, tales como la participación colaborativa de todos los miembros de la comunidad educativa, la revisión de las necesidades del contexto y la generación de modelos educativos interdisciplinarios, entre otras” (Díaz-Barriga, 2010; Martínez, 2017, en Martínez, 2019, p. 44).

Al ser la socioformación un enfoque que como se ha establecido en líneas anteriores, “(...) se centra en formar ciudadanos capaces de resolver problemas de contexto de manera colaborativa mediante el establecimiento de proyectos interdisciplinarios” (Tobón et al., 2015b; Vázquez et al., 2017 en Martínez, 2019, p. 45).

Asumiendo lo anterior, el currículo se convierte no en la única pero sí quizás la principal herramienta para plasmar el mapa de ruta y concretar las prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula en función de las expectativas educativas establecidas desde cualquier enfoque educativo, como el socioformativo que, en nuestro caso, es el foco de interés. Aquí “(...) se entiende que el currículo no es el documento con el plan de estudios, sino las prácticas que efectivamente se tienen con los estudiantes en un ámbito de representación social y cultural” (Tobón, 2013, p. 159).

Desde esta perspectiva, se hace necesario realizar una transformación paradigmática frente a la concepción tradicional del currículo y comprender que

El nuevo currículo debe entretener los saberes teóricos y culturales de diversos campos, partiendo de las características del ser latinoamericano, sin dejar de lado los puntos en común con toda la humanidad. Debe ser sencillo e involucrar en su construcción y aplicación a los líderes sociales, empresarios, organizaciones comunitarias, los medios de comunicación, los investigadores educativos y las familias, con flexibilidad, manejo de la incertidumbre, resolución de problemas y colaboración (Tobón, 2015, p. 6).

Este currículo ha de caracterizarse por:

- Pensarse partiendo del interior de las dinámicas poblacionales a tratar.
- Estructurarse a partir de aportes desde los diferentes sectores sociales, permitiendo obtener una visión globalizada de los problemas a solucionar.
- Ser el resultado de una reflexión minuciosa a partir de un análisis comparado con otros currículos y sistemas educativos, tomando únicamente los aportes oportunos, evitando la importación de sistemas y estructuras sugeridas por su éxito en países más desarrollados sin tener en cuenta los matices y particularidades de las realidades y contextos diversos.
- Ser flexible para atender los retos y necesidades cambiantes de las sociedades.

- Atender a las necesidades del contexto sin desconocer la importancia de proyectarse hacia un mundo globalizado.
- Trascender su intención de adquirir conocimiento y desarrollar competencias, a formar integralmente a los individuos con la capacidad de construir conocimientos colaborativamente.
- Pensar el aula como una microsociedad para que los aprendizajes dados allí sean constructos aplicables a la realidad del contexto y no unidades aisladas carentes de funcionalidad social.

Cabe destacar que desde el enfoque socioformativo, el currículo es conceptualizado como el conjunto de prácticas que llevan a cabo los diversos miembros (directivos, docentes, estudiantes y comunidad) que interactúan en una comunidad educativa, con la finalidad de resolver sus problemas de contexto más apremiantes dentro del marco de la sociedad del conocimiento, tales como la desigualdad social, la violencia, la desintegración familiar, la sustentabilidad ambiental, entre otros, con base en la colaboración (Martínez, 2017; Martínez et al., 2017; Tobón, 2013a, 2013b. En Martínez, 2019, p. 50)

Una sociedad de conocimiento en búsqueda de personas capaces de comprender el todo y las partes, viendo el conocimiento como una integralidad y no como unidades aisladas. Personas formadas integralmente, con un adecuado desarrollo del pensamiento crítico y propositivo frente a las problemáticas que desean ser resueltas para avanzar hacia un desarrollo ambiental, social, económico y cultural de una sociedad no utópica sino ideal.

Imperioso a la creación e implementación del currículo por competencias y a su orientación socioformativa actual en los países latinoamericanos, es comprender su enfoque constructivista donde los procesos de enseñanza y aprendizaje giran en torno al individuo que aprende y su participación activa en dicho proceso, es por ello que teóricos que hoy son clásicos de la educación, se esforzaron por dar herramientas al enfoque constructivista, desde las pedagogías activas.

De acuerdo con Piaget, el conflicto cognitivo es una forma de transformación de las configuraciones mentales iniciales al enfrentarse con situaciones retadoras y contradictorias que generan nuevos aprendizajes desde la asimilación de estímulo propuesto (Carretero y Martín, citado en Perales, 1992; Feldman, 2007).

En la misma línea, Vygotsky establece la zona de desarrollo próximo como

“la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, L. 1988)

Que le ofrece las herramientas necesarias para enfrentarse autónomamente a situaciones futuras y novedosas.

