

# La traslación del pensamiento educativo de Edgard Morin al ámbito educativo

---

*El enfoque socioformativo de gestión del currículum en base a competencias*

**Margarita Rojas Aguilera<sup>1</sup>**

**Juan Antonio García Fraile<sup>2</sup>**

## **Resumen**

En un mundo cambiante, con multitud de variables que interactúan de forma permanente, Morin es partidario de los paradigmas flexibles que den cabida a la novedad y la integren, porque oponerse, a su juicio, no sirve de nada, ya que la innovación va a ingresar en lo existente, como así ha sido desde tiempo inmemorial. Traslado esto al ámbito educativo, ello va a significar la necesidad de integrar saberes para dar respuesta a las crecientes dificultades de los problemas que plantea el contexto y la necesidad de la transdisciplinariedad. Es por tanto necesario, a juicio de Morin, modificar los *currículums* educativos y la organización escolar para poder dar respuesta, con herramientas más complejas que las antiguas asignaturas, a los nuevos problemas que plantea el entorno. Así pues, se impondrían las competencias, entendidas como integración de saberes, para cumplir esa misión de dar respuesta a los retos del entorno en un mundo complejo (Morin, 1999).

**Palabras clave:** Competencias; enfoque socioformativo; gestión del currículum; pensamiento complejo; gestión del currículum.

---

<sup>1</sup> Mass. Facultad de Medicina-BUAP.

<sup>2</sup> Dr. Facultad de Educación-CFP.-UCM-Madrid.

## Abstract

In a changing world, with a multitude of variables that interact permanently, Morín is in favor of flexible paradigms that accommodate novelty and integrate it, because opposing, in his opinion, is useless, since innovation goes to enter the existing, as it has been since time immemorial. Transferring this to the educational field, this will mean the need to integrate knowledge to respond to the growing difficulties of the problems posed by the context and the need for transdisciplinarity. It is therefore necessary, in Morin's opinion, to modify the educational curricula and the school organization to be able to respond, with more complex tools than the old subjects, to the new problems posed by the environment. Thus, competences, understood as integration of knowledge, would be imposed to fulfill that mission of responding to the challenges of the environment in a complex world (Morin, 1999).

**Keywords:** Competencies; socioformative approach; curriculum management; Complex thinking; curriculum management.

## Citar este artículo (APA):

Rojas Aguilera, M. y García Fraile, J. A. (2018). La traslación del pensamiento educativo de Edgard Morin al ámbito educativo. El enfoque socioformativo de gestión del currículum en base a competencias. *Revista FAIA*, 7 (30), 101-121.

Este material se distribuye bajo una licencia Creative Commons CC BY NC SA 4.0:  
Reconocimiento-No Comercial-Compartir igual-Internacional



*“La supremacía de un conocimiento fragmentado, según la disciplina, impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos. Es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto. Es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones humanas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo”.* (Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO, pag. 14).

## **Introducción**

La teoría de la “*complejidad*” como cosmovisión se deriva de la obra del pensador Edgard Morin (1997, 2003). Sin entrar en un análisis en profundidad, lo que plantea Morín es que, en el momento presente, vivimos en un mundo complejo, consecuencia de la tecnificación y digitalización sobresaturado de información. Por una parte, ello ha permitido desarrollos técnicos que han posibilitado afrontar solución a problemas más complejos por parte de la ciencia para mejorar el bienestar humano; por otra parte, sin embargo, los niveles de comprensión de los procesos han escapado a la mayoría de la población, suponiendo una paradoja entre el bienestar y la comprensión y utilidad del mismo.

La educación no es ajena a esta paradoja, porque es te mundo complejo debe simultanear varios procesos de cambio para adaptarse en el momento presente al cumplimiento de su tarea social: por un lado, en su función instructiva, debe proseguir con su tarea oficial de ofrecer conocimientos que permitan otorgar títulos a quienes transitan por ella; pero, por otro lado, en su función educativa, debe ofrecer herramientas a sus destinatarios para comprender el mundo que les rodea en sus diferentes ámbitos científicos y poder mejorarlo, cambiarlo si es necesario y adaptarlo a sus necesidades y felicidad.

Es pues necesario un cambio de metodología educativa para poder llevar a cabo esa tarea. Nosotros creemos (García Fraile *et alt.*, 2009d; 2014) que el enfoque socioformativo de gestión del currículum por competencias, responde adecuadamente a la teoría de la

complejidad de Morin y puede permitir esa transición de la “acumulación de contenidos” a la “reflexión por medio de los contenidos” en base a la resolución de problemas reales por medio de la integración de saberes. Ello permitirá el “*sapereaudere*” kantiano a los estudiantes con la mediación del docente, intentando buscar las conexiones entre el aprendizaje y la vida que es el sentido clásico y humanista del concepto de educación.

