

DE LA TRANSMISIÓN AL SENTIDO, LA FORMACIÓN INTEGRAL DE COMPETENCIAS COMO EJE DE LA TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA

Lady Hernández Eraso¹
Correo: lajuher.a@gmail.com
ORCID: 0009-0007-3560-804
Institución: Municipal Ciudad de
Pasto. Colombia

Leyla Viviana Eslava Muñoz²
Correo: iesanlisleylaeslava@gmail.com
ORCID: 0009-0002-3412-0695
Institución: San Luis Beltrán Neiva
País Colombia

Recibido 15/07/2025

Aprobado: 30/07/2025

RESUMEN

La educación contemporánea atraviesa una transición paradigmática que exige superar el modelo enciclopedista de transmisión de datos en favor de una praxis integral. Este artículo analiza la formación por competencias no solo como una estrategia didáctica, sino como un eje ontológico y articulador que faculta al discente para la movilización de saberes en escenarios de alta complejidad e incertidumbre. Mediante una revisión dialéctica y documental, se examina la convergencia necesaria entre las dimensiones cognitiva (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (saber ser). El argumento central sostiene que la fragmentación de estos dominios debilita la capacidad de respuesta del estudiante ante los desafíos globales contemporáneos. Por el contrario, una integración sistémica de dichas dimensiones se constituye como el requisito sine qua non para fomentar una ciudadanía crítica, capaz de ejercer una agencia socialmente comprometida y éticamente responsable. Se concluye que el desafío docente radica en el diseño de ecosistemas de aprendizaje donde el conocimiento se transmute en acción reflexiva, posicionando al valor ético como el motor de transformación social y teleología de la educación moderna.

Palabras claves: Competencia, formación integral, estudiante, docente, aprendizaje significativo.

¹ Lady Hernández Eraso, magister en pedagogía, universidad Mariana (2019), docente en la institución educativa ciudad de pasto, Colombia.

² Leyla Viviana Eslava Muñoz. Magister en recursos digitales aplicados a la educación, Universidad de Cartagena (2024), docente IEM San Luis Beltrán (Neiva, Colombia)

FROM TRANSMISSION TO MEANING COMPREHENSIVE COMPETENCY BASED TRAINING AS THE AXIS OF PEDAGOGICAL TRANSFORMATION

ABSTRACT

Contemporary education faces a paradigmatic crossroad that demands transcending the encyclopedic model of data transmission toward an integral praxis approach. This article analyzes competency-based training not merely as a didactic methodology, but as an ontological and articulating axis that enables students to mobilize knowledge within scenarios of high complexity and uncertainty. Through a dialectical and documentary review, the study examines the essential convergence of the cognitive (knowing), procedural (knowing how to do), and attitudinal (knowing how to be) dimensions. The central argument asserts that the fragmentation of these domains undermines students' responsiveness to global challenges. Conversely, a systemic integration of these dimensions constitutes a sine qua non requirement for fostering critical citizenship, capable of exercising socially committed and ethically responsible agency. The study concludes that the pedagogical challenge lies in designing learning ecosystems where knowledge is transmuted into reflective action, positioning ethical values as the driving force for social transformation and the teleology of modern education.

Keywords: Competency, holistic education, application of praxis, student, teacher, meaningful learning.

INTRODUCCIÓN

La educación contemporánea enfrenta un desafío crucial: trascender la mera transmisión de conocimientos para consolidarse como un proceso integral que articule saberes, habilidades y valores. En un entorno global definido por la complejidad, la incertidumbre y la interdependencia, el enfoque por competencias se ha establecido como el eje articulador de la formación académica, puesto que permite que los estudiantes no solo acumulen información, sino que desarrollen la capacidad de movilizarla de manera pertinente en contextos reales, diversos y cambiantes (Tobón, 2013). El presente estudio, titulado, “de la transmisión al sentido, la formación integral de competencias como eje de la transformación pedagógica” surge de la necesidad de superar los modelos pedagógicos tradicionales. Si bien estos modelos han predominado históricamente centrados en el saber enciclopédico, la realidad actual exige una transición hacia prácticas docentes más dinámicas. La escuela ya no puede limitarse a ser un depósito de contenidos; su función social debe evolucionar hacia la construcción de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida con su entorno sociocultural.

En este sentido, la integración de los conocimientos, las habilidades, destrezas, los valores y actitudes, de forma cordial y asociativa, es una de las alternativas más adecuadas para responder al desafío de la enseñanza de las competencias integrales. En este sentido, la interrelación de estas dimensiones en procesos de aprendizaje genuinos es la que puede convertir la educación en algo realmente valioso y transformador. Sin embargo, la implementación de este enfoque requiere entornos de

enseñanza efectivos centrados en la formación de competencias de nuestros estudiantes. Desde un modelo pasivo de instrucción, el papel del educador está cambiando a uno activo, donde el desarrollo de estrategias implica desafiar a los estudiantes a aplicar conocimientos, tomar acciones y evaluar resultados de manera flexible. Desde esta perspectiva, la formación educativa ya no es un ejercicio abstracto; es una práctica viva que vivifica a los individuos para la vida en comunidad.