Parafraseando a Ausubel (1978) se asume que en esencia el proceso del aprendizaje significativo se enmarca en las “ideas simbólicamente expresadas” las cuales se concretan con el saber del sujeto que se expresa en “una imagen, un símbolo, un concepto, una proposición”.

Bruner, en la teoría del aprendizaje por descubrimiento, destaca la adquisición del conocimiento de forma significativa sobre su memorización, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se enfoca en “centrar la atención en el proceso de construcción del conocimiento científico más que en los resultados del mismo” (Camargo y Hederich, 2010, p. 338-339).

Por su parte, Gardner postula desde las inteligencias múltiples la diversidad de posibles soluciones y formas de proponerlas, como resultado de las competencias cognitivas mejor desarrolladas en el sujeto.

(...) la competencia cognitiva del hombre queda mejor descrita en términos de un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales, que denominamos “inteligencias”. Todos los individuos normales poseen cada una de estas capacidades en un cierto grado; los individuos difieren en el grado de capacidad y en la naturaleza de la combinación de estas capacidades (Gardner, 2005, p. 31).

Luego de abordar algunos teóricos clásicos de la educación y sus propuestas, aparece la neurociencia ofreciendo una serie de aportes a la educación, por lo cual es necesario entenderla inicialmente como una conjunción de varias disciplinas científicas que se encargan de estudiar estructuras (lóbulos, estructuras); funciones (cognición, memoria, motivación, emoción, lenguaje, etc.); bases moleculares (neuroquímicos, hormonas) y patologías (Alzheimer, esquizofrenia y otras) del sistema nervioso y como su compleja interacción, articulación e integración constituyen las bases biológicas de nuestra

conducta (unprofesor.com, 2017). El objetivo principal de la neurociencia es conocer cómo funciona el cerebro.

La educación, bajo la premisa de conocer en términos generales el funcionamiento biológico de las dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales de los estudiantes, ha recurrido a la neurociencia para entender la forma de pensar, de hacer y de actuar de los estudiantes del siglo XXI, dando nacimiento a una disciplina, aún incipiente, denominada neuroeducación, cuyo objetivo es utilizar los descubrimientos, estudios y avances de la neurociencia para aplicarlo de manera asertiva en los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, debido a su corto tiempo de estudio, aún falta por desarrollar elementos constitutivos y fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la neuroeducación, en este sentido Salas (2008) afirma que

Con la información producida se han generado estrategias pedagógicas para el manejo de la detección, evaluación e intervención de los problemas de la enseñanza y del aprendizaje en el aula. En este sentido es necesario comprender la relación entre marco biológico, neurológico y psicológico y su interacción (p. 29).

Los problemas en el campo educativo son multidimensionales porque atienden a su vez las relaciones que se dinamizan en los contextos en los que se desarrolla el educando requiriendo un abordaje desde la innovación como posibilidad de transformación de realidades. Ante esta premisa “es de vital importancia implementar en nuestras aulas nuevos componentes que abran camino a un nuevo modelo de práctica pedagógica, un modelo que considere la armonía entre el cerebro, el aprendizaje y el desarrollo humano” (Campos, 2010, p. 13).

Al armonizar el cerebro y lo que este aprende, en la concreción del proceso educativo se requiere ubicar al ser en el centro como protagonista de su desarrollo humano, en este sentido se considera a la pedagogía del amor - en la dinamización del proceso escolar - como una tarea de vida - y “Todas las tareas de la vida que se desarrollan dentro de sus leyes y procuran la armonía entre los seres, llegan a la conciencia bajo forma de amor (...)” (Montessori, 2013, p. 88). Se entiende el amor como una facultad que se refleja en la cotidianidad escolar acompañando indiscutiblemente al proceso de enseñanza-aprendizaje. La dupla amor y educación implican “la aceptación del otro junto a uno en la convivencia” (Maturana, 1990, p. 209).

En cuanto a la pedagogía de la ternura, los postulados de Cussianovich (2010) quien, previo a un estudio, indica que nace en un contexto en el que se devela el sufrimiento frente a la violencia. Esta pedagogía se mostró como disertación en la recuperación de la fuerza del amor como valor fundamental para lograr la justicia social. La pedagogía del amor y la ternura unidas permiten atender las emociones y sentimientos inherentes a los seres humanos; asimismo; integra lo social, político, ético, cultural desde las emociones y la razón. Esta pedagogía se asume desde lo personal a lo comunitario y en definitiva como lo describen Tuner & Céspedes (2000), ubica al educando en su espacio histórico - social - cultural en búsqueda de un mejoramiento personal para así transformar su realidad.