### **1.- La concordancia entre la “teoría de la complejidad” de Edgard Morin y el enfoque socioformativo de gestión del currículum por competencias.**

Hablar de “*enfoque socioformativo*” es hablar de un modesto enfoque creado por docentes para docentes en los últimos años una vez revisados el resto de enfoques que se venían utilizando para la gestión del currículum en el ámbito educativo (Tobón, 2009 y García Fraile, 2015). Apreciamos hace casi ya una década, al iniciarse a hablar de competencias en educación, que los enfoques que se estaban introduciendo en la institución educativa para demostrar la aplicabilidad de ese nuevo concepto a la gestión curricular, eran meras copias de modelos que se venían utilizando en otros ámbitos disciplinares, científicos y laborales pero que carecían de arraigo en educación. Fue pues necesario llevar a cabo un proceso de revisión en profundidad de dichos enfoques para tener una idea exacta de sus aportaciones y posibilidades de aplicabilidad y los elementos inaplicables que habría que reformar o crear de nuevo.

Toda nuestra preocupación venía dada porque trataban de aplicar dichos enfoques sin ninguna adaptación específica al ámbito educativo y de ahí nuestra sorpresa y preocupación porque no habían sido creados específicamente para este entorno. Junto ello observábamos su rigidez en cuando a la estructura, normal si tenemos en cuenta su inadecuación para este ámbito, y el exceso de planeación (dada la orientación funcionalista de la mayoría de ellos) en los docentes que se pasaban excesivo número de horas, sobre todo en los periodos previos al inicio de curso, haciendo una planeación didáctica irreal sin tener en cuenta el entorno en el que se iba a aplicar. Lo más grave resultaba la falta de comprensión de lo que se estaba haciendo: se entendía todo como un proceso mecánico de superposición de “supuestas competencias”, sin relación entre ellas ni los contenidos que supuestamente iban a hacer que se produjera el proceso de apropiación por docentes y alumnos. Era y en algunos casos sigue siendo un proceso “surrealista” donde prima más la cuestión

terminológica y estética que la ética, si entendemos por tal un desarrollo coherente de la integración de saberes que implica la competencia y su planeación y evaluación por medio de una secuencia didáctica sencilla y organizada. La realidad es que los profesores “recortan y pegan” competencias que les vienen asignadas por la dirección, supervisión o algún ente administrativo que les dice cuáles son pero sin que estos entiendan el proceso de apropiación requerido, eso cuando en el peor de los escenarios posibles no se “copian” de otro centro o institución alejado y con escasas similitudes respecto al que se pretenden aplicar.

Creemos que ha llegado el momento de poner un cierto orden en este proceso. Gestionar el currículum por competencias, al menos desde el enfoque socioformativo, no es solamente un cambio terminológico, ni siquiera estético. A nuestro juicio, es una nueva forma de ordenar los contenidos y saberes de la. Junto a ello, sería necesario recordar la fundamentación teórica de este nuevo paradigma ordenador del proceso de enseñanza-aprendizaje:

D) *Educación centrada en el aprendizaje*: no se trata de un concepto muy adecuado e incluso puede llegar a ser equívoco. Nuestra intención es remarcar la idea de que el docente como experto en la materia construye las competencias para sus alumnos, quiénes a partir de ese momento se convierten en destinatarios de las mismas y en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con ello queremos remarcar la idea de que no existen “*competencias universales*”, que las competencias se construyen por docentes de una institución para esos alumnos y la oferta de aprendizaje requiere del acuerdo de docente y alumno. El conocimiento es una construcción individual con un procedimiento, una intensidad y fijación variable en cada sujeto y requiere de un ambiente colaborativo para que las condiciones lo favorezcan, entrelacen y solidifiquen. El modelo de docente diseñado por Biggs y Bruner. al que hacemos referencia en el primer capítulo, entendido como mediador que después del diseño comparte el protagonismo con el alumno y le ayuda a hacer el recorrido de la planeación mediante un contrato implícito de aprendizaje es el que requerimos para hacer este giro necesario en el proceso.