Para abordar esta problemática, este estudio se orienta buscando desarrollar dos objetivos; el primero es comprender la relevancia de las competencias desde una mirada reflexiva que evidencie cómo estas trascienden la simple acumulación de saberes. Con la intención de mostrar que las competencias constituyen un eje articulador de la formación integral, capaz de integrar dimensiones cognitivas, sociales, culturales y éticas. El segundo pretende analizar la formación por competencias y el diseño de secuencias didácticas para demostrar como las metodologías activas, acompañadas de una actitud transformadora del docente, contribuyen a formar estudiantes competentes. Este estudio pretende vincular el concepto de formación integral con las prácticas educativas que configuran la escuela contemporánea. Esto significa reconocer las maneras y acciones que los educadores pueden tomar para promover un aprendizaje significativo, inclusivo y transformador. El objetivo es clarificar cómo la formación holística de competencias se refleja en el aula a través de la integración de conocimientos, habilidades y valores.

Se espera que, a lo largo de este camino, las competencias se ubiquen, para empezar, no meramente como una necesidad curricular, sino como una postura pedagógica fundamental en la educación de personas que tienen el potencial de cambiar

su entorno. Este trabajo está inspirado en las pedagogías críticas y la teoría de la complejidad, la formación integral reconoce que el ser humano es multidimensional. Bajo esta óptica, la educación debe atender las dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales de manera articulada, promoviendo aprendizajes con sentido vital (Morin, 1999); un aprendizaje que forme competentes a los estudiantes, aquí la competencia no se define como una destreza técnica, sino como la capacidad de movilizar saberes y hacer en situaciones auténticas.

Así, el enfoque adoptado es el de competencias, que no se limita solo a la conceptualización básica, sino que promueve la aplicación y la práctica en contextos reales. De esta manera, los estudiantes son capaces de transferir lo que han aprendido a diferentes situaciones y escenarios, lo cual amplía su formación integral y garantiza que el conocimiento adquirido tenga sentido, sea relevante y útil más allá del aula. Este enfoque está, en parte, influenciado por las propuestas de Paulo Freire (1970), en parte, por metodologías activas. Freire ve al estudiante como el personaje central en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Al involucrarse con situaciones de la vida real, los estudiantes cultivan la creatividad, la flexibilidad y el pensamiento crítico que son imprescindibles en cualquier sociedad.

La educación integral basada en competencias se convierte en un horizonte pedagógico que responde a las necesidades sociales actuales. Dentro de los límites de la globalización, la diversidad cultural y los dilemas éticos de la convivencia, la educación, además de impartir conocimientos disciplinares, debe preparar a los individuos para

entender y navegar las complejidades del mundo con un sentido de responsabilidad y participar activamente en la transformación de su entorno.

Este tipo de educación requiere un cambio de fondo en los conceptos de enseñanza. Los docentes deben diseñar situaciones de aprendizaje en las que se entrelacen el conocimiento, las habilidades y los valores. La evaluación debe también corresponder a estos propósitos y, en lugar de ser punitiva, debe incorporar como componente central la retroalimentación formativa. Asimismo, la escuela debe ser un espacio de inclusión, donde se practique la cooperación, la creatividad y la construcción, de modo que el estudiante tenga la oportunidad de desarrollarse.

Desde esa perspectiva, este estudio se propone analizar y demostrar que, en el contexto de la educación actual, la construcción integral de competencias constituye la base de toda propuesta educativa. La educación, en un sentido amplio, debe abarcar la dimensión de la construcción de un ciudadano crítico y responsable, así como comprometido con su contexto sociocultural. Este perfil pedagógico, que integra el saber, el hacer y el ser, es una redistribución de la educación que afianza la vida comunitaria.

Desarrollo Temático

La capacidad de asimilar conocimiento no puede seguir reduciéndose a un simple manejo de conceptos aislados, es necesario comprenderla como un tejido vivo de significados que transforma nuestra manera de pensar y de aprender. El saber conocer más que un requisito académico es la raíz que sostiene la formación por competencias, porque nos invita a apropiarnos de teorías, principios y leyes no como fórmulas muertas sino como herramientas para leer la realidad con ojos críticos y actuar sobre ella con

conciencia. No se trata de llenar la memoria de datos, sino de abrir horizontes de comprensión que nos permitan analizar, sintetizar y sobre todo transferir lo aprendido a escenarios nuevos y desafiantes, busca formar sujetos capaces de pensar, cuestionar y generar nuevas interpretaciones, la educación contemporánea exige que los estudiantes aprendan a leer la complejidad del mundo, a reconocer patrones y a elaborar respuestas fundamentadas que les permitan actuar con pertinencia en escenarios diversos.

Cuando el conocimiento se convierte en brújula y no en carga, entonces la educación deja de ser repetición y se convierte en creación. El verdadero valor de esta dimensión está en que nos enseña a pensar con libertad, a cuestionar lo establecido y a transformar lo que parece inmutable.

