

**LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS, EL LABERINTO DEL
PENSAMIENTO QUE RETA A LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN
COLOMBIA.**

YANCI ALZATE YEPES

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE TEOLOGÍA, FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
FACULTAD DE FILOSOFÍA
LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y LETRAS
MEDELLÍN
2021**

**LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS, EL LABERINTO DEL PENSAMIENTO
QUE RETA A LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN COLOMBIA.**

YANCI ALZATE YEPES

**Trabajo de grado para optar al título de
Licenciada en Filosofía y Letras**

Asesor

MAURICIO ALBEIRO MONTOYA VÁSQUEZ

Magíster en Historia y Memoria

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE TEOLOGÍA, FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
FACULTAD DE FILOSOFÍA
LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y LETRAS
MEDELLÍN**

2021

9 de febrero de 2021

Yanci Alzate Yepes

“Declaro que esta tesis (o trabajo de grado) no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o cualquier otra universidad” Art 92 Régimen Discente de Formación Avanzada.

Firma

Yanci Alzate Yepes

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO I JUSTIFICACIÓN.....	14
CAPÍTULO II OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS.....	19
CAPÍTULO III PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	20
CAPÍTULO IV REFERENTES CONCEPTUALES.....	25
Plan de clase.....	27
Ambientes de aprendizaje	38
Ambiente de aula.....	47
Estrategias didácticas.....	52
CAPÍTULO V LAS FASES DE LA INVESTIGACIÓN	57
Fase I Las características de las competencias y sus implicaciones en el diseño curricular de las ciencias sociales y la filosofía dentro del sistema educativo colombiano.....	58
Fase II El papel del plan de estudios y las mallas curriculares por competencias.....	63

CAPÍTULO VI LA FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	69
CAPÍTULO VII EL PAPEL DE LA ESTRATEGIA Y EL MÉTODO EN LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS.....	85
CAPÍTULO VIII INSTRUCTIVO PARA ELABORAR EL PLAN DE ÁREA.....	97
Componentes del plan de área.....	98
Las mallas curriculares.....	102
Los indicadores de desempeño.....	105
La bibliografía y la metodología.....	108
Procedimientos y criterios para la evaluación para los estudiantes.....	110
Acciones evaluativas desde la educación por competencias.....	111
CONCLUSIONES.....	114
REFERENCIAS	116
ANEXO.....	122

LISTA DE ANEXOS

Planeación de situación de aprendizaje Colegio San Francisco Javier 2012

Plan de trabajo ciencias sociales

RESUMEN

La educación por competencias en la actualidad es el laberinto de pensamiento que retas a muchas instituciones educativas en Colombia, es por esto por lo que en la presente monografía se tiene como intencionalidad comunicativa centrarse en el estudio de los documentos que rigen la educación por competencias en Colombia tales como son los estándares básicos de las ciencias sociales, los indicadores de logro, la guía de mejoramiento institucional, las orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía, por señalar algunos de ellos, pero en especial, lo que se quiere con esta investigación, es analizar el impacto que un concepto como el de educación por competencias puede tener en un modelo pedagógico en particular como lo es el del Colegio San Francisco Javier en la ciudad de Medellín.

Es por esto por lo que la investigación se basa en un ejercicio crítico entre los planteamientos de las directrices del Ministerio de Educación Nacional, así como de la observación de la dinámica curricular propia del colegio entre finales del año 2019 y principios del año 2020, junto con las percepciones de diversos teóricos que relacionan la educación por competencias con diversos asuntos de la pedagogía, la didáctica y el currículo.

Palabras claves: Educación por competencias, currículo, sistema educativo colombiano, cotidianidad escolar y legislación educativa.

INTRODUCCIÓN

La educación por competencias en Colombia ha sido un laberinto de pensamiento que desde su desarrollo en el país sin importar la condición social, cultural, política, económica e ideológica que fundamenta el modelo de la institución educativa, así como entorno geográfico, es una perspectiva pedagógica, didáctica y curricular que piensa, crea y construye una serie de conceptualizaciones diversas en su comprensión e interpretación que no solamente se pueden apreciar en cada una de las situaciones de aprendizaje que se gestan en el aula, sino también en los diversos momentos de la cotidianidad escolar.

Sin embargo, en la siguiente investigación para optar por el título profesional de Licenciatura en Filosofía y Letras, se realiza, es un análisis crítico, reflexivo y analítico sobre el papel que juega la filosofía y las ciencias sociales¹ en el contexto escolar más exactamente con las estudiantes de los grados 10º y 11º de la educación media académica del Colegio San Francisco Javier de la ciudad de Medellín.

Para ello, se ha pensado a la educación por competencias desde una metáfora de laberinto, en donde el maestro tiene muchas entradas para ponerse a prueba a nivel pedagógico, didáctico y disciplinar, y que las salidas para dar respuesta a los desafíos que desde la educación por competencias se proponen, debe utilizar su ingenio, creatividad e innovación en cada una de las situaciones de aprendizaje que propicia desde estas dos áreas del conocimiento.

¹ Dentro del proceso de estudio del área de Ciencias Sociales se analiza los componentes de la historia, la geografía, la constitución política y democracia que dentro de La Ley General de educación se comprenden en su artículo 24

En el primer capítulo que es *Justificación*, se le quiere presentar al lector una serie de motivaciones e intencionalidades que se tiene con respecto al estudio de la educación por competencias desde algunos planteamientos de la legislación educativa colombiana, e igualmente los postulados que varios teóricos proponen dentro de su experiencia académica para mostrar el papel que tiene la educación por competencias y las implicaciones teóricas y práctica que tienen para la cotidianidad escolar en la actualidad y desde sus orígenes en Colombia.

En el segundo capítulo, en cambio, se presentan los *Objetivos Generales y Específicos* con la finalidad de darle a conocer al lector que es lo que se pretende alcanzar con el análisis crítico—reflexivo de los documentos del Ministerio de Educación Nacional, los planteamientos de los teóricos con respecto a la temática, y en especial con la cotidianidad escolar del Colegio San Francisco Javier en la ciudad de Medellín.

Por otro lado, en el tercer capítulo *El planteamiento del problema*, se quiere analizar el por qué, el para qué a nivel de causa y efecto que tiene de motivación la selección del Colegio San Francisco Javier en la ciudad de Medellín por su ubicación geográfica, modelo pedagógico, el contraste que tiene su formación pedagógica y los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional, pero en especial, su elección reside, es por la similitud epistemológica que tiene la fundamentación teórica de los planteamientos de Don Pedro Legaria Armendáriz con lo que se propone en Colombia sobre educación por competencias.

Por otro lado, en el cuarto capítulo que son *Los referentes conceptuales*, es donde el lector podrá hallar un sinfín de caminos que tiene la educación por competencias como laberinto que reta a las instituciones educativas en Colombia, ya que en este se encuentra una serie de referentes bibliográficos que se fundamentan en una serie de conceptos articuladores que en la cotidianidad escolar suelen ser muy comunes como lo son el plan de clases, los ambientes de aprendizaje, el aprendizaje de aula y las estrategias didácticas.

Cada uno de ellos, quiere dar respuesta a una posible salida al laberinto sobre cómo se podría desarrollar la educación por competencias desde su mirada, sus referentes conceptuales o formas interpretativas de explicar, comprender y traducir el contexto escolar, el quehacer pedagógico del maestro, y en especial, el rol que este tiene dentro del proceso formativo del estudiante.

No obstante, es en el quinto capítulo *Las fases de la investigación*, en donde el lector a pesar de tener todos elementos a nivel teórico y práctico para hallar la salida del laberinto, es donde tendrá la oportunidad de reconocer, comprender e identificar como la educación por competencias permea el modelo pedagógico a nivel de las dimensiones humanas, los valores institucionales del colegio San Francisco Javier, así como otros aspectos de su cotidianidad escolar, lo cual se puede apreciar en este capítulo, e igualmente, como esta vía alternativa de salida es puesta a prueba también por los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional.

Paralelamente a esto, en el sexto capítulo *La formulación del problema*, se muestra cuáles fueron los planteamientos que la investigación a través de su problema quiso dar respuesta en cada uno de sus planteamientos con la finalidad de mostrar la veracidad a nivel de similitud, diferencia o contraste argumentativo con lo que se tenía presupuestado en los primeros capítulos.

Cabría señalar que en el séptimo capítulo *El papel del método y la estrategia en la educación por competencias*, el lector no solo hallará una serie de entradas y salidas que la educación por competencias brinda a través de sus métodos y estrategias para la construcción de situaciones de aprendizaje, sino que de igual forma, quieren dar respuesta a preguntas, planteamientos, conceptos o argumentos que desde los *Lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales*, *Las Orientaciones Pedagógicas en la Enseñanza de la Filosofía*, *La ley General de Educación*, *El Decreto 1860* o *la Guía de Mejoramiento Institucional*, se suscitan frente a estos conceptos, y que en algunos de los argumentos, el lector podrá apreciar de manera directa o indirecta a medida que avance en su lectura.

Por último, en el octavo capítulo *Instructivo para la elaboración de planes de área*, el lector encuentra toda una estructura simbólica y teórica que podría servirle de carta de navegación para caminar en el laberinto que son la educación por competencias y la planeación de cada una de las situaciones de aprendizaje que de ella se desprenden en la cotidianidad escolar.

De igual forma, al final de este capítulo, el lector tendrá *Las conclusiones*, *Las referencias* y *los anexos* para ampliar, profundizar y precisar conceptos frente a la investigación.

CAPÍTULO I

JUSTIFICACIÓN

En la actualidad, los procesos educativos en Colombia no solamente tienen diferentes enfoques en las directrices del Ministerio de Educación Nacional entre los que se destaca el de la educación por competencias, cuya intencionalidad comunicativa es generar la formación de los estudiantes en tres líneas de pensamiento como son el saber, el ser y el hacer. Desde la primera línea, la competencia, se genera en la apropiación de una serie de contenidos básicos o mínimos que el estudiante adquiere según la etapa de su propio proceso de formación, pero en especial que da respuesta a la etapa del nivel escolar en el que se encuentre inserto.

De igual forma, los contenidos mínimos se encuentran organizados en una serie de estándares que se desarrollan de acuerdo con cada una de las situaciones de aprendizaje que cada docente realiza en el aula de clase con la finalidad de darlos a conocer a través de diferentes estrategias metodológicas.

En cambio, las competencias de la segunda línea que es el ser, se buscan potenciar el desarrollo axiológico del estudiante con el sentido de enseñarle a solucionar una serie de conflictos, dilemas o retos que dentro de su vida cotidiana se le presenten, los cuales, a partir de una ciencia, saber o disciplina en específico puede tener una aproximación conceptual que no solamente le dé una serie de posibles soluciones, sino que también lo cuestionen en su desarrollo humano e intelectual.

Por último, en la línea del hacer, es un conjunto de destrezas, habilidades y capacidades que desde un área del conocimiento se desarrollan con el objetivo de enseñarle al estudiante un saber, ciencia o disciplina que le permita interactuar con el mundo y consigo mismo.