II) *Neohumanismo*: en la medida en que la mayoría de los enfoques de competencias procedían de la antigua formación para el trabajo las definían como “*un saber hacer en contexto*” y de esa forma, además de no integrar los tres saberes que integran toda competencia (Cfr. Capítulo II), se producía un fenómeno más grave ya que se olvidaban del tercero de los saberes de la competencia: *saber ser/saber convivir*. De esta manera, una competencia que empezaba a adquirir el rango de “*educativa*” quedaba limitada a la mera “*resolución de problemas*” confirmando las críticas de un “*mero saber procedimental*” y una dependencia de orientaciones “*neoliberales*” que a través de la educación buscaban formar sujetos cada vez más productivos y eficaces entrenándose desde temprano con la “*resolución de problemas*”. Así pues, nuestra tarea como docentes, si queríamos readaptar el concepto era devolverle al mismo la parte “*educativa*” que nunca debió perder, y para ello nos centramos primero en la definición, añadiéndole los elementos de: *idoneidad* y *compromiso ético* y luego ubicando dentro de los tres saberes, el *saber ser/convivir* al mismo nivel que los otros dos saberes (*saber conocer* y *saber hacer*) para resaltar la importancia no sólo del *qué* aprender, sino del *cómo*, que incidía en la parte más estrictamente educativa. Con ello pretendíamos reforzar la parte de “*mejora personal*” que podía lograrse a través del mero aprendizaje y que había estado oculta y minusvalorada, aunque pueda parecer una paradoja hablando de la institución educativa, tras los aprendizajes y la resolución de problemas. Nuestra idea sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de competencias a través del enfoque socioformativo quedó pues resumida en lo siguiente: se pueden adquirir conocimientos, proyectarlos a hacer “*cosas*” y mejorar a las personas dentro del mismo proceso educativo. De esta forma cobraría sentido la definición que ofrecemos de competencias en el Capítulo II de esta obra: “*integración de saberes, para resolver problemas del contexto con idoneidad y compromiso ético*”. En esta misma línea se integraría toda la teoría Crítico-Humanista puesta de manifiesto en el Método Trascendental de Lonergan, al que ha hecho referencia el Dr. Martín López de Calva desde hace tiempo y recientemente en una publicación que hemos desarrollado de forma conjunta mostrando las semejanzas entre aquél autor y el enfoque socioformativo (García Fraile; López Calva; López Rodríguez y Aguilar Álvarez, 2012).

III) *Transdisciplinariedad*: la competencia tal y como la acabamos de definir no es el fin del diseño curricular sino el comienzo ya que una vez planeadas las competencias de cada materia, es necesario buscar las conexiones “*transdisciplinarias*” entre competencias de diferente materias que juntas den respuesta a problemas cada vez más amplios y profundo para unirlos de esta manera en Proyectos Formativos Integradores (PFI): “*es un plan completo de aprendizaje y evaluación que reemplaza las tradicionales asignaturas y se orienta a la formación de una o varias competencias del perfil de egreso , teniendo como base un nodo problematizador al cual se articula mediante la resolución de un problema específico contextualizado en un entorno*” (López Rodríguez y García Fraile, 2012: 4). No es solamente un deseo teórico sino una realidad ensayada ya, por ejemplo en México, en el Plan de Estudios del BGE en Puebla, cuando se habla de “*Proyectos Transdisciplinarios*” y “*Colectivos Transdisciplinarios*”: “*cuya tarea principal es el diseño de este tipo de proyectos en los cuales deben integrarse los Horizontes de búsqueda (contenidos curriculares) de las asignaturas de cada grupo escolar (...); este tipo de colectivos deja atrás la formación de las Academias, pues éstas se circunscriben al enfoque interdisciplinar, que implica una disciplina en particular (...); la condición mínima es que sean, por lo menos, cuatro asignaturas del mismo semestre*” (2012: 28). También se ha ensayado en la misma línea en otros Programas en México como: en la reforma del Bachillerato de las Preparatorias Estatales de Yucatán o en el Programa de Formación de Directores en Jalisco.

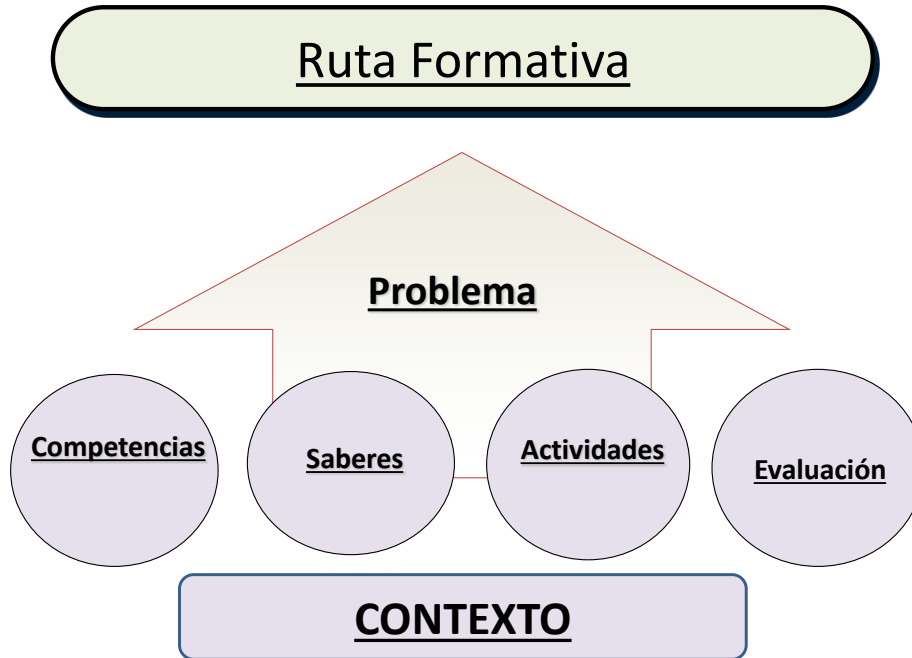
IV) *Complejidad*: como bien es sabido se debe a la obra de Edgar Morin y aunque no vamos a referenciarla en profundidad, si diremos que es una de las bases del enfoque socioformativo. En un mundo cambiante, con multitud de variables que interactúan de forma permanente, Morín es partidario de los paradigmas flexibles que den cabida a la novedad y la integren, porque oponerse, a su juicio, no sirve de nada, ya que la innovación va a ingresar en lo existente, como así ha sido desde tiempo inmemorial. Trasladando esto al ámbito educativo, ello va a significar la necesidad de integrar saberes para dar respuesta a las crecientes dificultades de los problemas que plantea el contexto y la necesidad de la transdisciplinariedad. Es por tanto necesario, a juicio de Morin, modificar los *curriculums* educativos y la organización escolar para poder dar respuesta, con herramientas más