La educación del futuro debe enseñar las competencias necesarias para afrontar la incertidumbre, la complejidad y la interdependencia del mundo, no basta con transmitir conocimientos fragmentados; es indispensable formar la capacidad de contextualizar, globalizar y transversalizar los saberes. Las competencias no se reducen a habilidades técnicas, sino que implican la aptitud de situar cada información en un marco más amplio, de relacionar lo particular con lo global y de actuar con responsabilidad ética frente a los desafíos de la vida. (Morin, 1999, p.15-16)

También vale resaltar que la dimensión procedimental nos recuerda que el conocimiento no puede quedarse atrapado en los libros ni en las aulas; debe convertirse en acción, en práctica viva. El saber hacer es mucho más que aplicar técnicas o seguir metodologías, es la capacidad de aplicar lo aprendido en soluciones concretas en proyectos que dialogan con la realidad y en gestos que marcan la diferencia en la vida cotidiana: esta dimensión es la que nos invita a ensuciarnos las manos a experimentar, a equivocarnos y a volver a intentar porque solo así el conocimiento se vuelve auténtico

y útil. Resolver problemas, diseñar propuestas y participar activamente en situaciones reales no es un ejercicio mecánico, sino un acto creativo y divertido.

El saber hacer nos enseña que la educación cobra sentido cuando se convierte en movimiento, cuando lo aprendido se traduce en acción que transforma comunidades y abre caminos de aprendizaje. En la formación integral el saber ser se manifiesta como una actitud que orienta la vida desde los valores y principios éticos convirtiéndose en el eje que da sentido a la experiencia educativa, ese saber ser, es el corazón de la formación por competencias no basta con conocer teorías ni con aplicar técnicas.

El saber ser, en este marco, se convierte en el referente que orienta la acción educativa hacia la dignidad humana. La escuela, como espacio de socialización y construcción de identidad, debe promover valores como la solidaridad, la justicia, la responsabilidad y el respeto por la diversidad. Solo así se logra que el conocimiento y las habilidades se traduzcan en prácticas coherentes con un proyecto ético de vida.

Si alguno de estos elementos se descuida, la formación en competencias queda incompleta. Como afirma Tobón (2013), “Las competencias son actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, realizadas con idoneidad y compromiso ético, que integran de manera articulada el saber ser (actitudes y valores), el saber conocer (conocimientos) y el saber hacer (habilidades y destrezas)” (p. 41).

Esta definición enfatiza la interdependencia de los tres componentes al desarrollar una competencia. No es suficiente que un estudiante domine las teorías si no sabe cómo aplicarlas. Del mismo modo, no basta con realizar algunos procedimientos en ausencia de valores que guíen las acciones. La formación integral se logra cuando el saber cómo,

el saber hacer y el saber ser se lleva a cabo en experiencias que fomentan un aprendizaje significativo y transformador.

En cuanto a la **Proposición** Este estudio asume el compromiso ético y pedagógico de demostrar que la formación integral por competencias no es simplemente una actualización técnica o una tendencia curricular pasajera, sino un horizonte transformador que redefine el sentido profundo de enseñar y aprender. La tesis central sostiene que la educación contemporánea debe evolucionar de un modelo enciclopedista de acumulación de datos hacia una praxis integral, donde el aprendiz logre articular de manera dialéctica y sistémica las dimensiones del conocer, el hacer y el ser.

Esta proposición busca equilibrar las deficiencias históricas de los modelos tradicionales centrados exclusivamente en el contenido, prometiendo al lector una ruta clara hacia la construcción de una ciudadanía crítica, reflexiva y socialmente comprometida. Se plantea que la competencia no es una destreza técnica aislada, sino la capacidad de movilizar saberes en escenarios de alta complejidad. Para sustentar esta visión de integralidad frente a la fragmentación del conocimiento, resulta fundamental la perspectiva de Sergio Tobón (2013):

Las competencias son actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, realizadas con idoneidad y compromiso ético, que integran de manera articulada el saber ser (actitudes y valores), el saber conocer (conocimientos) y el saber hacer (habilidades y destrezas). El enfoque de las competencias se centra en cómo los individuos integran sus recursos internos con los recursos externos para actuar ante los desafíos que se les presentan en la vida cotidiana, profesional y social. (p.13)

Bajo esta óptica, la propuesta se compromete a demostrar que la formación holística es el requisito *sine qua non* para facultar al estudiante en el ejercicio de una

agencia ética, capaz de navegar y transformar la incertidumbre del mundo globalizado. No se trata de llenar la memoria de datos, sino de abrir horizontes de comprensión que permitan al sujeto pensar con libertad y actuar con responsabilidad sobre su propia realidad.

Tomando en cuenta estos elementos los tiempos contemporáneos enfrentan un desafío que no se puede ignorar; educar ciudadanos que puedan combinar sin problemas conocimientos, habilidades y valores en su vida diaria. Este estudio se compromete con el lector y consigo mismo a demostrar que la formación integral por competencias es más que una tendencia pedagógica; es un horizonte ético y social dirigido a cambiar la forma en que pensamos sobre el aprendizaje.

La tesis central es que la educación no debe ser solo un proceso de acumulación de conocimientos, sino un proceso integral, mediante el cual el aprendiz debe conocer, hacer y ser, de manera articulada. Esto también implica un compromiso de naturaleza dialéctica, en el que se construye ante tensiones entre lo tradicional y lo vanguardista, e ilustra cómo la integración de las tres dimensiones (cognitiva, procedimental y actitudinal) equilibra las deficiencias de una educación centrada en el contenido.