Para el alcance de estos objetivos cada Institución Educativa tiene como reto el desarrollar un Proyecto Educativo Institucional no solamente en donde se acoja a cada uno de los requerimientos que desde el Ministerio de Educación Nacional se plantean como importantes para la construcción de los diferentes planes de aula y mallas curriculares.

Sin embargo, cada uno de estos requerimientos son de conocimiento público para todos aquellos que deseen conocerlos, pero al mismo tiempo, aprender de cada uno de los aspectos que allí se plantean son de fundamentación pedagógica, didáctica y curricular que el maestro debe tener en cuenta a la hora de pensar, crear y construir cada una de sus situaciones de aprendizaje.

De la misma forma, valdría la pena señalar que toda esta información se puede encontrar en las páginas del MEN y de Colombia Aprende. A pesar de lo anterior, valdría la pena señalar que, dentro de estos documentos, es común observar que dentro de las Instituciones Educativas se desarrollen mallas curriculares y planes de clase que se acogen solamente de manera parcial a los requerimientos del MEN, puesto que en ellas sólo se encuentra una serie de estándares básicos de competencia, que se tienen en cuenta para el diseño curricular de cada una de las áreas del conocimiento que dentro del sistema y ciclo escolar se enseñan.

No obstante, en los documentos institucionales del MEN, también se tienen en cuenta la experiencia de múltiples docentes con el objetivo de mostrar como los conceptos que se señalan dentro de los estándares como básicos y elementales para la formación en un área del conocimiento específico, se pueden llevar a la práctica pedagógica de diferentes contextos geográficos diversos como los que tiene Colombia.

Además, el motivo de la creación de los documentos oficiales, es el de dar a conocer como en cada uno de ellos, se quiere dar respuesta a algunas falencias que no favorecen el buen desempeño académico de los estudiantes frente a un diseño curricular incompleto o mal planteado como podría haber sido el anterior enfoque de la educación en el país; pero al mismo tiempo, mostrar de igual forma las fortalezas y aspectos a mejorar que antes no se tenían en cuenta.

Aun así, los documentos de los estándares de competencia no representan el único elemento para el diseño curricular. Existen otros que se tienen en cuenta como lo son las competencias propias de cada disciplina a nivel epistemológico y actitudinal, que también juegan un papel protagónico en todo el diseño curricular, que el maestro debe tener en cuenta dentro de las diferentes planeaciones de cada una de sus situaciones de aprendizaje para mostrar la importancia que tiene el componente de educar por competencias.

Dentro del enfoque de la educación por competencias, es importante dar a conocer el papel que tienen los estándares básicos, los lineamientos curriculares, la ley 115 de 1994, los decretos 1860 de 1994, 1290 de 2009, el programa de revolución educativa del Ministerio de Educación Nacional en 2003, las directrices de la prueba saber entre otros.

Es por esto por lo que es muy normal observar cómo en la cotidianidad de algunas Instituciones Educativas no siempre se evidencia un plan de aula para la optimización de los distintos procesos de enseñanza y de aprendizaje en las distintas áreas del conocimiento, y mucho menos, se da a conocer el desarrollo de las mallas curriculares, dejando así a los docentes o algunos directivos que propongan un modelo para esto, sin tener en cuenta ninguna directriz como base o guía en el proceso de pensamiento, creación y construcción que desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia se propone para ello.

De esta manera, no siempre se brindan las condiciones para que el estudiante se forme integralmente de acuerdo con el ciclo educativo en el que se encuentra ubicado dentro del año escolar, y en especial dentro de su etapa de desarrollo humano e intelectual, y esto en vez de generar avances en su proceso educativo, lo que conlleva, es a que cada año se repitan lo temas, sin tener en cuenta el aprendizaje significativo o conocimiento previo que de este se tuvo el año anterior o a lo largo de su proceso de formación, y volviendo las situaciones de aprendizaje en una saturación de contenidos que constantemente sean repetitivos o memorísticos y no se profundice en ellos, y no desarrollen el pensamiento crítico.

En el anexo 2 de este proyecto de investigación, se encuentra una malla curricular y plan de área en el que no solo se contemplan algunos aspectos que se pueden evaluar dentro de la enseñanza de las ciencias sociales, en este caso en particular, sino que, al mismo tiempo, se quiere confrontar el concepto de la educación por competencias, con la finalidad de mostrar que no se centra en una lista de temas y contenido, sino que busca diferentes mecanismos pedagógicos y didácticos, en donde la evaluación más que ser un indicador de desempeño, sea un espacio formativo a nivel del saber, ser y hacer en la cotidianidad escolar.

En el momento que se inició este trabajo, se hallaron algunas confusiones con respecto al concepto que se tenía sobre el sentido, intencionalidad y desarrollo que se deben tener en cuenta dentro de las mallas curriculares en el Colegio San Francisco Javier, lugar en donde se desarrolló este trabajo de investigación bajo la modalidad de investigación cualitativa de carácter hermenéutico.

Uno de los hallazgos que, dentro del trabajo de campo, se encuentra es que el colegio trabajaba con un diseño curricular realizado en años anteriores por parte de los docentes, el cual hacía explícito algunos aspectos que deben tener en cuenta como fundamento didáctico, pero este diseño carecía de otros elementos, como el indicador de desempeño, los estándares básicos, el objetivo general y los específicos. Así como también la relación que los contenidos deben tener frente a las necesidades del entorno geográfico en el que se ubica el colegio; esto con el fin de mostrar como la educación que allí se enseña da respuesta a las necesidades que del momento histórico, social o cultural se generan en materia de demanda en la vida cotidiana.

Al pensarse en la necesidad de un nuevo planteamiento de las mallas curriculares, en donde se tuviera en cuenta todo lo que se plantea dentro de los documentos del MEN, no solo se da respuesta a una fundamentación pedagógica, didáctica, curricular y disciplinar, sino que se devela la relación entre la teoría y la práctica que dentro de los procesos en el aula se deben adquirir frente al carácter de la educación por competencias por el motivo de que se cumplan con los objetivos que desde el país se tiene con dicho enfoque de trabajo.

CAPÍTULO II

OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS

Objetivo general:

Construir un plan de clase en donde se evidencie un diseño curricular de una educación por competencias para contribuir al mejoramiento de la calidad educativa del colegio San Francisco Javier de la ciudad de Medellín.

Objetivos Específicos:

Analizar la construcción de diferentes diseños curriculares de varias instituciones de la ciudad de Medellín para confrontar sus percepciones frente a los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional.

Elaborar indicadores de desempeño en donde se haga explícitos los estándares básicos de la educación por competencia.

Establecer la importancia que tiene la educación por competencia desde el enfoque científico, ciudadano, lingüístico y lógico matemático dentro de la cotidianidad escolar.

CAPÍTULO III

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación por competencias, es como un laberinto que tiene muchas entradas y pocas salidas en algunos casos, pero en el caso del Colegio San Francisco Javier que se encuentra ubicado en la comuna 16 Belén de la ciudad de Medellín más exactamente en el sector de Belén las playas que pertenece al estrato socioeconómico 3 y 4.

La fundación data del día 08 de diciembre de 1966 cuando llegaron las religiosas dominicas de España para trabajar en la educación básica primaria de las niñas del sector de Belén Playas cuando el colegio era la Escuela Urbana de Niñas Belén las Playas y era de carácter oficial.

Sin embargo, en los años de 1972 y de 1973 las religiosas hacen las gestiones pertinentes para que se les permita ofrecer el servicio de educación básica secundaria en la escuela, al mismo tiempo que la posibilidad de privatizar la escuela para que quedara regentada por la comunidad de religiosas dominicas que estaba en la dirección de la Hermana Flor Bravo Ortega.

Pero este sueño solo fue una realidad cuando la Secretaría de Educación Departamental visita las instalaciones de la escuela que ahora pasaría a llamarse Colegio en el año de 1974, cuando contaba con 45 alumnas en el nivel educativo de básica secundaria o bachillerato como se solía denominar en la época.

Además, gracias a dicha licencia empieza el proceso de privatización paulatina del colegio, el cual se dio de manera definitiva en el año de 1979, reiterando así desde ese año hasta 1982 que el colegio y todos sus niveles educativos pasan al servicio de la comunidad religiosa.

Dentro de las finalidades que tenían a nivel formativas las hermanas dominicas cuya orden se denomina las “religiosas esclavas de cristo”, era el de pensar, crear y construir un modelo pedagógico que no solamente diera respuesta a las visiones y experiencias de mundo que su fundador Don Pedro Legaria quería para su orden religiosa en España, sino para todo el mundo, se piensan en una serie de dimensiones que el estudiante de la institución debe potencializar, y con las cuales se deja entrever una posible salida al laberinto de la educación por competencias.

Estas dimensiones que, desde el saber, el ser y el hacer que no solamente dan respuesta a la misión, la visión, la filosofía y valores institucionales del Colegio son las siguientes:

Dimensión espiritual.

Dimensión cognitiva.

Dimensión estética.

Dimensión comunicativa.

Dimensión ética.

Dimensión sociopolítica.

Dimensión corporal.

Dimensión afectiva.²

En cada una de las dimensiones del perfil de las estudiantes no solo se da respuesta a un área obligatoria y fundamental que desde la Ley General 115 de 1994 se plantean, sino al decreto 1860 de 1994 y a la políticas de estándares básicas que desde el año 2002 hasta la fecha el Ministerio de Educación Nacional propone para el desarrollo del sistema educativo colombiano, pero en especial, el colegio a lo largo de toda su trayectoria se ha destacado por

² Colegio San Francisco Javier. Perfil de las estudiantes. Acceso el día 18 de noviembre de 2020. <http://colegiosfj.edu.co/estudiantes/>

el impacto que sus egresadas no solo tienen a nivel de los puntajes de las pruebas de Estado, sino también en el desarrollo humano e intelectual que poseen luego de tener su proceso formativo en la institución.

De igual forma, el modelo pedagógico Legariano, las ha proveído no solo de una serie de competencias, habilidades y destrezas que les permite desarrollar no solo una educación por competencias o aprendizaje basado en problemas que son algunas de las modalidades que en muchos colegios de carácter privado y de origen religioso se suele aplicar en ocasiones en el proceso formativo.

El sentido formativo del modelo pedagógico Legariano en las estudiantes del colegio consiste en:

El humanismo, se centra en el desarrollo del ser humano y en el crecimiento personal, basado en valores éticos, morales, emocionales, actitudes y características personales. Formando un ser humano activo y social, transformador de la sociedad. Busca la formación de cada persona de acuerdo a sus características individuales, con relación a sus capacidades, interés y ritmos de aprendizaje. Afirma que el aprendizaje es significativo cuando existe una práctica auto formativa.

El proceso de enseñanza aprendizaje es personal e integral, se desarrollan habilidades, adquieren y producen saberes, donde el estudiante aprende lo que es importante según sus capacidades e intereses, siendo autónomo capaz de decidir por sí mismo.³

³ Colegio San Francisco Javier. Proyecto Educativo Institucional. (Medellín: Colegio San Francisco Javier, 2020):18

En este fragmento del modelo pedagógico se puede percibir que las dimensiones del ser humano que propone Don Pedro Legaria Armendáriz, potencializan lo que en la actualidad se conoce como una educación por competencias, que no solamente daría respuesta a unas conceptualizaciones, preguntas, líneas de trabajo, interacciones comunicativas, o a una serie de dilemas éticos, intelectuales o cognitivos que se le quieren plantear al estudiante en cada situación de aprendizaje, sino que de igual forma, se quiere captar, inferir y traducir sus capacidades, niveles de aprendizaje, efecto de la experiencia con los objetos de conocimiento de cada área para su proyecto de vida, y en especial el modelo formativo del colegio.