complejas que las antiguas asignaturas, a los nuevos problemas que plantea el entorno. Así pues, se impondrían las competencias, entendidas como integración de saberes, para cumplir esa misión de dar respuesta a los retos del entorno en un mundo complejo (Morin, 1999).

V) *Teoría de sistemas*: surge con los trabajos publicados entre 1950 y 1968 por Ludwig Von Bertalanffy, orientados a la necesidad de comprender científicamente la organización de los sistemas concretos que forman la realidad. El “*enfoque sistémico*” tal y como se le conoce - nosotros lo adaptamos con esta denominación en nuestra primera propuesta de denominación del enfoque al que llamamos “*sistémico-complejo*” - nos permite comprender una organización, y la institución educativa es una de ellas, como un conjunto de subsistemas que interactúan y se relacionan y por los cuáles fluye la información, cada uno de ellos es un proceso en sí mismo y una parte del proceso general de organización y canalización de sinergias, elemento humano y material propia de cada una de las partes que contribuye a que “*el todo sea mayor que las partes que lo componen*”. De acuerdo con ello presentamos en la Figura 1, nuestra propuesta de Sistema de Gestión de Calidad del Aprendizaje que interconecta los diferentes elementos humanos y materiales del proceso de enseñanza-aprendizaje cuando se gestiona por competencias desde el enfoque socioformativo.



**2.- Gestión del currículum por competencias desde el enfoque socioformativo.**

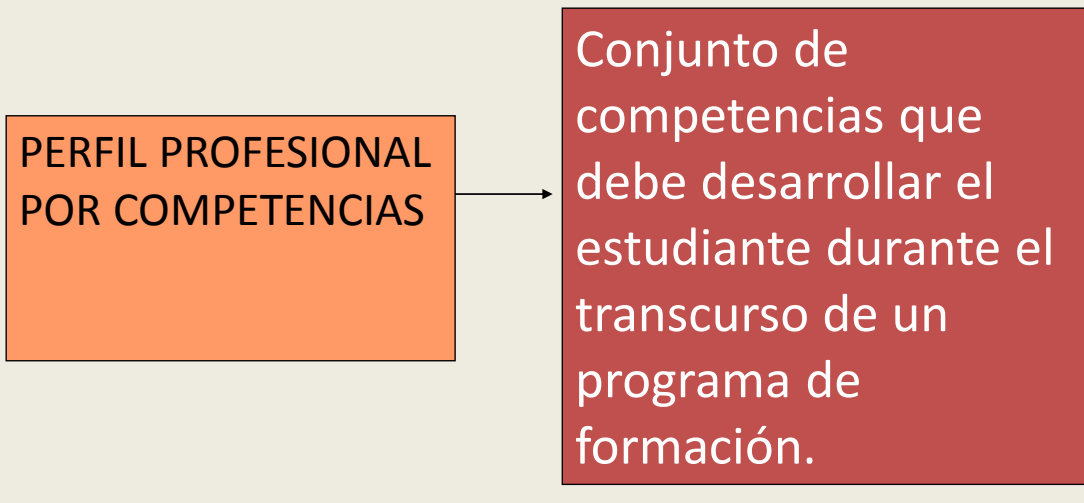


**Esquema 1: Resumen de la Ruta Formativa para la Construcción, Planeación y Evaluación de Competencias.**

**Fuente:** *Elaboración propia.*

**1.- Establecer el perfil profesional de egreso:** es el inicio de la “hoja de ruta” del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que muestra, desde el principio, de forma clara, el conjunto de competencias genéricas y específicas que se pretende adquiera el estudiante a lo largo del tiempo que permanezca en la institución educativa. Requieren de un consenso institucional previo (participación en su elaboración de una representación de todos los estamentos institucionales) para definir “cuántas” y “cuáles” han de ser. Su número no puede ser muy amplio sino adecuado al tiempo de permanencia en el nivel y adecuado a la edad de los sujetos. Debe ser pues, la oferta realista de las competencias que la institución puede ofrecer en ese tiempo y con esos docentes a los alumnos que decidan llevar a cabo en ella ese proceso de formación