Asimismo, resulta pertinente recordar que, como señala Morín (1999), que. “La educación debe enseñar la condición humana, la identidad terrenal y la comprensión mutua entre los seres humanos. No puede limitarse a transmitir conocimientos dispares, sino que debe prepararse para la complejidad de la vida” (p. 15). Esta cita ilustra la importancia de enseñar las complejidades de construir entendimiento y la habilidad de vivir con los demás, en lugar de solo los cuerpos de conocimiento interrelacionados. Así,

el objetivo es demostrar que, para la competencia integral, la praxis formativa no es un discurso abstracto, sino más bien una práctica alcanzable y crucial en la cultivación de una ciudadanía reflexiva, responsable y socialmente comprometida.

En cuanto a los **Argumentos** este análisis revela una tensión dialéctica constante entre las virtudes teóricas del enfoque y los desafíos pragmáticos de su implementación. Desde una perspectiva epistemológica, se argumenta que las competencias permiten al discente la movilización de saberes en escenarios de alta complejidad e incertidumbre, superando el modelo enciclopedista de conocimiento estático. Autores como Tobón refuerzan que esta capacidad de acción debe estar intrínsecamente ligada a un compromiso ético para ser considerada una actuación auténtica e idónea en el contexto real. Esta visión se complementa con los indicadores de la OCDE, que posicionan a las competencias clave como motores de la cohesión social y el éxito personal.

No obstante, al contrastar estos resultados con investigaciones críticas, surge el riesgo del "reduccionismo instrumental". Investigadores como Díaz Barriga advierten que, si la educación se orienta exclusivamente hacia la empleabilidad y la productividad del mercado, se corre el peligro de deshumanizar el proceso pedagógico. Esta preocupación es fundamental, ya que la formación integral debe evitar la adaptación acrítica al sistema económico para preservar su fin teleológico: la formación de seres humanos multidimensionales. Al respecto, Ángel Díaz Barriga (2006) profundiza en esta debilidad latente planteando que.

El riesgo de la educación basada en competencias es que, al privilegiar la empleabilidad y la productividad, se pierda de vista la formación integral del

ser humano. Si las competencias se conciben únicamente como destrezas para el trabajo, se corre el peligro de deshumanizar la educación y de convertirla en un mecanismo de adaptación acrítica a las demandas del sistema económico. (p.55)

De tal manera, que las debilidades en la praxis educativa demuestran que existe una brecha significativa entre el discurso político y la realidad del aula. En contextos como el de México o Colombia, se ha observado que la falta de recursos técnicos, el acompañamiento institucional insuficiente y la resistencia al cambio pedagógico limitan el impacto transformador esperado. Por el contrario, los resultados comparados con sistemas exitosos como el de Finlandia sugieren que la clave de la formación integral no reside en la aplicación de exámenes estandarizados, sino en la confianza depositada en la autonomía docente y en la creación de ecosistemas de aprendizaje que promuevan la creatividad, la colaboración y la responsabilidad ética

La educación holística basada en competencias ha iniciado considerables discusiones en el ámbito de la educación. El potencial integrador en relación con las dimensiones cognitiva, procedural y actitudinal, así como la posibilidad de lograr un aprendizaje significativo y transformador, es un fuerte indicador positivo. Por otro lado, existen preocupaciones respecto a los riesgos del reduccionismo instrumental, así como al potencial de considerar la educación como capacitación.

Uno de los argumentos más convincentes a favor de este enfoque es que las competencias permiten ir más allá del modelo educativo tradicional que está enfocada en la entrega de contenido. Perrenoud (2004) afirma: “La competencia no es un saber en sí mismo, sino la capacidad de movilizar saberes en situaciones diversas” (p. 12). Es una indicación del conocimiento y las acciones que están entrelazadas. El conocimiento

en su forma más aislada no tiene valor, y lo mismo ocurre con el conocimiento que no va acompañado de reflexión.

El enfoque basado en competencias se considera una justificación epistemológica en la educación, ya que vincula el conocimiento previo de los estudiantes con nuevas experiencias de aprendizaje. Desde este punto de vista, formar en competencias es entender que el conocimiento no es estático ni fragmentado, sino que es dinámico y relacional, y puede reconfigurar la estructura cognitiva del estudiante y expandirse a otros contextos. Así, es posible fortalecer la formación integral al garantizar un aprendizaje significativo que trascienda la simple acumulación de conocimientos.

El enfoque basado en competencias es un modelo pedagógico que por sí mismo innova en la práctica educativa, porque orienta la enseñanza a la aplicación del conocimiento en situaciones reales. Construir competencias es esculpir experiencias que combinan teoría y práctica, para que los alumnos ejerciten conocimientos, habilidades y actitudes en diferentes contextos. Este enfoque pedagógico asegura que la educación integral sobrepase los muros del aula y que los alumnos, por consiguiente, estén en la capacidad de enfrentar los desafíos sociales, culturales y profesionales del mundo que los rodea.

Se sostiene que el enfoque basado en competencias podría entenderse como un enfoque axiológico, por la inclusión de la ética, la responsabilidad social y los valores, como marcos de formación. Construir competencias es abarcar los dominios cognitivo y técnico y incidir en el desarrollo de actitudes de respeto, solidaridad y compromiso

comunitario. Por consiguiente, la formación holística es un proceso que dignifica al estudiante, lo empodera para la coexistencia con la diversidad y lo lleva a la acción en un mundo complejo.