No obstante, a pesar de detenerse en la significación, uso, sentidos y vías de comprensión e interpretación que el estudiante tiene con el conocimiento adquirido o que desarrolla en su cotidianidad escolar, la finalidad de esta investigación es como la institución a través de las dinámicas propias de su vida escolar en cada ciclo de la educación, se detiene a pensar el enfoque por competencias.

Por otro lado, el modelo de evaluación del Colegio San Francisco Javier da respuesta a la educación por competencias desde esta perspectiva:

Toda acción pedagógica es el resultado de la estructuración de rutas metodológicas que permitan la aproximación, la interiorización y la proyección de los diferentes ámbitos que fundamentan el ser, el hacer, el saber hacer y la coherencia de esta acción con el decir del mundo, de la cotidianidad, de las cosas y de las relaciones de ellas y ellos con el hombre. La educación en su proceso interdisciplinario dispone de un plan de estudios (áreas obligatorias y fundamentales), que da respuesta a los requisitos propuestos por el Ministerio de Educación y las necesidades del mundo moderno, proponiendo desde el plan de estudios el diseño de mallas curriculares que guíen el camino a seguir en los procesos de enseñanza aprendizaje, propiciando la adquisición de competencias

que le permita a la estudiante, abrirse a un horizonte con sentido para su vida presente y futura.⁴

Si el método pedagógico de evaluación que se traza como ruta de valoración de los tres aspectos que desde el Ministerio de Educación Nacional se plantea bajo las perspectivas del saber, el ser y el hacer, la institución educativa no solamente daría respuesta a los principios de la educación por competencias, sino que podría entrar en diálogo con las competencias propias de cada área del conocimiento.

En el caso de la filosofía que es uno de los focos de interés sería en la crítica, dialógica y creativa, e igualmente en las ciencias sociales, en los ejes generadores, preguntas problematizadoras o competencias específicas como la intrapersonal, la interpersonal, la cognitiva y la social que evalúan cada una de las disciplinas a las que circunscribe esta área del conocimiento.

Cabría señalar que dentro de la institución educativa también piensa la mirada interdisciplinaria, entonces entrarían las dinámicas de interacción comunicativa, construcción de lenguajes simbólicos, científicos o experiencias que con el conocimiento las otras áreas gestan desde su proceso discursivo.

⁴ Colegio San Francisco: *Proyecto*: 23

CAPÍTULO IV

LOS REFERENTES CONCEPTUALES

En este capítulo lo que se pretende dar a conocer los diferentes referentes bibliográficos que fundamentan el propósito, sentido pedagógico y didáctico de cada uno de los conceptos articuladores que son la base para la construcción de una educación por competencias en la educación escolar, sino que, de igual forma, como a través de cada uno de ellos, a pesar de la diferencia que tienen en materia de puntos de vista, construcción de sentido que le presentan al estudiante en cada una de las áreas del conocimiento a nivel actitudinal, procedimental y conceptual, e igualmente en la diversidad que presentan dentro de su fundamentación epistemológica con todo lo relacionado dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la cotidianidad escolar.

No obstante, si se reconoce, comprende e identifica el papel que juega cada uno de los conceptos que articulan la educación por competencias para generar las distintas situaciones de aprendizaje, no habría una construcción crítica y fecunda para el estudiante en los distintos niveles educativos, pero en especial, el proceso docente-educativo solo sería la transmisión y comunicación de una serie de ideas, palabras, planteamientos, percepciones y procedimientos sin fundamento alguno, en donde lo que imperaría sería la memorización o la transcripción del maestro y del estudiante dentro del acto educativo.

Los conceptos que articulan el desarrollo de la educación por competencias son los siguientes:

1. El plan de clase: es el primer concepto articulador, porque para educar en competencias, se debe pensar, crear y construir un plan de clase que efectúe en sus situaciones de aprendizaje el desarrollo de estas según el área del conocimiento.

Un ejemplo de ello, es el área de Lengua Castellana que en cada una de sus situaciones de aprendizaje parte no solo de las competencias básicas como la interpretación, la argumentación y la proposición, sino que extrae elementos propios de los niveles de lectura que se tienen como propios en el área como el literal, el inferencial y el crítico; pero en especial, se reconoce comprende e identifica las competencias de base del área como la textual, la literaria, la pragmática, la semántica, la enciclopédica o la gramatical por señalar algunas de ellas.

Las ciencias sociales y la filosofía no podría ser la excepción a la regla, es por esto por lo que en esta parte se adentrará al estudio de la intencionalidad comunicativa que tiene el plan de clases para esta área del conocimiento dentro de la cotidianidad escolar.

2. Los ambientes de aprendizaje: en este segundo concepto, se quiere confrontar el papel que juegan los diferentes ambientes de aprendizaje que en la actualidad se utilizan para el desarrollo de procesos de enseñanza con la finalidad de reconocer, comprender e identificar como cada uno de ellos se gesta la educación por competencias en la práctica pedagógica en el área del conocimiento que convoca esta investigación en particular.

Cada ambiente da respuesta a una serie de retos, desafíos, propósitos y fines que, pese a la diversidad de significaciones que el maestro y el estudiante le dan gracias a las lecturas e interpretaciones no solo a través de su área del conocimiento, sino de la realidad histórica, social y cultural en la que ambos se encuentran en el aula desarrollando cada

una de las situaciones de aprendizaje, sino que el país igualmente y las personas que lo habitan.

Es por esto por lo que es importante analizar en esta categoría no solo los direccionamientos curriculares y pedagógicos que se proponen en cada ambiente de aprendizaje, sino el efecto que generan en quienes los desarrollan en su proceso formativo.

3. El aprendizaje en el aula: en este tercer concepto articulador, tiene el objetivo de mostrar como las percepciones de las prácticas pedagógicas cambian no solo por los procesos de enseñanza y de aprendizaje que desde las diferentes áreas del conocimiento se gestan, sino que se deben tener en cuenta otros aspectos como por ejemplo, las dinámicas que dentro de la cotidianidad viven los estudiantes, y los maestros como protagonistas del proceso enseñanza—aprendizaje, pero en especial, los enfoques que desde cada temática se generan para darla a conocer.

Además, el aprendizaje en el aula tiene una serie de transformaciones que no solo van desde las históricas, sociales y culturales, sino que las curriculares, son importantes para tenerse muy presente a la hora de hacer planeaciones en la escuela.

4. Estrategias didácticas: es la categoría en donde se confronta el rol, las repercusiones y las implicaciones que tiene lo didáctico para el desarrollo de las distintas formas de planeación que se utilizan para las situaciones de aprendizaje, pero en especial, es en la didáctica como arte de la enseñanza que explica, comprende y traduce un saber, un discurso, un lenguaje, una teoría o una percepción del mundo que el maestro tiene de su saber, los estudiantes perciben de ellos mismos o como la educación cada vez se piensa más la vida, y no para un determinado momento.

El plan de clase

Cuando se habla de un plan de clase, se piensa, es en una estructura de sentido a nivel de comprensión e interpretación que tiene por motivo dar a conocer un asunto, una temática o dar respuesta a una pregunta o a un concepto que origina una situación de aprendizaje.

Para ello se debe tener en cuenta aspectos como conocimientos previos del estudiante a la hora de planearse la clase, el contexto en el que se va a desarrollar, porque no es lo mismo enseñarles la historia de Colombia o una región geográfica del país a niños que a jóvenes de básica secundaria o media académica, e igualmente, los recursos físicos con los que se cuenta para ejecutar a la perfección el plan de clase para la situación de aprendizaje.

No obstante, un plan de clase, más que constituirse en una carta de navegación con una fundamentación teórica para la realización de una situación de aprendizaje, es el espacio en donde también el maestro se confronta, reinventa y redirecciona desde diferentes métodos de enseñanza las formas de leer e interpretar el contexto, la práctica pedagógica, la cotidianidad escolar, su tiempo histórico, sus conocimientos previos o los recursos físicos o materiales para el desarrollo de sus situaciones de aprendizaje o para mejorar cada día en sus interacciones comunicativas a través de su área del conocimiento.

De ahí que uno de los primeros conceptos que el plan de clase debe tener en cuenta, es el que señala la guía para el mejoramiento institucional del Ministerio de Educación Nacional sobre los aspectos para tenerse en cuenta para este que son los siguientes:

Los planes de clases desarrollan el plan de estudios y allí se definen: (1) los contenidos del aprendizaje; (2) los logros; (3) el rol del docente y del estudiante; (4) la elección y uso de los recursos didácticos; (5) los medios, momentos y criterios para la evaluación; y (6) los estándares de referencia. Sin embargo, éstos no son aplicados en todas las sedes, niveles, áreas o grados.⁵

Lo anterior se trae a colación para mostrar cuales son los elementos claves a la hora de pensar, crear y construir un plan de clase dentro de la cultura curricular colombiana diversas situaciones de aprendizaje en las distintas áreas del conocimiento, sin importar la edad, el nivel educativo, la cotidianidad institucional o el desarrollo del proceso que el maestro maneja en su acervo pedagógico y didáctico.

⁵ Ministerio de Educación Nacional, Guía para el Mejoramiento Institucional. *De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2008):106

Sin embargo, al momento de su desarrollo, se debe involucrar no solamente los estándares curriculares como fundamento teórico, sino como ejes generadores de una educación desde y para la vida, ya que, si no se piensa unas situaciones de aprendizaje propicias solo para el momento, el sentido formativo que con ellas se quiera dan se pierden la intencionalidad comunicativa que el maestro quiere con el asunto o temática de conocimiento de su área.

Por ejemplo, si el maestro en ciencias sociales cuando enseña la historia de Colombia en el siglo XX lo hace solo para la comunicación de una serie de acontecimientos históricos que cambiaron la historia del país, y no tiene una motivación de análisis, crítica y reflexión a nivel sociológico, antropológico, psicológico, filosófico, político e ideológico, la finalidad de la enseñanza de la historia del siglo XX en Colombia perdería su aserradero para volverse simplemente un compendio de fechas, acontecimientos y hechos significativos; en cambio, si se interconecta con la realidad de hoy, el estudiante desarrollaría su capacidad de discernimiento.

Una segunda conceptualización sobre lo que es un plan de clase, es la que presenta Caballero, Briones & Flores en su propuesta de pensamiento afirmando esto:

El plan de clase permite al profesor/a reflexionar sobre lo que quiere lograr y usar el tiempo adecuadamente. En consecuencia, al presentar la clase, su enseñanza es más efectiva, lo que se traduce en un mejor aprendizaje de los/las estudiantes, y de acuerdo al desempeño del estudiante, podría cambiar el plan de clase de ser necesario.⁶

El sentido de pensar en un plan de clases no es solo una ruta de navegación como anteriormente se viene señalando en este numeral, sino que, al mismo tiempo, es la búsqueda, el hallazgo y la pertinencia de estrategias pedagógico- didácticas que optimicen el desempeño

⁶ Caballero Barros, Enrique, Briones Galarza, Carlos y Flores Herrera, Jorge. "El aprendizaje basado en proyectos y la autoeficacia de los/las profesores/as en la formulación de un plan de clase." *Alteridad* 9.1 (2014): 59.

y el aprendizaje de los estudiantes en tiempo real como lo señalan los autores o permita una traducción de la comunicación mucho más efectiva entre maestros y estudiantes.