Finalmente, a partir de los fundamentos teóricos de las pedagogías activas, surgen las metodologías activas como un enfoque o forma innovadora de enseñar que resalta a los estudiantes en el proceso de aprendizaje haciéndolos participes activos, construyendo su propio conocimiento, aplicando lo aprendido en situaciones reales y contextualizadas. Estas metodologías permiten mejorar la motivación y el desarrollo de competencias para la vida, según Silva & Maturana (2017)

Pensar el proceso formativo desde estas metodologías activas no significa incorporar actividades aisladas que promuevan la participación, sino que implica pensar la docencia al servicio del estudiante. El docente adquiere un carácter mediador que permite enfocar las disposiciones de aprendizaje profundo, a través de actividades que posibilitan en el estudiante la participación, cooperación, creatividad y reflexión sobre la tarea” (p. 112).

Existen diferentes tipos de metodologías activas empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a continuación, se presentan algunas de las más conocidas:

- Aprendizaje cooperativo (AC): Involucra a los estudiantes para que trabajen en equipo y así alcanzar una meta en común. Así se fomenta la colaboración, la comunicación y el trabajo en equipo, habilidades fundamentales para la vida.
- Aprendizaje basado en proyectos (ABP): Implica que los estudiantes trabajen en proyectos de investigación potenciando el análisis, la creatividad y el pensamiento crítico. Los proyectos

pueden ser individuales o grupales y están diseñados para que los estudiantes adquieran conocimientos de forma práctica.

- Aprendizaje basado en problemas (ABP): Se centra en resolver problemas cotidianos. Los estudiantes trabajan en grupos y desarrollan el pensamiento crítico y la resolución de problemas para llegar a soluciones efectivas.
- Aprendizaje basado en juegos - Gamificación (ABJ): El aprendizaje basado en juegos implica que los estudiantes aprendan a través del juego. Los juegos educativos pueden ser diseñados para enseñar habilidades específicas o conceptos claves. El aprendizaje a través de juegos es una forma divertida y motivadora de enseñar y aprender.
- Aprendizaje basado en retos (ABR): Implica que los estudiantes aprenden mejor cuando participan en experiencias abiertas y retadoras de aprendizaje.
- Aula Invertida (AI): Es una metodología orientada por el maestro, quien le ofrece a los estudiantes el acceso al conocimiento desde diferentes formatos para que ellos de manera autónoma y fuera del aula, lo asimilen para luego volver a la misma con los interrogantes y aprendizajes para ser socializados.

CONCLUSIONES

Frente a las exigencias de un mundo globalizado, a las exigencias de los desarrollos tecnológicos, a las dinámicas del mercado y el mundo laboral, surge la necesidad de preparar individuos capaces de dar respuestas a ellas y son las Instituciones Educativas quienes asumen la responsabilidad de formar adecuadamente a sus estudiantes bajo el Enfoque Basado en Competencias (EBC).

Con el EBC se rompen de forma estructural la educación tradicional, el aprendizaje memorístico, el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el docente, la evaluación a través de exámenes teóricos y en su defecto emergen conceptos como el de competencia, resultados de aprendizaje, aprendizaje significativo, proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante, trabajo colaborativo, evaluación por procesos permanentes y formativos. En este sentido las competencias se clasifican en tres grandes tipos: competencias básicas, genéricas y específicas, las cuales engloban las habilidades

cognitivas, procedimentales y actitudinales que deben ser desarrolladas para responder a las dinámicas de las sociedades del conocimiento.

Los diseños curriculares bajo el EBC deben responder a unas necesidades y a la resolución de problemáticas contextualizadas y pertinentes de la comunidad. En su construcción y aplicación, desde un enfoque socioformativo, se debe contar con la participación directa de los líderes sociales, empresarios, organizaciones comunitarias, los medios de comunicación, los investigadores educativos y las familias. Se requiere que se asuma con flexibilidad, manejo de la incertidumbre y la resolución de problemas, dando respuesta a las necesidades y problemáticas tales como la desigualdad social, la violencia, la desintegración familiar, la sustentabilidad ambiental, entre otros, con base en la colaboración.

Se espera que el EBC ayude al desarrollo y/o fortalecimiento en los estudiantes de las habilidades en las dimensiones cognitivas, físico creativas y socio afectivas, a que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea eficiente y eficaz, que la calidad educativa no sea una utopía, que se estrechen las brechas entre la educación y las dinámicas de la realidad compleja, y en consecuencia, seamos parte de una sociedad del conocimiento en un mundo globalizado pero de una forma más humana, reflexiva, consciente, responsable y sostenible.