## ¿Qué es un perfil profesional de egreso por competencias?



**Esquema 2: Perfil Profesional de Egreso.**

**Fuente:** *Elaboración propia.*

**2.- Datos de Identificación del Programa:** hacemos referencia con ello al programa ( nivel educativo, pregrado, postgrado, etc.), módulo, asignatura o proyecto formativo (se indica el título acorde con la malla curricular) en que irá incluida la competencia debiendo establecerse su duración, en términos de tiempo necesario para su adquisición, bien en créditos 8se indican los créditos establecidos en la malla curricular tomando como referencia que un crédito son entre 25-30 horas de trabajo, donde se incluye tanto el trabajo presencial en el aula como el trabajo independiente del alumno en una relación de 1 a 1,5-2 horas, es decir por cada hora de trabajo con el docente en el aula, entre 1,5 o 2 horas de trabajo autónomo del estudiante) .

<b>SESIÓN 1: DEFINIENDO LA COMPETENCIA DE LA ASIGNATURA</b>	
<b>Problema a resolver: ¿Cómo describir una competencia desde el modelo socioformativo?</b>	
<b>1. ESTABLEZCA EL PERFIL PROFESIONAL</b>	
<b>1. PRECISE LOS DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL PROGRAMA</b>	
1. Denominación del Programa: _____ 2. Duración del Programa: _____      3. Periodos o Niveles de formación: _____ 4. Nombre de la asignatura, modulo o proyecto formativo: _____ 4. Créditos académicos: _____ 5. Distribución de los créditos: Tiempo presencial: _____ Tiempo independiente: _____	

**3.- Definir la competencia del eje transversal:** se trata de especificar la competencia disciplinar y los atributos de las competencias genéricas oficialmente establecidos por la legislación con los que está conectada la competencia construida (ejemplo: el Acuerdo 444 de 21 de Octubre de 2008 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato establece once competencias genéricas, además de las disciplinares propias de cada materia). Aquí debería indicarse con qué competencia disciplinar de esta legislación y con qué atributos de las genéricas estaría relacionada la competencia construida.

**4.- Verifique el proceso de construcción de la competencia:** dese el enfoque socioformativo la competencia se compone como ya hemos indicado de: “*un verbo de acción*” que debe ser cuidadosamente elegido para que haga visible de forma clara el proceso de aprendizaje que queremos llevar a cabo con el estudiante; “*un objeto conceptual*” o contenidos, o “saber conocer” sobre el que recae el verbo con la acción de

aprendizaje que contiene y lo determina; “*una finalidad*” o para qué o de qué forma queremos orientar el proceso para poder hacer algo con esa orientación del proceso de aprendizaje (saber hacer); y “*una condición de referencia*”, en donde establecemos los cauces dentro de los cuales queremos que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje indicando un referente dentro del cual insertarlo que puede ser una determinada normativa o una condición de referencia creada por el propio docente a través de la cual trabajar el “saber ser” y además una referencia a cómo se quiere que el alumno descienda al trabajo de aula dicho referente normativo (“trabajando en equipo”; “de forma colaborativa”, etc).

De esta forma tendríamos integrados los tres saberes de la competencia y además determinados por el contenido del verbo de acción. Eso indica que la integración de los mismos queremos llevarla a cabo, no de cualquier manera, sino en la forma que establece el verbo de acción elegido. Todo lo demás quedaría fuera de la competencia y sería objeto de otra competencia que habría que diseñar.

Nuestro consejo para los docentes es que sean cuidadosos en esta fase porque estamos planificando la competencia que vamos a trabajar en el aula y si nos olvidamos o dejamos fuera de la misma algún elemento esencial ello va a determinar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se resentirá con las carencias no incluidas.

3. DEFINIR LA COMPETENCIA DEL EJE TRANSVERSAL			
VERIFIQUE EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN			
Verbo de desempeño (no importa la terminación)	Objeto conceptual (puede ser uno o varios)	Para qué (finalidad)	Condición de referencia (complemento o contexto de la competencia)

**5.- Competencia de la asignatura:** una vez construida la competencia de la forma indicada en el epígrafe anterior, se incluye de forma lineal en el presente apartado.

Hay que tener en cuenta que con la construcción como hemos señalado de la competencia hemos llevado a cabo un proceso de integración de saberes y por tanto no vuelve a haber desagregación de los mismos (en habilidades, destrezas, aptitudes, unidades de competencia, elementos de competencia, saberes esenciales, etc.) en ningún otro momento del proceso de planificación. Con ello se trata de ser respetuosos con la definición de competencia concebida en el enfoque socioformativo como “integración de saberes para dar respuesta a problemas del contexto con idoneidad y compromiso ético”.