Desde el Lineamiento Curricular de las Ciencias Sociales, hay un argumento que deja entrever la importancia que tienen los planes de clase:

Si se piensa en una educación integral del ser humano, ¿Será pertinente seguir planteando propuestas curriculares exclusivamente basadas en temas, cuando ya se está de acuerdo a escala mundial en que el componente cognitivo no es el único al que se debe responder desde la educación? ¿Dónde quedan la formación y preparación para la vida, el trabajo, para los grandes cambios que suceden a diario en el mundo y a los cuales las y los estudiantes deben enfrentarse?⁷

A partir de este planteamiento, se puede deducir que la importancia de una educación por competencias no reside en tener en el diseño de su propuesta curricular, lo que en verdad en la actualidad nacional y mundial se considera como importante en materia de conocimientos para desarrollarle al estudiante dentro de las diferentes áreas del conocimiento a nivel procedimental y conceptual.

Por otro lado, es importante resaltar que uno de los valores agregados que podrían generarse con la educación por competencias, es el de la motivación por parte del maestro a la hora de pensar, crear y construir conocimiento que no sea solo para el momento o el ahora, sino para la vida, pero en especial, cómo a través de las distintas situaciones de aprendizaje, se abre el discernimiento, la creatividad, la innovación y la sensibilidad con el sentido de potenciar los tres ámbitos propios de la educación por competencias que son el saber, el ser y el hacer a la hora de trabajar a nivel actitudinal, procedimental y conceptual.

Si el maestro y los estudiantes no tienen la pasión por lo que se aprende, comunica o adquiere dentro de un proceso formativo no habría lo que señalan los Lineamientos

⁷ Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares Ciencias Sociales. (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1998):14

curriculares grandes cambios en el mundo, y los estudiantes no tendrían mayores herramientas de comprensión e interpretación para enfrentarse a la vida luego de terminar su proceso en la escuela, porque cuando estuvieron en ella solo se centraron en recibir conocimiento, y no en proponer o sensibilizarse frente a este.

No obstante, si el proceso formativo que desde las competencias se quieren gestar, no suscita una educación que edifique, cimiente y repercute para dar respuesta a las necesidades propias de cada época histórica y a las inquietudes que en la cultura se gestan para interactuar con los otros, la educación no tendría ningún fin, sentido, enfrentamiento o estimulación al desarrollo cognitivo según la etapa de los educandos o el nivel en el que se encuentren insertos.

Adicional a esto, en la resolución 2343 de 1996 se plantean estos elementos claves para una educación por competencias en su artículo 8 que son:

La naturaleza y el carácter de estos indicadores es la de ser indicios, señales, rasgos o conjuntos de rasgo, datos de información perceptibles que al ser confrontados con lo esperado e interpretados de acuerdo con una fundamentación teórica, puede considerarse como evidencias significativas de la evolución, estado y nivel que en un momento determinado presenta el desarrollo humano.

En la interpretación y evaluación, los indicadores se deben relacionar necesariamente. Sólo a partir de la constitución y aplicación de un conjunto relacionado o sistema de indicadores, es posible dar cuenta o hacer inferencias acerca de aspectos o dimensiones específicos del desarrollo humano integral y continuo, tales como valores, actitudes, competencias, conocimientos, sentimientos, autoestima y visiones del futuro.⁸

Si el maestro a la hora de diseñar su plan de clase no tiene en cuenta la conceptualización de indicador de logro que allí se señala dentro de uno de los artículos de

⁸ Resolución 2343 de 1996, 5 de junio de 1996. Lineamientos Generales de los Procesos Curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal.

su lineamiento de pensamiento pedagógico y didáctico, el aserradero de la educación por competencias dentro de las situaciones de aprendizaje que se pretenden planear para alcanzar los objetivos e indicadores de logro a través de dicho enfoque no se estarían desarrollando, y lo que se estaría desarrollando es ejecución de transmisión, memorización, transcripción o repetición de unos discursos que el maestro tiene totalmente elaborados en su haber conceptual.

Mientras que si el maestro en cada uno de los objetivos e indicadores de logro resalta, destaca y da importancia al saber, ser y hacer o a lo actitudinal, procedimental y conceptual, la educación por competencias, sería generadora de un desarrollo humano e intelectual, en donde la transcendencia del conocimiento tendría elementos positivos y negativos, pero al mismo tiempo, se hallarían fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar con el fin de procurar un aprendizaje mucho más significativo o de elaborar problemas que den solución a los asuntos que antes no se solían plantear en el aula.

En las orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía en Colombia, en cambio, se afirma que una de las intencionalidades comunicativas del plan de clase por competencias es:

Una comprensión adecuada de la formación de la persona requiere tener en cuenta el entorno físico y el mundo vital donde transcurre el proceso formativo. Desde este punto de vista es fundamental la apertura de mundo que realiza la persona en formación, de tal modo que puede acceder a visiones más claras acerca de cómo orientar y conducir su vida, de acuerdo con ciertas elecciones vitales mediante las cuales asimila un mundo que ha recibido de generaciones anteriores y que proyecta a las generaciones que le sucederán.⁹

Si el plan de clase no retoma estos aspectos a la hora de dar a conocer su fundamentación teórica y práctica, el maestro y los estudiantes se estarían formando solo con las visiones del mundo que cada uno de ellos como sujetos protagonistas del acto educativo

⁹ Ministerio de Educación Nacional. Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2010): 21

poseen dentro de su experiencia de mundo. En cambio, si se orientan, conducen o acceden a nuevas visiones de sentido por medio de las planeaciones de clase, se podría generar transformación, creatividad e innovación para el entorno con la finalidad de mostrar que la escuela forma siempre desde y para la vida, pero en especial, tiene un proceso de formación que busca el cambio, la adaptación y la interacción de nuevas formas de pensar, sentir y actuar para todos aquellos que la habitan.

Quizá si la educación por competencia conduce sus ideales y percepciones de mundo a una educación para la vida, sus finalidades no residirían solo para dar respuesta a los retos, desafíos y necesidades de una sociedad capitalista, consumidora o globalizadora, sino a una sociedad pluralista, en donde la diferencia, lo distinto, lo singular y lo particular pudieran converger para pensar una educación que asimile no solo a la tradición como el pasado o al presente como un momento histórico banal, sino a un futuro con mayor sensibilidad.

El papel que tiene el plan de clase para la fundamentación didáctica según González & Álvarez (2002) consta de esto:

Para que un individuo se considere preparado es necesario que se haya apropiado de parte de la cultura que lo ha precedido y consecuentemente conozca una profesión, que sea instruido. Un hombre es instruido cuando puede resolver los problemas presentes en su actividad cotidiana, es decir cuando domina su profesión. Lo primero que tiene que resolver el proceso formativo, con vistas a preparar al hombre es “dar carrera para vivir”.

La instrucción es el proceso y el resultado cuya función es la de formar a los hombres en una rama del saber humano, de una profesión, de “dar una carrera para vivir”. Requiere, además y como resultado de esa misma apropiación, que desarrolle todas sus facultades o potencialidades funcionales tanto espirituales como físicas.¹⁰

¹⁰ González Agudelo, Elvia María, y Álvarez de Zayas, Carlos "Lecciones de didáctica general." (Bogotá: Magisterio, 2002): 7

A partir de lo expuesto, se quiere señalar que la intencionalidad del plan de clases y del desarrollo de la educación por competencias, no es de dar respuesta solo a los planteamientos propios de un área del conocimiento o de un nivel educativo en particular, sino que la educación entre sus retos tiene la intencionalidad de brindarle un conocimiento que le permita al estudiante vivir de este, por lo que en este caso, la educación por competencias potenciaría sus capacidades, habilidades y destrezas en un área en específico.

Tal vez exista la posibilidad de que haya estudiantes que sus competencias no se enfoquen en un área, sino en varias, entonces la educación en este caso sería de carácter holístico, por lo que se recomienda para ello, que el docente tenga un plan de clases interdisciplinario a la hora de dar a conocer los asuntos propios de su área.

Paralelamente a esto, Avendaño & González (2020) muestran en este argumento las percepciones que el maestro pretende con el plan de clases en el mundo de hoy:

La perspectiva pedagógica que ilumina esta vía didáctica es evidente en todos los momentos de la clase, pues estos están permeados por la constante interacción comunicativa entre el maestro y sus estudiantes, a quienes se les exhorta a participar, a sugerir, a producir textos, a socializar y, especialmente, a expresar libremente sus posturas frente a los textos leídos y al mismo contenido temático de la clase. Es relevante la aplicación del método inductivo, ya que, a partir de la observación, la escucha, la lectura de textos y, fundamentalmente, de los interrogantes formulados por el docente, el estudiante piensa, recuerda, asocia, valora, critica, discute, imagina, crea, propone y así logra interiorizar saberes, configurar y expresar sus propias ideas sin esperar que el maestro sea siempre quien habla, define, expone y transmite unos conocimientos.¹¹

¹¹ Avendaño de Barón, Gloria Smith, y González González, Olga Lucía. «Una propuesta de plan de clase para dinamizar la lectura crítica». *Folios*, n.º 52 (2020):171

Las acciones de participar, producir, socializar y discutir son algunos de los elementos para que se tenga un plan de clases óptimo y de buena calidad, pero en especial, son las exigencias que hoy piden los estudiantes en cada una de las áreas del conocimiento; al mismo tiempo, que el maestro adopta el rol de escucha, participante e intérprete de todo lo que se piensa, crea y construye en el aula de clases.

Además de generar los planteamientos expuestos por las autoras, la educación por competencia en el plan de clases siempre debe estar inmersa en el desarrollo de los distintos niveles de la comunicación como el habla, la escucha, la lectura y la escritura.

Es importante que la temática o el asunto que de la misma se deriva abra competencias básicas como la interpretación, la argumentación y la proposición o competencias propias de la disciplina como, por ejemplo, lo histórico, lo geográfico, lo antropológico y lo sociológico en el caso de las ciencias sociales a nivel escolar.