En contraste, algunos autores advierten que el discurso de las competencias puede ser captado por lógicas de mercado, reduciendo la educación a la preparación de mano de obra. En palabras de Díaz Barriga (2006):

El riesgo de la educación basada en competencias es que, al privilegiar la empleabilidad y la productividad, se pierda de vista la formación integral del ser humano. Si las competencias se conciben únicamente como destrezas para el trabajo, se corre el peligro de deshumanizar la educación y de convertirla en un mecanismo de adaptación acrítica a las demandas del sistema económico (p. 27-28).

Otras debilidades significativas que enfrenta el enfoque por competencias están en la implementación práctica dentro del aula. Muchos sistemas educativos aún carecen de una formación docente suficiente y, en consecuencia, la decisión de transformar la práctica pedagógica se convierte en un reto complejo. Aplicar el enfoque por competencias de una manera consciente exige desarrollar los cinco pasos de una secuencia didáctica que garantice el aprendizaje integral; sin embargo, los docentes manifiestan dificultades para asumir este cambio, ya sea por falta de acompañamiento, por resistencia a modificar sus métodos tradicionales o por la ausencia de recursos que respalden la innovación.

Superar las anteriores limitaciones requiere un compromiso institucional que fortalezcan la capacitación, el acompañamiento, la reflexión pedagógica, y evaluaciones coherentes con el enfoque por competencias de modo que la formación

por competencias pueda consolidarse como una realidad en nuestras aulas, como señala Zabalza (2007):

La dificultad principal de la educación por competencias no está en el discurso teórico, sino en la práctica pedagógica. Los docentes necesitan herramientas, tiempo y acompañamiento para transformar sus clases en espacios de aprendizaje auténtico. Sin estos recursos, el enfoque corre el riesgo de quedarse en un ideal sin concreción (p. 21).

Los apoyos destacan atributos como la integralidad, la relevancia y el posible poder transformador de las competencias, mientras que los rechazos se posicionan advirtiendo el riesgo de la instrumentalización y el ponerlas en práctica. Analizando otros estudios, el éxito de la propuesta se da en la articulación de la integralidad con otros enfoques: ética, metodologías inclusivas y coherencia en el marco educativo.

El debate en torno a la formación integral por competencias profesionales no es exclusivo de América Latina, en otras latitudes también se ha considerado, de modo particular en Europa. En la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) se argumenta que por competencias se entienden los atributos imprescindibles para hacer frente a los problemas de la sociedad del conocimiento. OCDE (2005), “las competencias clave son aquellas que contribuyen a construir y a participar activamente en, la cohesión social, el éxito personal y en la, participación, actividad, y, por tanto, a la producción” (p. 13). Esta definición indica que el propósito no es únicamente la productividad, sino que se busca, además, la ciudadanía.

Sin embargo, algunos investigadores advierten que la implementación de las competencias en sistemas educativos europeos ha generado tensiones entre la estandarización y la diversidad cultural. En palabras de Bolívar (2008):

La educación basada en competencias corre el riesgo de convertirse en un modelo uniformador que desconozca las particularidades culturales y sociales de cada contexto. Si se impone como una receta universal, puede terminar debilitando la riqueza de las prácticas pedagógicas locales y la identidad de los pueblos (p. 35).

Está claro que el valor del enfoque depende de su capacidad para abrazar y adaptarse a la diversidad en lugar de intentar homogeneizarla. En América Latina, el enfoque basado en competencias ha sido tanto bien recibido como criticado. Mirando el entusiasmo, Tobón (2010) señala que, "la formación basada en competencias en América Latina debe orientarse hacia la inclusión social y la equidad, para no caer en una simple empleabilidad" (p. 45). Esta observación reitera la conexión de las competencias con la justicia social y su importancia. Desde un ángulo diferente, las experiencias de Chile y México indican que, en la implementación de este enfoque, los desafíos tienden a estar relacionados con la formación de los docentes y la integración de las políticas educativas.

Como señala Díaz Barriga (2011):

La adopción del enfoque por competencias en México ha sido más un discurso político que una práctica pedagógica real. Los docentes se enfrentan a programas que exigen competencias, pero carecen de formación y recursos para aplicarlas. Esta brecha entre discurso y práctica genera frustración y limita el impacto transformador que se espera (p. 45).

Estudios internacionales indican que la base de una pedagogía basada en habilidades es un marco flexible. Sin embargo, se ve amenazada por el riesgo de ser

capturada por la uniformidad, la escasez de recursos y modelos mecanicistas. Comparaciones con una variedad de investigaciones indican que el enfoque es efectivo cuando se combina con una pedagogía contextualizada, marcos éticos y políticas inclusivas.

En cuanto a la **Propuesta** el primer eje se centra en el Diseño de Ecosistemas de Aprendizaje, donde el aula deja de ser un espacio de recepción pasiva para convertirse en un escenario de solución de problemas auténticos que reflejen la complejidad del mundo real. Esta propuesta incluye la implementación de proyectos interdisciplinarios que permitan a los estudiantes articular saberes de distintas áreas, como la sostenibilidad ambiental, integrando así el saber conocer, el saber hacer y el saber ser. La intención es que la escuela se transforme en un espacio de integración y formación integral donde los alumnos ejerciten sus capacidades en diferentes contextos. Respecto a la importancia de este ciclo experiencial, John Dewey (1938) ofrece una perspectiva fundamental sobre la naturaleza del aprendizaje auténtico planteando que.