**6.- Problemas a resolver:** en este apartado deben indicarse los problemas de aprendizaje que se pretender resolver con la competencia construida. Un “problema” no tiene que ser un gran desafío científico, basta con que sea una “mejora” en sus aprendizajes, la resolución de una “dificultad” extendida entre los estudiantes que les impide visionar la resolución de aplicaciones con los contenidos de la materia o suplir una “carencia” de contenidos en su inicio o desarrollo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero de cualquier forma debe entenderse más como una “situación problémica” que como un “problema” simple al que hay que dar una situación rápida y efectiva. Dicha “situación problémica” deberá contener al menos tres apartados:

- En primer lugar deberá resaltarse lo que los estudiantes traen de la competencia anterior o de las competencias básicas del nivel educativo previo.
- En segundo lugar, deberá resaltarse lo que al estudiante le falta por hallarse en esta nueva situación de aprendizaje.
- En tercer lugar, el docente deberá explicarle al estudiante como piensa cubrir esa laguna entre lo que tiene y lo que le falta por medio de la competencia en proceso de construcción.

Esta resolución de problemas está en la base y es el soporte de la competencia. Toda competencia que no se construya tomando como horizonte los problemas de aprendizaje a resolver es una mera construcción teórica, “de despacho” pero sin conexión con la realidad.

**7.- Actividades con el docente/Actividades de los estudiantes:** en este apartado se describen las actividades en el aula y fuera de ella necesarias para implementar correcta y completamente la competencia.

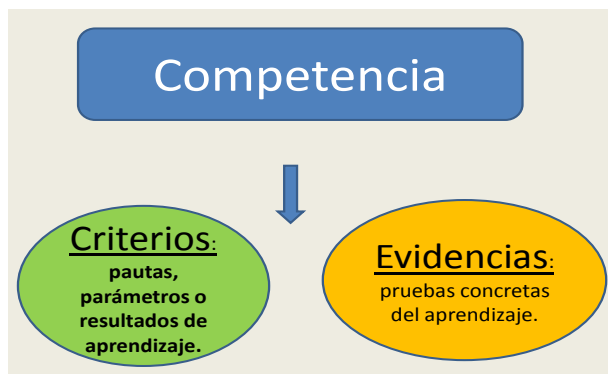
Se puede llevar a cabo este proceso por medio de Talleres, Seminarios, Módulos, “horizontes de búsqueda” etc. y es necesario asignarles a cada uno de ellos una determinada carga horaria (la ratio es la que ya señalamos de por cada hora con el docente en el aula, entre una y media o dos horas de trabajo independiente del alumno) para llevar a cabo la actividad y unos determinados recursos, necesarios para su efectivo desarrollo.

La estructuración en base a Talleres, Seminarios o Módulos implica en primer lugar darle un nombre atractivo al mismo, cercano al universo o imaginario de los alumnos y agrupar en torno al mismo las actividades tanto del aula como del trabajo independiente del alumno que constituyan una secuencia de aprendizaje completa y correlacionada entre ambos tipos de actividades. Tiene que haber correspondencia entre lo que se hace en el aula de clase y en el trabajo independiente del alumno y una retroalimentación permanente de esta última en clase bajo la supervisión del docente. Se emplearán tantos Talleres como sean necesarios hasta agotar las secuencias de aprendizaje que componen la competencia.

En cuanto al contenido, las actividades de docente y alumno deben contener la descripción de contenidos y estrategias didácticas necesarias para en cada Taller alcanzar la secuencia de la competencia correspondiente. Posteriormente, en la Guía Didáctica que necesariamente debe acompañar a las competencias de cada materia se puede ser más minucioso y prolijo en lo relativo a todos estos aspectos. Y todo ello con la adecuada asignación horaria de ambos tipos de actividades y con la descripción de los recursos que se consideren necesarios para su implementación.

<b>SESIÓN 2: DISEÑANDO LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA</b> <b>Problema a resolver: ¿Cómo establecer los métodos y técnicas de manera pertinente para el proceso enseñanza – aprendizaje en la formación de competencias?</b>					
<b>COMPETENCIA DE LA ASIGNATURA:</b>					
<b>Problemas a resolver:</b>					
<b>TALLERES</b>	<b>Actividades con el docente</b>	<b>Horas</b>	<b>Actividades de los estudiantes</b>	<b>Horas</b>	<b>Recursos</b>
<b>TALLER 1</b>					
<b>TALLER 2</b>					
<b>TALLER 3</b>					

**8.- Criterios y Evidencias:** son la base del proceso de evaluación formativa de competencias. El proceso a seguir consistiría en abstraer los criterios del conjunto de actividades desarrolladas en cada Taller y formular los criterios dentro del mismo para cada grupo de actividades y asociarlos con evidencias. Al conjunto de criterio más evidencia debe dársele una ponderación con referencia al total de la competencia que sería el 100 %. El universo de criterios de la competencia debe contener criterios de los tres saberes, aunque no de forma proporcional porque eso dependerá del contenido y carácter de cada competencia.