Pese a esto, Bustamante, plantea la relación entre el plan de clase, la evaluación y las competencias desde este argumento:

La competencia es el resultado final de todo un proceso que siempre está monitoreado desde la evaluación. Se ha visto cómo competencia y evaluación incluyen valores y conocimientos. Sin embargo, en Colombia se le está dando un manejo político a lo que se ha dado por llamar evaluación por competencias.¹²

¹² Bustamante Henao, Beatriz Eugenia. La evaluación frente a las competencias en la educación de jóvenes y adultos. En *¿Competencias y evaluación por competencias? Ira ed.* Compilado por Centro de Estudios e Investigaciones Docentes. 55-64. (Medellín: CEID ADIDA, 2001):62

Si el efecto final que causa el plan de clase, es la evaluación, su intencionalidad comunicativa a nivel formativo dentro del saber, ser y hacer o desde lo actitudinal, procedimental y conceptual, más que centrarse en la adaptación, asimilación e interacción que hace el estudiante de los contenidos de cada una de las distintas situaciones de aprendizaje, más bien, debería es darle al maestro elementos de análisis, crítica y reflexión no para fines políticos, sino pedagógicos como lo señala la autora. Esto con el objetivo de evaluar como cada una de sus estrategias, destrezas, capacidades y habilidades para reconocer, comprender e identificar el contexto si son factibles a las necesidades que del mismo se deriven, o, por el contrario, se pueden llegar a resignificar desde un nuevo horizonte de comprensión e interpretación.

Sin embargo, a pesar de que se considera que la evaluación por competencias en Colombia tiene múltiples explicaciones, comprensiones y traducciones según las perspectivas políticas en materia de educación, los planes de clase no deberían seguir ninguna idea, sino todo lo contrario, deben suscitar es la pluralidad, la apertura, la diversidad y la reinención por nuevas propuestas de pensamiento pedagógico, didáctico y curricular que renueve la educación colombiana cada día de acuerdo con los contextos geográficos e históricos que se viven en la vida cotidiana.

Adicional a lo anterior, Reyes afirma que algunas de las implicaciones que tiene el plan de clase para el mundo de hoy se sustentan de esta forma:

La escuela como centro de cultura debe de germinar y generar las posibilidades para hacer frente a los grandes cambios que exige el proceso formativo integral del ser humano. En los diferentes niveles educativos debe de existir el compromiso impostergable de reconocer y reencauzar la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje desde las nuevas exigencias de nuestra realidad social. Es decir, brindar a los estudiantes los elementos suficientes y necesarios para que ellos sean los protagonistas del cambio y transformación de su contexto inmediato.¹³

¹³ Reyes-Salvador, Juan. "La planeación de clase; una tarea fundamental en el trabajo docente." *Maestro y sociedad* 14.1 (2017): 88

Reconoce, direcciona, cambia, transforma y propone nuevas formas de ver la realidad social, es lo que se puede inferir del planteamiento del autor que en este caso debe tener como sustento todo plan de clase, pero al mismo tiempo, debe comprometer al maestro y a los estudiantes sin importar los niveles educativos en los que ambos se hayan insertos en su cotidianidad escolar, e igualmente, dar respuesta a las nuevas exigencias que la sociedad de hoy plantea como conocimiento, como por ejemplo en nuestro caso, la educación emocional, la resiliencia, las TIC, la educación desde y para la sexualidad, las competencias ciudadanas y el emprendimiento.

Lo anterior, lleva a retomar un argumento de González & Álvarez que es el siguiente:

La calidad de la educación gira en torno a procesos que ella desarrolla, no tiene productos totalmente acabados. Sólo existe educación en tanto se hace educación, es decir, se problematiza sin poner fin al proceso, ya que la relación hombre—cultura no empieza ni termina en la institución escuela, sino que es perenne en el mundo de la vida.¹⁴

En otras palabras, los planes de clase son quienes corroboran la calidad de la educación que se brinda dentro de cada una de las instituciones educativas en Colombia como país, así como en cada una de sus ciudades o departamentos, o también son ellos quienes permiten generar procesos de formación que susciten preguntas, conceptos, respuestas o dilemas no solamente frente al conocimiento y a la vida cotidiana, sino también para que se generen nuevas formas de pensar, crear y construir al sujeto que allí se encuentra en un determinado momento histórico.

De igual forma, en la categoría plan de clase se muestra una serie de referentes bibliográficos que permiten mostrar como un concepto que comúnmente se usa para la

¹⁴ González & Álvarez: *Lecciones*: 117-8

creación de las distintas situaciones de aprendizaje abre una puesta en común sobre elementos de similitud y diferenciación que tiene cada uno de los autores.

Ambientes de aprendizaje.

En esta segunda categoría, se pretende analizar como el ambiente de aprendizaje, se entiende como un proceso pedagógico y sistemático que permite entender desde una lógica los diferentes procesos de enseñanza – aprendizaje que se piensan, crean y construyen en la escuela.

La finalidad que tiene esta propuesta, es permitir al estudiante que permite al estudiante que se valide como un sujeto activo y participante en el ambiente en donde se va a desarrollar su proceso de aprendizaje, esto con la finalidad de permitirle un mayor reconocimiento a sus necesidades e intereses desde lo cognitivo, socio - afectivo y lo físico – creativo.

Valdría la pena señalar que según el nivel de desarrollo que presenta el estudiante a nivel de su forma de pensar, sentir y actuar, es que el docente diseña un ambiente de aprendizaje con una intencionalidad pedagógica orientada hacia el aprendizaje del estudiante con todos los recursos con los que se cuenta en el ambiente para adquirir conocimiento, desarrollar capacidades, habilidades y actitudes que le permitan intervenir satisfactoriamente en los contextos propios de su realidad.

Es importante mostrarle al estudiante el papel que juega el ambiente de aprendizaje, esto con la finalidad de identificar diferentes situaciones problemáticas y necesidades de su contexto a partir de propias necesidades, e igualmente la integración de los saberes, buscando posibles soluciones a esas problemáticas, asumiendo el rol de sujeto creador, participativo y transformador de su propia realidad.

Un primer referente que fundamenta el sentido de los ambientes de aprendizaje, es el de Briceño que muestra este propósito de esta modalidad de trabajo:

Los ambientes de aprendizaje son escenarios transformadores donde confluyen la intención de enseñar o formar, o ambas inclusive, permitiéndose la apertura a la diversidad en los paradigmas, teorías del aprendizaje, métodos y estrategias. Igualmente constituyen el punto de partida de un conocimiento en discusión, sin limitaciones restrictivas, donde se da cabida al encauzamiento de la inteligencia en la dirección que el facilitador considere adecuada, permitiendo a su vez, la discusión entre las proposiciones que se consideren verdaderas o erróneas, puesto que todo individuo o actor del aprendizaje tiene capacidad para refutar un error, argumentarlo, liberar la verdad del error y sustituirlo por evidencia verdaderas. En este contexto, cabe señalar que el error es una debilidad común, elemento que está presente en todos los procesos y acciones del sujeto como ente falible.¹⁵

Si el plan de clase partía de elementos previos a la hora de pensar, crear y construir cada una de las situaciones de aprendizaje, los ambientes, no solo tienen en cuenta esto, sino que como lo plantea la autora, lo tienen con la finalidad de romper con paradigmas que antes se solían instituir en el aula de clases como verdades absolutas, pero en especial, lo hacen para tener un punto de partida para diversificar las actividades generadoras de aprendizaje significativo o para la elaboración de los problemas que el maestro considera pertinentes para el nivel educativo de cada grupo que tiene dentro de su aula de clase.

Adicional a esto, los elementos que constituyen los ambientes de aprendizaje se conciben como espacios presenciales, requeridos, dinámicos y en constante cambio, dado que la intencionalidad formativa de cada ambiente no reside básicamente en que el maestro quiere propiciar no solo lo agradable en experiencias significativas con una gran variedad de recursos a través de la adecuada utilización de estos, sino que de igual forma, los estudiantes junto con el docente siempre estén encontrando soluciones a los problemas propios del entorno de su contexto educativo.

¹⁵ Briceño, Milagros Thairy. "El uso del error en los ambientes de aprendizaje: una visión transdisciplinaria." *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales* 14 (2009):10

Si la pregunta que esta categoría de la investigación acerca de ¿Cuáles son los ambientes de aprendizaje propicios para las ciencias sociales en general? La respuesta tendría su fundamento pedagógico y didáctico en este postulado del Lineamiento curricular de la disciplina:

Las acciones humanas están siempre inmersas en un medio social y cultural que les confiere sentido; los individuos y colectivos orientan sus acciones sociales considerando el significado que tiene para los demás, y en su interacción recíproca se reconstruyen y negocian dichos significados.

Por ello, lo que le interesa a la perspectiva interpretativa es la comprensión del mundo subjetivo de la experiencia social, encontrando las reglas sociales que estructuran dichas experiencias y significados; es decir, que le dan sentido.¹⁶

Lo anterior refleja que los ambientes de aprendizaje que el maestro debe proyectar en un área como las ciencias sociales, deben ser aquellos en donde la condición humana sea un objeto de conocimiento desde múltiples perspectivas de pensamiento, pero en especial, en donde el estudiante no solo vaya con el conocimiento previo del mundo que tiene a lo largo de su historia de vida, sino que al mismo tiempo, reconfigure todo aquello que ha adquirido, dándole una nueva significación a nivel de comprensión e interpretación sobre el mundo.

Esto con la finalidad de mostrar que la clase de ciencias sociales más que ser un corpus de conocimiento en distintos ambientes de aprendizaje que van desde el estudio de la historia, la economía, la política, la antropología, la sociología, la psicología, la etnografía o la filosofía, incluso hasta llegar a la geografía, física y política de los territorios, es también perneadora de una transformación en sus formas de pensar, sentir y actuar frente a su entorno, realidad, vida cotidiana, historia de vida o los acontecimiento que llevaron a ver el mundo como lo es hoy en día.

¹⁶ Ministerio de Educación: *Lineamiento*: 21

Sin embargo, Pérez & Tellería muestran como hoy la educación y los ambientes de aprendizaje tienen otro viraje conceptual diferente gracias a las TIC que consta de:

El sentido apropiado y el uso responsable de las TIC en la educación debe ser analizado desde una perspectiva crítica y constructiva en relación con los discursos educativos que circulan a través de estos medios, para apreciar y estudiar las interrelaciones y particularidades de los entornos educativos, como estructuras que hacen parte de la sociedad del conocimiento. Esta mirada presupone situaciones complejas que llevan a implicaciones sociológicas, metodológicas y pedagógicas que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde estos espacios educativos, donde aparecen nuevas coordenadas espacio-temporales y se realiza el aprendizaje. No podría ser menos en unos contextos de diversidad tecnológica y cultural.¹⁷

La crítica, la construcción, la apreciación, las interrelaciones, lo particular, lo múltiple y lo diverso, son los aspectos claves que tiene el pensamiento, la creación y la construcción de ambientes de aprendizaje mediados por las TIC, pero en especial, es lo que ellas quieren generar cuando se utilizan desde distintas modalidades de trabajo como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje significativo, la educación por competencias, la interdisciplinariedad entre muchas otras ópticas, son quienes suscitan nuevas metodologías y paradigmas de pensamiento que se salen de los modelos de clase convencional como el magiscentrista en donde el maestro era el centro del pensamiento en cada una de las situaciones de aprendizaje, que dentro del quehacer pedagógico se pretendían realizar, gracias a la experiencia y contacto que tienen con el mundo, o por el conocimiento adquirido.

No obstante, como lo señala la autora, el concepto de coordenada espacio—temporal que dan las TIC, es interesante, porque en sus ambientes de aprendizaje abre la interacción con otros lenguajes para desarrollarse en las situaciones de clase como el visual, el auditivo y el simbólico.