La educación no es preparación para la vida; la educación es la vida misma. El aprendizaje auténtico ocurre cuando los estudiantes participan en experiencias que les permiten reflexionar, reconstruir y aplicar lo aprendido en nuevos contextos. La escuela debe ser un espacio donde la práctica y la teoría se encuentren, de modo que cada experiencia se convierta en una oportunidad para desarrollar competencias que fortalezcan la capacidad de pensar críticamente. (p.34)

Finalmente, la propuesta exige una Evaluación Formativa y Participativa que sustituya el modelo punitivo por un proceso de retroalimentación continua. Se propone que evaluar no sea un fin para comprobar logros, sino un medio para que el estudiante reflexione sobre sus propios avances y el docente pueda orientar el cambio hacia la mejora de la

calidad de la enseñanza. Este enfoque asegura que la formación integral sobrepase los muros de la institución y dote a los ciudadanos de herramientas para actuar con responsabilidad ética frente a los desafíos globales contemporáneos.

No obstante, la base de una pedagogía basada en habilidades integra el núcleo de la educación contemporánea y necesita ser promovida en frentes prácticos y pedagógicos; por lo tanto, la intención es demostrar cómo esta perspectiva puede ser concretada en el aula a través de la articulación de estrategias que abarcan las tres esferas del conocimiento: cognitiva, operativa y posicional.

Se propone que los espacios de aprendizaje se fundamenten en la solución de problemas auténticos, en los que los alumnos tienen que poner en práctica sus conocimientos, habilidades y valores ante diversas situaciones reales. Como menciona Jonassen (1999), "los problemas verdaderos son aquellos que reflejan la complejidad y la diversidad del mundo real. Para esto, se requiere que los alumnos integren distintos tipos de saberes y los alineen con cada solución" (p. 219).

La propuesta incluye además la implementación de proyectos interdisciplinarios que permitan a los estudiantes articular saberes de distintas áreas. Por ejemplo, un proyecto sobre sostenibilidad ambiental puede integrar conocimientos de ciencias naturales, matemáticas, ética y ciudadanía, promoviendo tanto el saber conocer, el saber hacer y el saber ser. En palabras de Hernández (2010):

Los proyectos interdisciplinarios constituyen una estrategia pedagógica que favorece la construcción de aprendizajes significativos, pues obligan a los estudiantes a relacionar conceptos, aplicar procedimientos y reflexionar sobre valores en torno a un mismo problema. De esta manera, la escuela se convierte en un espacio de integración y de formación integral (p. 31).

Además, para desarrollar este enfoque se debe planear con las secuencias didácticas las cuales son un recurso esencial para garantizar el aprendizaje por competencias, pues organiza la acción pedagógica en fases que permiten avanzar de manera significativa, se considera que cada una de estas fases cumple una función irremplazable en la formación integral de los estudiantes, a continuación, describo su importancia.

El momento de la apertura o exploración es clave porque despierta el interés y conecta los saberes previos con la nueva experiencia de aprendizaje. Este paso asegura que el estudiante se sienta implicado y reconozca la pertinencia de lo que va a aprender, como lo menciona Ausubel (2002) en su cita:

El aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva con lo que el estudiante ya conoce, permitiéndole integrar, reorganizar y ampliar sus estructuras cognitivas. En este proceso, los saberes previos no solo condicionan la asimilación de nuevos contenidos, sino que se convierten en el punto de partida para la exploración y la construcción de significados más complejos y duraderos. (p. 45-46)

La estructuración en la cual se consolidan los nuevos aprendizajes conceptos y teorías, se considera que este momento es crucial porque permite organizar el conocimiento, integrando lo que el estudiante ya sabe con lo que está aprendiendo. Esta fase no se limita a la exposición de contenidos, sino que implica la construcción de relaciones significativas entre ideas, la clarificación de conceptos y la incorporación de conocimientos teóricos que le dan sentido al aprendizaje, esta fase asegura que el conocimiento no se quede disperso ni fragmentado, sino que se convierta en una base

sólida que los estudiantes pueden movilizar en distintos contextos, además fortalece la autonomía intelectual pues brinda herramientas para que los estudiantes comprendan, analicen y proyecten sus saberes hacia nuevas situaciones, consolidando así la formación integral por competencias.

La siguiente fase de la secuencia didáctica, la praxis, constituye en el momento decisivo en el que la práctica fortalece y da sentido a todo lo aprendido, se considera que este paso es esencial porque permite al estudiante movilizar conceptos, teorías y saberes en situaciones reales, transformando el conocimiento en acción, ya que, Según Dewey (1938):

La educación no es preparación para la vida; la educación es la vida misma. El aprendizaje auténtico ocurre cuando los estudiantes participan en experiencias que les permiten reflexionar, reconstruir y aplicar lo aprendido en nuevos contextos. La escuela debe ser un espacio donde la práctica y la teoría se encuentren, de modo que cada experiencia se convierta en una oportunidad para desarrollar competencias que fortalezcan la capacidad de pensar críticamente, actuar responsablemente y transformar la realidad social en la que están inmersos. (p. 87)