**Esquema 3: Concepto de Criterios y Evidencias.**

**Fuente:** *Elaboración propia.*

- **Criterios:** son las pautas o parámetros que dan cuenta de la competencia y posibilitan valorarla, tomando como referencia las actividades llevadas a cabo en cada Taller, de acuerdo con los retos del contexto social, laboral, profesional, investigativo y/o disciplinar actuales y futuros. Son el referente para determinar si la persona es idónea en determinadas áreas y si ha adquirido el dominio de las actividades que aglutina dicho criterio (Tobón, Pimienta, García Fraile, 2010: 133-134).

- **Evidencias:** son pruebas concretas y tangibles de que se está aprendiendo una competencia. Se evalúan tomando como referencia el criterio al que deben ir asociadas, no pudiendo existir por tanto evidencias aisladas, sin criterio. El universo de evidencias, al igual que los criterios a los que van asociadas, deben abarcar el conjunto de los tres saberes.

**Criterios:**

1. Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas, considerando los requerimientos comunicativos de cada situación.
2. Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.
3. Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.
4. Se comunica con respeto y cordialidad con otras personas, considerando los retos de las diversas situaciones sociales.
5. Se comunica asertivamente manejando las diferentes situaciones comunicativas que se presentan, lo cual implica el abordaje proactivo de los conflictos.

**Evidencias:**

1. Informe escrito sobre el análisis y resolución de un problema del contexto.
2. Registro de una exposición oral en público abordando un problema del contexto.
3. Sociodrama sobre el manejo de un conflicto interpersonal.

**Esquema 4: Ejemplo de Criterios y Evidencias.**

**Fuente:** *Elaboración propia.*



SESIÓN TRES: ESTABLECIENDO LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS			
Problema a resolver: ¿Cómo planificar el proceso de evaluación en la formación de competencias?			
3. RUTA FORMATIVA (Segunda parte evaluación)			
TALLER	Criterios	Evidencias requeridas	Ponderación (%)
Taller 1			
Taller 2			
Taller 3			

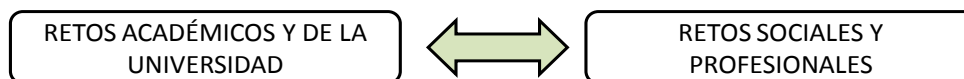
**9.- Matriz de valoración de las competencias:** existen múltiples metodologías para evaluar las competencias. La que aquí proponemos en una matriz de evaluación con doble entrada, adecuada para una evaluación formativa que quiere valorar la experiencia de aprendizaje y ofrezca a cada estudiante posibilidades de crecimiento personal.

Como puede observarse el proceso de evaluación se lleva a cabo por cada uno de los criterios establecidos en la competencia, estableciéndose para todos ellos unos niveles de dominio o de desarrollo de la competencia.

De acuerdo con ello la definición de evaluación que proponemos es la siguiente:



Es el PROCESO mediante el cual se busca determinar el nivel de dominio de una competencia con base en CRITERIOS consensuados y EVIDENCIAS para establecer los logros y los aspectos a mejorar, buscando que la persona tenga el reto del mejoramiento continuo, a través de la METACOGNICIÓN.



**Esquema 5: Definición de Evaluación de Competencias desde el Enfoque Socioformativo.**

**Fuente:** *Elaboración propia.*

SESIÓN 4: CONSTRUYENDO MATRICES DE EVALUACIÓN Problema a resolver: ¿Cómo se lleva a cabo la evaluación de competencias mediante matrices de evaluación?					
MATRIZ DE VALORACIÓN DE COMPETENCIAS					
Criterios	Pre-formal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
<b>Ponderación</b>	puntos	puntos	puntos	puntos	puntos
Logros:			Aspectos a mejorar :		
<b>Ponderación</b>	puntos	puntos	puntos	puntos	puntos
Logros:			Aspectos a mejorar:		

Nosotros a modo de ejemplo hemos establecido cinco niveles de dominio de la competencia pero su número y nomenclatura pueden variar en función de las necesidades de cada institución. Dentro de cada nivel de dominio se incluyen indicadores referentes a los tres saberes que nos permitan comprobar la adquisición por el estudiante de los aprendizajes mínimos esperados para poder ser promovido al nivel siguiente.

Dentro del proceso de planificación de la competencia es necesario establecer por el docente los cinco niveles de dominio para cada criterio de tal forma que el estudiante pueda reconocer de forma clara y objetiva en qué nivel se encuentra (“lo que domina”) y que requisitos se le solicitan para que pueda ascender de nivel (“lo que le falta”).