¹⁷ Pérez de A, María del C. y Tellería, María B. Las tic en la educación: nuevos ambientes de aprendizaje. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. 18 (2012): 86

Desde el primero, porque estimula la visión a través de imágenes, videos o fotografías sobre distintos objetos de conocimiento. Mientras que el segundo, en cambio, da la oportunidad de reconocer la voz del otro, las implicaciones de su discurso, y en especial, como sensibiliza al mundo por medio de esta.

Por último, con el tercero, le da la oportunidad de crear códigos lingüísticos para comunicar sus ideas o la posibilidad de utilizar los que otros le enseñan.

El docente, es uno de los actores clave del proceso de transformación de las prácticas pedagógicas, que dentro de los distintos ambientes de aprendizaje, se requiere para desarrollar no solo habilidades desde lo personal como sujeto participante en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, sino que es importante aclarar que como actor institucional, que trabaja la cultura y el conocimiento en el marco del PEI, tiene como reto y desafío poner a dialogar todos estos aspectos a la hora de pensar, crear y construir cada una de las situaciones de aprendizaje que dentro de su aula se gestan.

Paralelamente a lo anterior, al ser el maestro un ser social que dialoga con un contexto sociocultural y de que hace parte como miembro de una comunidad educativa, cada una de las situaciones de aprendizaje que piensa en los distintos ambientes que existen dentro de su institución educativa, cotidianidad escolar y en su entorno, siempre deben potenciar una educación para la vida, y no quedarse solo en el ahora, sino proyectarse para el futuro.

Porque al generar una educación para la vida, no solo se vuelve un ciudadano universal en coherencia con un mundo globalizado que demanda de la escuela saberes contemporáneos para comprender las dinámicas cambiantes del mundo moderno, sino que, de igual forma, demuestra que se abre a la apertura, el diálogo, la escucha y la confrontación de puntos de vista que debe ser una de las tareas de su práctica pedagógica en su quehacer cotidiano.

Por otro lado, Ferreira & De Napoli, plantean que los nuevos ambientes de aprendizaje tienen como motivación este aspecto que señalan en su argumento que es:

Los nuevos ambientes de aprendizaje son una forma novedosa de organizar el proceso de enseñanza presencial y a distancia. Implican el empleo de tecnología--para crear una situación educativa centrada en el alumno y que fomente su autoaprendizaje---, así como el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, mediante el trabajo cooperativo y el acceso directo a la información, gracias a los recursos tecnológicos seleccionados como idóneos por la naturaleza del contenido, los objetivos educativos e instruccionales, entre otras variables. Estos nuevos ambientes constituyen una concepción teórica y práctica que permite la realización de diseños didácticos de todo un curso o de algunas de sus unidades temáticas; o de uno u otro de sus contenidos.¹⁸

La autonomía, la responsabilidad, la creatividad, la crítica son los conceptos que deben articular la creación y construcción de un ambiente de aprendizaje de un área del conocimiento sin importar cual sea, pero al mismo tiempo, a través de estos conceptos debe dar respuesta a las percepciones y planteamientos que desde el currículo del área se tienen trazados como propios del nivel educativo al cual el maestro se encuentra ubicado, lo mismo que sus estudiantes.

De igual forma, es importante resaltar que el ambiente de aprendizaje también es seguidor de los postulados del aprendizaje cooperativo a la hora de construir significaciones, comprensiones e interpretaciones sobre aquello que se descubre, comprueba, afianza y confronta a través del área de conocimiento y del entorno en donde se desarrolla la situación de aprendizaje.

A nivel curricular, la intencionalidad que tienen los ambientes de aprendizaje desde la perspectiva del lineamiento para la creación de indicadores de logro se trazaría en este argumento:

¹⁸ Ferreira, Ramón y De Napoli, Anthony J. "Un concepto clave para aplicar exitosamente las tecnologías de la educación: los nuevos ambientes de aprendizaje." *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y Quehaceres del Pedagogo* 8 (2006):140

La búsqueda de resultados ha sido tradicional en la cultura escolar. Sin embargo, no hay acuerdo al respecto entre quienes administran los recursos financieros y quienes orientan los procesos pedagógicos. Tal vez la razón más profunda de las discrepancias es que, por razones comprensibles, quien maneja el presupuesto espera y exige resultados medibles e inmediatos y eso no es fácil de conciliar con la realidad de los procesos más profundos del desarrollo humano que generalmente no son cuantificables mediante escalas numéricas.¹⁹

En lo curricular, la tarea que tienen los ambientes de aprendizaje, es dar respuesta a una serie de estadísticas que sobre la calidad de la educación el Ministerio de Educación Nacional viene desarrollando para reconocer, comprender e identificar la factibilidad, la viabilidad, la optimización y el desarrollo de distintos estilos de aprendizaje e interacciones comunicativas entre maestros y estudiantes. Es por esto por lo que la gran apuesta educativa ha residido es en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con la finalidad de mostrar las experiencias de vanguardia, las transformaciones e innovaciones que no solo el sistema educativo colombiano viene presentado, sino también el mundial en distintos momentos de la historia.

Aun así, es bueno resaltar que a pesar de que las directrices en lo curricular que desde el MEN se plantean sobre los ambientes de aprendizajes, siempre estarán constantemente puestas a prueba por medio de los modelos evaluativos cuantitativos y cualitativos que no solo tienen en esta entidad, sino en las distintas instituciones educativas para hacer sus estrategias de medición en materia de calidad educativa.

No obstante, Angarita, Fernández & Duarte afirman que los ambientes de aprendizajes tienen esta motivación para su desarrollo en la cotidianidad escolar:

¹⁹ Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares. *Indicadores de logro*. (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1994):15

Los ambientes de aprendizaje siempre han existido y están relacionados con la forma como se da la enseñanza. Los docentes diseñan ambientes de aprendizaje pero no con el rigor y las características con que estos deben ser diseñados, pues estos ambientes deben garantizar que haya circulación y apropiación de conocimientos, movilizándolo la comprensión y argumentación de modo que se establezca la relación de los conocimientos con el contexto y se pueda reorientar la práctica pedagógica.²⁰

Si los ambientes de aprendizaje, son quienes generan el sentido y la pertinencia de las prácticas pedagógicas que en el quehacer cotidiano van surgiendo cada día en la realidad escolar, entonces la fundamentación teórica debe tener un mayor protagonismo, porque son estas, quienes confrontan y ponen a prueba al contexto, la argumentación, la comprensión, las características y las formas en cómo se desarrollan según el enfoque del maestro en su diseño curricular, porque si no se realiza esto que aquí se señala y lo que afirman los autores, el sentido de los ambientes de aprendizaje se reduciría solo al cambio de espacio físico sin intencionalidad pedagógica y didáctica.

Pese a esto, en el diseño de los ambientes de aprendizaje se ponen a prueba, los juicios, prejuicios, comprensiones e interpretaciones que se tienen sobre los roles, la realidad, las orientaciones pedagógicas que tiene el saber, ciencia o disciplina para su enseñanza en la cotidianidad escolar.

De igual forma, conviene reflexionar que los ambientes de aprendizaje reorientan el sentido de uso, significado, comprensión e interpretación que tiene los conceptos de

²⁰ Angarita Velandia, María, Fernández Morales, Flavio y Duarte, Julio. La didáctica y su relación con el diseño de ambientes de aprendizaje: una mirada desde la enseñanza de la evolución de la tecnología. *Revista de investigación, desarrollo e innovación* 5 1 (2014): 53

aprendizaje, maestro, cotidianidad escolar, didáctica o pedagogía en el discurso de las prácticas pedagógicas.

Por último, Paredes & Sanabria, reconocen las repercusiones que tiene diferenciar un ambiente de aprendizaje con ambiente educativo:

Cuando hablamos de los ambientes de aprendizaje, estamos concibiendo al individuo en el ambiente, que hace parte de este, que el ambiente está al interior mismo del individuo y que necesariamente para aprender, tiene que haber una interacción con el medio. Se habla del concepto del medio como un elemento integral propio de la vida, entendiendo que la vida no puede existir sin el medio, que el organismo necesita un medio para existir y para vivir, y que vive gracias a que el organismo está interactuando con el medio²¹.

El ambiente educativo, es el que se diseña para desarrollar un acto educativo, es lo que se puede inferir de la cita textual de los autores; pero en cambio, ambientes de aprendizaje, es el que se adapta, adecua o construye para la construcción de una situación de aprendizaje para mostrarle una forma de pensar, sentir y actuar al estudiante como individuo de una cultura, sociedad y espacio institucional.

Es importante enfatizar, que, en la recontextualización del ambiente de aprendizaje, el estudiante, es también quién participa en su proceso de planificación y ejecución, mientras que, en el ambiente educativo, en cambio, su construcción se basa es en las percepciones teóricas que tienen los pedagogos sobre el ejercicio de la enseñanza y de aprendizaje.

La enseñanza de las ciencias sociales y la filosofía, son quienes ponen a prueba, no solamente la construcción epistemológica, pedagógica, didáctica y curricular de los ambientes de aprendizaje para el desarrollo de estas áreas por medio de sus distintos enfoques y líneas de pensamiento, sino que es la vida cotidiana misma, quien también participa en este

²¹ Paredes Daza, Javier David y Sanabria Becerra, William Mauricio. "Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos. "Una reflexión ineludible"." *Revista de Investigaciones· UCM* 15.25 (2015): 157.

ejercicio de confrontación sobre la veracidad que tienen estos ambientes de aprendizaje para los entornos educativos.

El aprendizaje en el aula

En esta tercera categoría, lo que se pretende analizar es como el aprendizaje, se genera como un proceso que implica el desarrollo de cuatro pasos didácticos: la experiencia, la reflexión, la aplicación y la conceptualización, en el que para el desarrollo de cada uno de ellos, los maestros pueden realizar varios tipos de actividades, que no solo son producto de su invención creativa, sino de la lectura e interpretación que ellos hacen de sus áreas del conocimiento, y que las adecuan a las necesidades y circunstancias que desde el aula de clases se viven en la cotidianidad escolar.

El aprendizaje en el aula es quien indica las fortalezas, las debilidades y /o aspectos a mejorar que tiene el proceso que se inicia y se cierra en el aula de clases con los estudiantes.

Es por esto, por lo que el maestro puede comenzar el proceso en cualquier fase del ciclo de aprendizaje en el aula, aunque lo recomendable es partir de la experiencia y cerrar con la conceptualización al final de cada situación de aprendizaje.

Según García & Sáchica el aprendizaje experiencial que es el basado en la experiencia y que es la primera fase del ciclo de aprendizaje en el aula se define de esta forma:

Al hablar de aprendizaje se debe pensar en que cada individuo opera de manera distinta al entorno. Pese a compartir los mismos códigos de realidad en el aula, esto en consecuencia lleva a que, si bien todos comparten el mismo espacio de interacción para que se dé el aprendizaje, no todos responden de igual manera ni desarrollan un uso preferente por un solo modelo de aprender, derivado de los planes de estandarización curricular. De ahí que se deba pensar que cada estudiante debe ser intervenido de acuerdo a sus posibilidades cognitivas, afectivas y fisiológicas, para poder aprovechar al máximo su potencial de aprendizaje.²²

La diferencia, la otredad y la alteridad son dos conceptos articuladores que debe manejar el aprendizaje experiencial a la hora de llevarse a cabo dentro de la práctica pedagógica, pero en especial, es importante reiterar que a pesar de que el sistema educativo y sus distintas políticas curriculares propongan las formas de enseñanza y de aprendizaje para todos en las distintas áreas del conocimiento que se imparten en el sistema escolar, esto es sumamente complejo de hacerse en la práctica, ya que cada estudiante y maestro lee e interpreta el contexto de múltiples maneras a nivel cognitivo, afectivo, conceptual, procedimental y fisiológico.