Continuemos con la fase de transferencia la cual constituye el momento en el que el aprendizaje alcanza su máxima expresión, pues valida lo aprendido en la estructuración y la praxis, pero además lo expande, lo contextualiza y lo convierte en verdadera competencia. Se considera que este paso es decisivo porque lleva el conocimiento a otros contextos, permitiendo que los estudiantes movilicen lo que saben y lo que son capaces de hacer en escenarios distintos a los del aula. Como nos refiere Kolb (1984):

El aprendizaje es un proceso continuo en el que el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia. No se trata de acumular información, sino de integrar la experiencia concreta con la observación reflexiva. La conceptualización abstracta y la experimentación activa. Este ciclo asegura que los estudiantes no solo comprendan los conceptos, sino que los vivan, los apliquen y los transfieran a otros contextos, convirtiendo la praxis en el núcleo de la formación de competencias y en la base de una educación verdaderamente integral (p. 41).

La transferencia permite que la formación integral no se quede únicamente en ejercicios institucionales, sino que se traduzca en vivencias, en capacidades que se pueden usar en la vida, y en la disposición a hacer frente de manera creativa a los problemas sociales, culturales y profesionales que se deben afrontar.

Adicionalmente, la propuesta también incluye la necesidad de que dentro del proceso de aprendizaje haya evaluaciones formativas. Evaluar no debe ser únicamente un fin de comprobar logros, sino que debe haber un proceso continuo de retroalimentación, que permita al estudiante, hacer una reflexión sobre sus avances. Como lo indican Black y Wiliam (1998), “la evaluación formativa es uno de los medios más poderosos para mejorar el aprendizaje, ya que ayuda a los estudiantes a entender dónde están en el proceso y qué necesitan hacer para avanzar” (p. 140).

La necesidad de evaluaciones institucionales que midan el impacto de las metodologías activas y del enfoque por competencias en la formación de los estudiantes. Estas evaluaciones deben ser participativas y orientadas a la mejora continua, no a la sanción. En palabras de Stufflebeam (2003) “La evaluación educativa debe concebirse como un proceso de retroalimentación que permita tomar decisiones informadas para

mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. No se trata de juzgar, sino de orientar el cambio” (p. 41).

Se fortalece cuando se analizan experiencias concretas de instituciones que han logrado implementarla con éxito. Estos casos muestran que el enfoque no es solo un ideal teórico, sino una práctica posible que transforma la cultura escolar y el aprendizaje de los estudiantes; entre ellas podemos mencionar a nivel internacional a Finlandia, reconocido por sus altos niveles de calidad educativa, la formación por competencias se ha integrado en el currículo nacional desde hace más de una década. Los proyectos interdisciplinarios y la autonomía docente permiten que los estudiantes desarrollen competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales de manera articulada. Como señala Sahlberg (2011), “el éxito del sistema educativo finlandés no se debe a exámenes estandarizados, sino a la confianza en los docentes y a la construcción de ambientes de aprendizaje que promueven la creatividad, la colaboración y la responsabilidad” (p. 36).

En Canadá, varias universidades han adoptado modelos de aprendizaje basado en competencias para garantizar que sus egresados no solo dominen conocimientos, sino que también desarrollen habilidades practica y valores éticos. En palabras de Gervais (2016):

El aprendizaje basado en competencias en la educación superior canadiense busca que los estudiantes demuestren lo que saben y lo que saben hacer en contextos auténticos. No se trata de acumular créditos, sino de evidenciar competencias que integren conocimientos, habilidades y actitudes. Este modelo ha permitido que los egresados estén mejor preparados para enfrentar los retos sociales y laborales de la contemporaneidad (p. 98).

En Colombia, el Ministerio de Educación ha promovido la integración de competencias en los currículos escolares, especialmente a través de los estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas y ciencias. Sin embargo, más allá de la política oficial, algunas instituciones han logrado apropiarse del enfoque de manera creativa. El sistema educativo enfrenta otro gran reto, que es la diversidad cultural y social de los estudiantes. La educación por competencias debe ser contextualizada, de modo que se evite el uso de modelos homogéneos que ignoren los rasgos particulares de cada lugar. Bolívar (2008), señala que “la educación basada en competencias corre el riesgo de convertirse en un modelo uniformador que debilite la riqueza de las prácticas pedagógicas locales” p. (67).

La implementación del enfoque enfrenta tensiones políticas. En muchos países, las habilidades se han integrado como parte de reformas educativas promovidas por organizaciones internacionales, lo que ha sido criticado por la asociación con intereses económicos. Como dice Díaz Barriga (2011):

La adopción del enfoque por competencias en México ha sido más un discurso político que una práctica pedagógica real. Los docentes se enfrentan a programas que exigen competencias, pero carecen de formación y recursos para aplicarlas. Esta brecha entre discurso y práctica genera frustración y limita el impacto transformador que se espera (p. 43).

Los desafíos para la implementación efectiva del paradigma de formación integral por competencias son numerosos y deben ser reconocidos para que el enfoque no se convierta en una retórica vacía. Estos desafíos son de naturaleza pedagógica,

institucional, cultural y política que restringen la práctica de la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido, la propuesta está dirigida a construir una cultura escolar inclusiva y ética, donde los valores de respeto, solidaridad y justicia estén presentes en el currículo explícito como en el implícito. La formación integral por competencias no debe ser relegado a simples técnicas pedagógicas; debe ser un proyecto institucional que restaure la dignidad de la persona y la vida comunitaria.