Es imperante pensar la educación como una estructura inamovible anclada a fundamentos anacrónicos a la realidad cambiante de la sociedad actual que clama por una “homogenización pluralista” que provea las mismas posibilidades de progreso a todos los individuos independientemente de su procedencia o identidad pero que a su vez permita conservar la riqueza cultural e individual de cada uno, aprovechando el potencial de esta para el desarrollo de dicha sociedad.

No se trata entonces de luchar en contra de los cambios a los que como sociedad nos enfrentamos, ni mucho menos desconocer la importancia del papel de la educación. Se trata entonces de transformar la pedagogía de la escuela en función de la sociedad en la cual cohabita, a la vez que procurar por una sociedad que se desarrolle a través de la escuela y los valores que desde allí se promueven. Se trata de la capacidad de resiliencia de la educación que le permita tomar las virtudes de la globalización, las tecnologías de información, la educación intercultural; sin perder la capacidad crítica y reflexiva para no caer en extremos nocivos que lleven al deterioro de la sociedad.

LISTA DE REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (1978). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México: Editorial Trillas S.A.
- Ávila, M., & Paredes, I. (2015). El currículo basado en Competencias. Septiembre - Diciembre 2015:, 22, 341-358.
- Bernabé Villodre, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista educativa HEKADEMOS*, 11, año V, 67 - 76.
- Camargo, A. & Hederich, C. (2010). *Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia*. *Psicogente*, 3(24). 329-346.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552357008>
- Campos, A. L. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano . *La Educ@ción revista digital. OEA*, 143, 1 – 14.
http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articles/neuroeducacion.pdf
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Feldman, R. (2007). Modelo del desarrollo cognoscitivo de Piaget. En *Desarrollo Psicológico*. (pp. 158-167). Pearson.
<http://metabase.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/606/Modelo%20del%20desarrollo%20cognoscitivo%20de%20Piaget.pdf?sequence=1>
- Gardner, H. (2005). La teoría de las inteligencias múltiples. En *Inteligencias múltiples*. (pp. 21-65). Paidós.
[http://www.materialestatic.es/transicion/apuntes/Gardner,Howard-inteligencias.multiples,la.teoria.en.la.practica\(intro\).pdf](http://www.materialestatic.es/transicion/apuntes/Gardner,Howard-inteligencias.multiples,la.teoria.en.la.practica(intro).pdf)
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2017). *Metodología de la Investigación. Sexta Edición*. Ciudad de México: McGRAW-HILL / Interamericana de Editores S.A. de C.V.

- Martí, E. (1990). *La perspectiva piagetiana de 10s años 70 y 80: de las estructuras al funcionamiento.* Anuario de Psicología, 44, 19-45.
<https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/download/64620/88646>
- Martínez, J., Tobón, S. & López, E. (2019). Currículo: un análisis desde un enfoque socioformativo. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), pp. 43-63.
https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/200/752
- Mendoza Carrasco, M. V. (2019). La pedagogía del amor y de la ternura, en las aulas hospitalarias del Perú. *Educación*, 205 - 212.
- Montenegro Aldana, I. (2003). ¿Son las competencias el nuevo enfoque que la educación requiere? *Revista Magisterio Internacional*, N°001, 17 - 23.
- Montessori, M. (2013). *El niño. El secreto de la infancia. Segunda Edición.* México: Editora Diana S.A.
- Niño Zafra, L. S., Tamayo Valencia, A., Díaz Ballén, J. E., & Gamma Bermúdez, A. (2016). *Competencias y currículo: problemáticas y tensiones en la escuela.* Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perales, F. (1992). *Desarrollo cognitivo y modelo constructivista en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias.* Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 13, 173-189.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/618847.pdf>
- Silva, J. & Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *INNOVUS. Innovación Educativa*, 17(73). 117-131.
<https://www.redalyc.org/journal/3768/376862224003/>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. Ed.). Editorial ECOE.
https://www.researchgate.net/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion/download
- Tobón, S., González, L., Nambo, J. & Vásquez, J. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. *Revista Paradigma*, 36(1), pp. 7-29
<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2661/1273>

- Tobón, S. (2015). Necesidad de un nuevo modelo educativo para Latinoamérica. *Revista Paradigma*, 36(2), pp. 5-6
<http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/558/555>Cortina , A. (1997). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tuner Martí, L., & Céspedes, B. (2000). *Pedagogía de la ternura*. Cuba.
- unprofesor.com (Director). (2017, febrero 14). Qué es la Neurociencia.
<https://www.youtube.com/watch?v=5TqxaxDJMwY>
- Vygotsky, L. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. En *Selección de lecturas de psicología de las edades I. Tomo III*. Universidad de La Habana.