También se pueden señalar dentro de la matriz criterios e indicadores que los docentes, atendiendo al mandato del perfil de egreso, consideren “obligatorios o fundamentales” que dominen los estudiantes para lograr los aprendizajes mínimos esperados y poder ser promovidos al nivel superior. Si al final del proceso los alumnos no cumplen con los

indicadores que tienen el carácter de “fundamentales”, entonces no pueden ser acreditados ni promovidos en ese momento, independientemente del puntaje obtenido. Pero si puede posteriormente la institución establecer talleres o seminarios para que los obtengan o introducir en otra competencia posterior criterios que permitan verificar su adquisición. Estaríamos de esta forma asistiendo al denominado “proceso de ingeniería de las competencias donde no importa el “cuándo” se adquieren los saberes sino el “qué”, es decir que a lo largo del periodo de permanencia en la institución se adquieren y se pueden certificar antes de la salida del proceso de formación.

En cuanto a la ponderación, partimos del porcentaje de cada criterio con respecto a la competencia total y dentro de ese porcentaje se establece su distribución por puntos entre los diferentes niveles de dominio. De esta forma, la matriz puede leerse en sentido vertical y horizontal – por eso la denominamos de “doble entrada”- porque nos permite comprobar lo que domina cada estudiante de toda la competencia (“lectura vertical”) y dentro de cada criterio (“lectura horizontal”).

- **Logros; aspectos a mejorar y retroalimentación:** en este apartado se trata de ofrecer al estudiante una panorámica acerca los aspectos que domina de la competencia en función de cada criterio, de qué apartados le faltan por adquirir y de cuál es su puntaje y nivel de dominio de la competencia para que de esta forma se involucre en el proceso de mejora continua que implica la evaluación formativa. Es importante además, llevar a cabo con el estudiante un proceso de metacognición permanente que le permita comprender, sin traumas, su lugar y la “fotografía” de su posición, teniendo delante, mediante el proceso de visibilidad que implican los indicadores de los niveles de dominio en cada criterio, cómo puede mejorar y que procesos necesita llevar a cabo para ello.

### **Conclusiones:**

Los contenidos que cavamos de presentar, son un intento de aplicar la teoría de la complejidad de Edgard Morin al ámbito educativo, resultado de nuestra experiencia en numerosos Seminarios-Taller llevados a cabo en diferentes países de Latinoamérica en los niveles educativos que los componen trabajando con grupos de docentes en su apropiación

práctica. Partiendo de la “resolución de problemas reales” adecuados a la edad y nivel educativo, llevamos a cabo una integración de saberes que permitan abordar los mismos en su “complejidad” desde las diferentes perspectivas de estos saberes integrados. Llevamos así una permanente “*deconstrucción-construcción*” del currículum para poder comprender las conexiones entre el paradigma moriniano de la relación entre “*el todo y las partes*” para aprehenderlo primero y poder abordar su respuesta después.

Frente al concepto de “*reproducción*” que implica el modelo de educación tradicional planteamos un enfoque orientado hacia la comprensión y el cambio en base a la actividad del alumno siguiendo, además de las bases del pensamiento de Morin, toda la teoría de Dewey (1964), en su obra *Experiencia y educación*, que oficializa el concepto de “*aprender a aprender*” tan en boga en el momento presente. Solo desde esta perspectiva será posible comprender la complejidad del mundo que nos rodea y una vez analizada trasladarla para su operatividad en el aula en base a una nueva concepción del currículum abordada desde el enfoque socioformativo si verdaderamente queremos hacer de la educación un instrumento controlable al servicio de quienes se educan y como herramienta para la mejora de las condiciones de vida.

### **Bibliografía:**

Dewey, J. (1964) *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.

García Fraile, J. A.; Tobón, S. y López, N. (2009a). *Guía sintética de gestión del currículum por competencias*. Lima: A.B. Representaciones Generales, S.R.L.

García Fraile, J. A. y Tobón, S. (coords.). (2009b). *Estrategias didácticas para la formación por competencias*. Lima: A.B. Representaciones Generales, S. R. L.

García Fraile, J. A y Sabán Vera, M<sup>a</sup> del C. (coords.). (2009c). *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias*. Barcelona: Da Vinci Continental.

García Fraile, J. A<sup>o</sup>; Tobón, S y López Rodríguez, N. M. (2009d). *Currículum, didáctica y evaluación por competencias. Una aproximación desde el enfoque socioformativo*. Caracas: UNIMET.

García Fraile, J. A° y López Rodríguez, N. M. (2011). *Formación de competencias en el aula. Guía didáctica*. México: Pearson.

García Fraile, J. A°; López Calva, M; López Rodríguez, N. M y Aguilar Álvarez, A. (2012). *Gestión curricular por competencias en la educación media y superior. La perspectiva humanística del enfoque socioformativo*. México: Gafra.

García Fraile, J.A; López Rodríguez, N.M y Del Ángel Zúñiga, R. (2014). *Aprendizaje y vida: construcción, didáctica, evaluación y certificación de competencias en educación desde el enfoque socioformativo*. México: Pearson.

Morín, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

Morín, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.

Morín, E. (2003). *El Método*. Madrid: Cátedra (6 vols.).

Tobón, S. (2009). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE (3ª edic.).