REFLEXIONES FINALES

El proceso realizado en este aporte permite afirmar que la formación integral por competencias constituye no solo un eje de la educación contemporánea, sino también un horizonte epistemológico y ético que redefine el sentido mismo de enseñar y aprender. Esta conclusión exige trascender la mera constatación de resultados y situarse en un plano de reflexión crítica, donde se analicen las tensiones, los alcances y las limitaciones del enfoque en relación con los desafíos de la sociedad actual.

Definitivamente, la educación centrada en competencias no puede ser reducida a una técnica o una lista de habilidades. Su verdadero alcance consiste en la integración de la articulación de tres dimensiones que son inseparables: saber conocer, saber hacer y saber ser. Esta articulación, en el marco de experiencias auténticas, transforma el aprendizaje en un proceso vital, que permite al estudiantado, no solo interpretar la complejidad del mundo, sino también actuar en él, desde una responsabilidad ética. Como señala Morin (1999): “La educación debe enseñar la condición humana, la

identidad terrenal y la comprensión mutua entre los seres humanos. No puede limitarse a transmitir conocimientos fragmentados, sino que debe preparar para enfrentar la complejidad de la vida” (p. 15).

Los hallazgos muestran que la propuesta de competencias se fortalece cuando se vincula con metodologías activas y proyectos institucionales coherentes.

Usando el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje-servicio y la evaluación auténtica, los estudiantes pueden integrar diferentes tipos de conocimientos, habilidades y valores. Sin embargo, la 'simplificación' de estas prácticas difiere de los desafíos pedagógicos (por ejemplo, la resistencia de los profesores), institucionales (por ejemplo, la escasez de recursos), culturales (por ejemplo, el riesgo de homogeneidad) y políticos (por ejemplo, la falta de un discurso real). Esto muestra que la falta de reconocimiento de estos desafíos a menudo conduce a una simplificación excesiva de la tensión.

Las preguntas iniciales: ¿Es posible ir más allá de una educación centrada en el contenido? ¿Pueden las escuelas crear ciudadanos críticos más allá del enfoque en la empleabilidad? Los argumentos proporcionados permiten una respuesta positiva a estas preguntas, siempre que haya un cambio hacia un paradigma basado en competencias que esté enmarcado por la ética, políticas inclusivas y enseñanza contextual. De lo contrario, corre el riesgo de convertirse en una herramienta de adaptación acrítica a las demandas del mercado.

El problema que se presenta aquí es que una genuina trascendencia del conocimiento académico hacia una formación integrada está en el diseño de proyectos educativos que realmente ennoblezcan al individuo y fortalezcan la convivencia comunitaria. La formación integral de competencias no es un fin en sí mismo, sino más bien un medio para lograr una ciudadanía de transformación social crítica, responsable y comprometida.

La formación integral por competencias presenta una serie de posibilidades dentro de la construcción de la educación contemporánea; por lo que en los procesos de investigación-acción debe orientarse al desarrollo de propuestas que consoliden este enfoque como una auténtica transformación social.

Se reconoce que la formación integral por competencias es una respuesta parcial pero importante al problema de la fragmentación del conocimiento y la desconexión entre la escuela y la vida. No obstante, su consolidación necesita superar tensiones estructurales, como la persistencia de la resistencia del profesorado, la falta de recursos institucionales, la presión de políticas estandarizadas y los intereses económicos.

La formación integral por competencias es un horizonte de la práctica pedagógica que busca, además de los conocimientos, la construcción de un ciudadano activo y crítico. Su éxito depende de la capacidad que tenga la institución, el docente y las políticas educativas de acompañarlo, adaptable a la diversidad y sin desdibujar su norte, que es la emancipación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D. (2002). *Psicología educative: un punto de vista cognoscitivo* (2 ed.). Mexico: Trillas.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Phi Delta Kappan.

Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación y ciudadanía. *Revista de Educación*.

Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Ediciones Aljibe.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.

Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*.

Díaz Barriga, A. (2011). Competencias en educación: Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.

Gervais, J. (2016). The operational definition of competency-based education. *Journal of Competency-Based Education*.

Hernández, F. (2010). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Octaedro.

Imbernón, F. (2010). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Graó.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning. Allyn & Bacon.

Jonassen, D. H. (1999). Designing Constructivist Learning Environments. Instructional-Design Theories and Models.

Kolbt, D. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.

OCDE. (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo.

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó.

Sahlberg, P. (2011). Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? Teachers College Press.

Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP Model for Evaluation. Kluwer Academic Publishers.

Thomas, J. W. (2000). A Review of Research on Project-Based Learning. Autodesk Foundation.

Tobón, S. (2010). Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Ecoe Ediciones.

Tobón, S. (2013). Metodología de gestión curricular. Una perspectiva socioformativa. Trillas.

Wiggins, G. (1998). Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance. Jossey-Bass.

Zabalza, M. A. (2007). Competencias docentes del profesorado universitario. Narcea Ediciones.

Vygotsky. (1995). Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Paidós