Desde las orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía en Colombia se presenta el papel que juega el aprendizaje experiencial para esta área del conocimiento y que también aplica para las ciencias sociales:

La educación filosófica es necesaria en el sentido de ayudar a que los jóvenes se enfrenten con ideas y conceptos, para manejarlos apropiándose de ellos desde sus propias necesidades y perspectivas. En esto consiste la formación filosófica: en

²² García Zuluaga, Claudia Lorena y Sáchica Navarro, Rubén Antonio. "El modelo de aprendizaje experiencial de Kolb en el aula". (Tesis de Maestría en Educación, Universidad Católica de Manizales, 2016):42

ubicarlos en la perspectiva del ejercicio de filósofos, como amigos de la sabiduría.²³

A partir de lo anteriormente expuesto, se podría decir que la finalidad de la educación filosófica en Colombia y de cada una de sus competencias, es la de enseñarle al estudiante que reconozca, comprenda e identifique en los conceptos e ideas propios de la tradición, una serie de perspectivas y pensamientos que le permitan acercarse a las formas de mundo que quiere conocer a lo largo de toda su vida.

Aun así, la experiencia con el entorno que se forma en la enseñanza de las ciencias sociales y la filosofía, abren la posibilidad de un aprendizaje experiencial que no solamente es crítico y fecundo, sino reflexivo, porque se abren preguntas sobre el origen de la condición humana, la realidad, la historia o los sucesos que se viven en la vida cotidiana.

Hay un planteamiento de Ruiz que sería interesante traer a colación para mostrar el papel de la reflexión en la educación:

La comprensión de un fenómeno, tanto en sus raíces como en su expresión, es el primer paso para la acción. Ninguno de nosotros ignora, asimismo, *hacia dónde* se debe dirigir la mirada y las acciones; el paso que debemos dar se refiere a *quienes* desean asumir la tarea.²⁴

Si el maestro en el aula de clase dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje, enseña la importancia de la reflexión cuya intencionalidad formativa es analizar, reflexionar y discernir sobre los fenómenos propios de cada área del conocimiento, el estudiante tendría una perspectiva de sentido sobre lo que se pretende enseñar y direccionar en cada área desde la forma de leer e interpretar el mundo que tiene cada maestro.

²³ Ministerio de Educación: *Orientaciones pedagógicas*: 25

²⁴ Ruiz García, Miguel Ángel. La hermenéutica de la facticidad y la hermenéutica dialógica en perspectiva. *Observaciones para un diálogo con la sociedad y la cultura*. En *pensar lo cotidiano*. 1ra edición. Compilado por Lucila García Vélez. (Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, 2011):228

Si se le enseña la importancia de la comprensión de los fenómenos para llegar a la acción de la causa y el efecto de las cosas como se puede inferir del planteamiento del autor al estudiante, es posible que el aprendizaje del aula aparte de ser generador múltiple de sentido en relación con los conceptos y las experiencias que de los mismos se derivan con la finalidad de reconocer, comprender e identificar diversas aplicaciones que el conocimiento no solo tiene en un área específica, sino en varias que estudian otros asuntos y temas diversos.

Adicional a esto, Coll devela el sentido que hoy se le da a la aplicabilidad del aprendizaje en el aula bajo el concepto de la ecología del aprendizaje:

En la nueva ecología del aprendizaje, la capacidad para adquirir nuevos conocimientos, para buscar y crearse las condiciones para aprender en situaciones y contextos diversos, es tanto o más importante que disponer de un amplio bagaje de conocimientos. Quizá sea ésta una de las razones que explican la rapidez con que el discurso competencial, y en particular el énfasis en la adquisición de las competencias básicas o competencias clave, se ha introducido en el mundo de la educación formal y escolar, dando lugar a los currículos basados en competencias o con referentes competenciales.²⁵

El sentido formativo que obedece la aplicabilidad del aprendizaje en el aula, no reside básicamente en pensar, crear y construir nuevos conocimientos del aprendizaje para las diversas situaciones que en la cotidianidad escolar y del mundo proponen, sino que también, es como lo señala el autor, es darle al estudiante y al maestro una serie de competencias básicas y claves que no solo le sirvan para su educación formal y escolar, sino para la vida, ya que la educación no circunscribirse solo para un momento histórico de la existencia, sino que esta debe elementos que le permitan al estudiante insertarse, interactuar y comunicar con los otros.

Esto con la finalidad de mostrarse competitivo, cualificado, actualizado, reinventado o con una serie de referentes conceptuales que puedan aplicarse para la vida misma, y no se

²⁵ Coll, César. "El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje." *Aula de Innovación Educativa*, num. 219, (2013):32-3

queden solo para un determinado momento histórico, social o cultural, porque es lo que ha sucedido durante mucho tiempo, que el proceso de formación del estudiante a nivel de las competencias, las capacidades y habilidades que adquiere en el aula de clase, solo la utiliza en este espacio, y no piensa en la posibilidad de hallarle un posible beneficio en otros territorios de la vida como su hogar, la industria, la cultura, la ciencia o su propia vida.

Frente al papel del concepto en el aprendizaje en el aula Cabrera & Fariñas muestran el sentido pedagógico y didáctico que este tiene para el quehacer del maestro y del estudiante:

¿Cómo aprenden mis alumnos? ¿Por qué aprenden cuando aprenden? ¿Por qué a veces no consiguen aprender al menos en el grado en que me había propuesto? ¿Por qué en el caso de dos estudiantes de la misma edad, del mismo ambiente sociocultural y con similares capacidades intelectuales, ante una misma situación de aprendizaje y dentro de un mismo contexto, uno aprende y el otro no? ¿Por qué un mismo método de lectura, utilizado por un mismo profesor, puede ser causa de fracaso, frustración e incluso rechazo para algunos alumnos, mientras para otros puede resultar un método excelente? ¿Por qué el rendimiento de unos aumenta cuando trabajan en equipo mientras otros necesitan del silencio y del trabajo individual para rendir al máximo?²⁶

Lo conceptual quiere dar respuesta a estas pregunta que las autoras señalan en su argumento, pero al mismo tiempo, quieren dar respuesta a las formas de sentido, construcción, comprensión e interpretación que cada temática, asunto, situación o reto de aprendizaje se le presenta al estudiante en cada nivel educativo, pero en especial, ve en cada concepto, una fortaleza, una debilidad y un aspecto a mejorar que desde el sistema y la calidad de la educación deben tenerse presentes para proponer estrategias, acciones y métodos que contrarresten esto en el quehacer del aula.

²⁶ Cabrera Albert, Juan Silvio, y Fariñas León, Gloria. «El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva Vigostkiana: Una aproximación Conceptual». *Revista Iberoamericana De Educación* 37 - 1 (2005): 1.

Quizá en cada forma de leer e interpretar la enseñanza y el aprendizaje, puede verse como métodos de éxito o fracaso según sea el caso, o tal vez las capacidades intelectuales no se construyan de manera atinada por parte de maestros y estudiantes en el aula de clase.

Es por esto por lo que se debe proponer la adaptación, la traducción y la recontextualización de los conceptos que cada día se quieren enseñar en el aula de clase cuando se muestran para el aprendizaje.

Estrategias didácticas

En esta cuarta y última categoría, se pretende analizar e indagar como las estrategias de aprendizaje son concebidas desde diferentes visiones y a partir de diversos aspectos.

Frente al papel que juegan las estrategias didácticas en el campo educativo, han sido muchas las definiciones que se han propuesto para explicar este concepto y las distintas relaciones que tiene con lo pedagógico, lo didáctico y lo curricular dentro del quehacer cotidiano del maestro para el aprendizaje en el aula y las formas utilizadas por estos para pensar, crear y construir sus diferentes planes de clase.

Además, en la educación por competencias, el papel de las estrategias didácticas es sumamente importante, puesto que es a través de ellas que se puede superar el sentido, finalidad y objetivo que obedece cada competencia en un área determinada del conocimiento.

Una primera conceptualización sobre lo que es una estrategia didáctica y lo que de ella se deriva es la que presenta Schmeck:

Las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan táctica de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirán diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje.²⁷

²⁷ Schmeck, R. R. (1988). An introduction to strategies and styles of learning. En R. R. Schmeck (Ed.), Learning strategies and learning styles. New York: Plenum Press.

En cada uno de los procedimientos a desarrollar con las estrategias didácticas, es que el estudiante potencializa las distintas competencias que desde el área del conocimiento y el nivel educativo se tienen que alcanzar en la forma de un objetivo o indicador de logro, pero en especial, se puede corroborar la viabilidad, factibilidad y precisión que tienen las estrategias didácticas para el desarrollo de las situaciones de aprendizaje.

Por otro lado, es importante enfatizar que las estrategias didácticas, son una guía flexible y consciente para alcanzar el logro del objetivo propuestos para el proceso de aprendizaje en cada área del conocimiento, niveles educativos, procesos curriculares o estándares de competencias que el maestro desde su quehacer pedagógico quiere potencializar con su conocimiento.

Adicional a lo anterior, cuando se estudia el concepto de estrategias didácticas, se analiza como una guía que debe contar con unos pasos definidos teniendo en cuenta la naturaleza de la estrategia que con la situación de aprendizaje se quiere potencializar y desarrollar en el nivel educativo.

Este modelo de trabajo, por lo general se utiliza de manera particular en la educación a distancia según las características propias de la persona adulta que, en un sentido estricto, permiten el desarrollo de un pensamiento crítico, creativo y reflexivo a la hora de realizar un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida en una situación de aprendizaje.

Su aplicación en la práctica diaria requiere que el maestro utilice con perfeccionismo cada una de los procedimientos y las técnicas propios de su área del conocimiento a nivel pedagógico, didáctico y curricular, los cuales cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente y que debe cumplir estas características:

- Una planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Una gama de decisiones que el docente debe tomar, de manera consciente y reflexiva, con relación a las técnicas y actividades que puede utilizar para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Según Díaz Barriga y Rojas,²⁸ hay una gran variedad de definiciones, pero todas tienen en común los siguientes aspectos:

- Son procedimientos.
- Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.
- Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos o aquellos otros aspectos vinculados con ello. Son más que los “hábitos de estudio” porque se realizan flexiblemente.
- Pueden ser abiertas a privadas.
- Son instrumentos socioculturales aprendidos en contexto de interacción con alguien que sabe más.

A partir de lo expuesto, se busca señalar que la estrategia didáctica más que ser un corpus de técnicas para la solución de problemas de tipo académico y cotidiano, lo que busca es mostrar distintas formas de interacción, comunicación, reconocimiento e interpretación con los objetos de conocimiento no solo en lo cotidiano, sino para la vida misma del estudiante, su encuentro con los otros o la posibilidad de conocer nuevas lecturas e interpretaciones sobre los objetos de conocimiento que se tienen en cada una de las áreas del conocimiento de su proceso de formación.

No obstante, las estrategias didácticas como lo señalan los autores son instrumentos socioculturales aprendidos en el contexto a través de la interacción, lo que podría decirse, es que estas hacen parte de la historia de las transformaciones que la ciencia, el saber y la

²⁸ Díaz Barriga, Frida Arceo y Hernández Rojas, Hernando *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (México: McGraw-Hill Interamericana, 2010).

disciplina ha sufrido en el desarrollo de la comunicación de su proceso de enseñanza y de aprendizaje, pero en especial, suscita la posibilidad de interconectarse con nuevas formas de mundo que cada día van surgiendo como la internet por ejemplo.

Por último, Solano & Delgado muestran a las estrategias didácticas desde este horizonte: “Las estrategias de aprendizaje consisten en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas”.²⁹

Si las estrategias didácticas tienen un móvil intencional en su pensar y accionar pedagógico y disciplinar, entonces el sentido y la significación no solo lo brindan el estudiante y el maestro como protagonistas del proceso docente—educativo, sino las distintas exigencias que dentro del entorno se llegan a presentar con la finalidad de reconocer, comprender e identificar los factores de fortaleza, debilidad y /o aspecto a mejorar.

Sin embargo, Montoya & Monsalve afirman que también las estrategias didácticas abren esta otra posibilidad: “El entorno grupal permite la aplicación de estrategias participativas y genera procesos conjuntos para el desarrollo del pensamiento crítico. De esta forma se plantea como construcción colectiva para ser a la vez experimentado de forma grupal”.³⁰

Si las estrategias didácticas no solo residen en el desarrollo de las competencias, capacidades y/o habilidades a nivel individual, sino que también abre la posibilidad de invitar a la colectividad, podría decirse que el sentido formativo de las ciencias sociales y la filosofía en la escuela y en el aula de clase se cumple, porque al estudiante, reconocer, comprender e identificar los grandes acontecimientos que ha tenido la condición humana en su génesis, no

²⁹ Delgado Fernández, Marianela y Solano González, Arlyne "Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje." *Actualidades Investigativas en Educación* 9.2 (2009): 4.

³⁰Montoya Maya, Javier Ignacio y Monsalve Gómez, Juan Carlos. "Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula." *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* 25 (2008): 5

solo adquiere una competencia del saber, ser y hacer propicia para el encuentro con el otro, sino una capacidad crítico-reflexivo, que le permite pensar, crear y construir nuevas ideas en grupo.

CAPÍTULO V

LAS FASES DE LA INVESTIGACIÓN

En el siguiente capítulo, se quiere dar a conocer cuáles fueron las distintas fases que se tuvieron en cuenta para el desarrollo de la siguiente investigación, pero en especial, como a través de cada fase se halla diversas variedades de uso, significado, comprensión e interpretación del concepto de educación por competencias a nivel de la pedagogía, el currículo y la didáctica del área de ciencias sociales y filosofía en el colegio San Francisco Javier en la ciudad de Medellín.

De igual forma, se realizaron distintos análisis desde la cotidianidad escolar, en donde se da respuesta no solamente a este enfoque, sino a las perspectivas teóricas que desde esta área del conocimiento se propone para su proceso de enseñanza y de aprendizaje para el contexto colombiano.

Asimismo, es importante señalar como la realidad institucional se puede contrastar entre los planteamientos que algunas de las distintas corrientes pedagógicas y didácticas contemporáneas de las ciencias sociales y la filosofía en particular proponen para mostrar las diferencias entre el plano teórico y práctico que tiene la enseñanza en el aula con lo que el mundo de la vida propone como conocimientos pertinentes para desenvolverse en el entorno.

No obstante, en cada fase de investigación se presentaron dificultades, ya que por la situación del panorama mundial, debido al covid-19 no dieron la facilidad de desarrollar un proceso de observación, diálogo, confrontación y discusión con los miembros de la comunidad educativa para reconocer, comprender e identificar cuáles son sus percepciones frente a la educación, las competencias de su área del conocimiento, y en especial como piensan, crean y construyen estrategias para su alcance dentro y fuera del aula, e igualmente sobre cómo los ambientes que desarrollan para su aprendizaje en la cotidianidad escolar.

Sin embargo, la aproximación teórica que dentro de estas fases de la investigación que se hizo desde un enfoque documental, lo que es poner debate el modelo educativo del Colegio San Francisco Javier con los planteamientos que desde el Ministerio de Educación Nacional se propone frente a la educación por competencias en este caso en particular.

Fase I

Las características de las competencias y sus implicaciones en el diseño curricular de las ciencias sociales y la filosofía dentro del sistema educativo colombiano.

En esta primera fase que se inició con la preparación y elaboración del proyecto, se tuvo en cuenta los parámetros que se proponen en el Ministerio de Educación Nacional frente a la educación por competencias, sus implicaciones teóricas y prácticas en la cotidianidad escolar, así como también la intencionalidad comunicativa que de ella se derivan para los logros e indicadores de logro que el estudiante debe alcanzar según el nivel educativo, en el cual se insertó en determinada edad de la educación colombiana.

Para ello, se realiza lectura de algunos de los referentes conceptuales que tiene el Ministerio de Educación Nacional como lineamientos, documentos y guías para las ciencias sociales y la filosofía que en este caso son las áreas en donde vamos a reconocer, comprender e identificar el papel que juega la educación por competencias a nivel de su diseño curricular, plan de clase, ambientes de aula y estrategias de aprendizaje.

En el caso de la filosofía según las orientaciones pedagógicas el sentido que tiene la educación por competencias en su diseño curricular es:

Las competencias en el campo de la filosofía contribuyen al desarrollo de las comunicativas, pues la formación filosófica es en esencia una actividad en la que se fomentan procesos de reconstrucción de sentido o interpretación, a partir de la lectura rigurosa de textos en los cuales se puede encontrar lo que un autor ha querido transmitir sobre un asunto determinado. Pero, adicionalmente, estos textos implican en muchas ocasiones la comprensión de nociones provenientes de otras disciplinas -ya sean históricas, científicas o artísticas-, a partir de las cuales, parece inevitable plantear ciertos problemas filosóficos.³¹

Con el anterior argumento, se puede apreciar que la educación por competencias en el caso de la filosofía pretende brindarle al estudiante una aproximación crítica, analítica y reflexiva con la finalidad que dé respuesta a los problemas que desde la tradición de su área de conocimiento se plantean como objeto de conocimiento de mayor desarrollo, pero al mismo tiempo, le brinda también una serie de perspectivas de otros saberes con la finalidad de mostrarle nuevas comprensiones e interpretaciones que el problema puede tener en la vida cotidiana, lo mismo que suscitar interpretaciones que impliquen a los estudiantes en pro de su solución.

³¹ Ministerio de Educación: *Orientaciones*: 34-5

Por otro lado, en las ciencias sociales, el papel que tiene la educación por competencias según sus *Lineamientos curriculares* es el siguiente.

Lo que hace una competencia en el enfoque en el que se inscriben estos lineamientos, es la perspectiva metacognitiva referida a los procesos de pensamiento social, en la comprensión y resolución de problemas. En otras palabras, se requiere un manejo básico de algunas operaciones mentales como deducción, clasificación, inducción, falsación, que son imprescindibles para potencializar las competencias antes señaladas y desarrollar desempeños comprensivos, que, en última instancia, es el horizonte de todo proceso educativo.³²

En las ciencias sociales, la educación por competencias se da no solo para el desarrollo de operaciones mentales que el individuo tiene la capacidad de dar respuesta según la etapa de desarrollo en el que se encuentre, sino que de igual forma, las competencias en esta área buscan que a través de las distintas disciplinas de las ciencias sociales, el estudiante realice la acción de pensar, sentir y actuar para tratar de explicar el papel que juegan los valores, las representaciones de mundo que le rodean, dar respuesta a los dilemas sociales y culturales que desde la escuela se le plantean, y en especial, la sociedad misma le da a conocer para que interactúe en ella.

En las competencias en las ciencias sociales quieren analizar las reacciones, las emociones, las palabras o los sentimientos que la sociedad, la cultura, la historia, el entorno, las interacciones comunicativas o todas aquellas manifestaciones reales y simbólicas despiertan en el estudiante.

³² Ministerio de Educación: *Lineamientos ciencias sociales*: 45

No obstante, es importante tener en cuenta que el efecto de la cotidianidad escolar no es solo por las dinámicas que se producen dentro de su espacio en un determinado tiempo histórico, sino que esto se debe a las transformaciones de las distintas disciplinas de las ciencias sociales develan en el estudiante frente a las competencias intrapersonal, interpersonal, cognitiva y procedimental.

En *la guía 34 del año 2008* el concepto de competencias que se tiene en ella y las implicaciones que de ella se derivan se encuentran expuestos en este argumento:

Los estándares básicos de competencias son criterios claros y públicos que orientan el diseño de los currículos y planes de estudio, las estrategias pedagógicas y las evaluaciones de los aprendizajes. Son referentes que permiten establecer si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen unas expectativas comunes de calidad. Además, expresan una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los alumnos aprendan en su paso por la educación básica y media.³³

Si las competencias son los criterios que tiene el estudiante para su proceso evaluativo, en esta investigación lo que se ha hecho, es un análisis crítico—reflexivo sobre como la educación del Colegio San Francisco Javier podría efectuar en su cotidianidad escolar una educación por competencias para las ciencias sociales y filosofía en los niveles educativos de la media académica; pero al mismo tiempo como por medio de estas competencias da respuesta no solo a las directrices que desde el MEN se proponen para evaluar estas áreas del conocimiento, sino como se forma integralmente al estudiante bajo las consignas de su modelo pedagógico.

³³ Ministerio de Educación: *Guía para el mejoramiento*: 19

Adicional a esto, en los *Indicadores de logro*, hay un planteamiento que señala el MEN de manera indirecta el papel que tienen las competencias para la cotidianidad escolar:

La búsqueda de explicación de lo humano ha avanzado por caminos más complejos hacia la comprensión del hombre como un ser único, total y abierto al mundo, a los demás hombres y a posibilidades inéditas que lo trascienden en el tiempo y en el espacio. Asumimos pues al hombre como un ser único, cuya identidad se establece mediante un conjunto de relaciones e interacciones, de las que surge como sujeto para apropiarse de sí mismo, de su subjetividad, en la construcción y materialización de sus propias aspiraciones y en la dinámica de la vida social, mediante un proceso en el cual humaniza su mundo y construye la historia. La educación es un proceso eminentemente humano y social. Se educan los hombres; los animales se adiestran o se domestican. Lo humano y social de la educación pertenece a la esencia misma de la naturaleza humana y se expresa como factor de Educabilidad.³⁴

La educación por competencias brinda la posibilidad a partir de su alcance que el estudiante como miembro de una sociedad sea participativo, tenga un discurso para interactuar y dar a conocer a los otros sus puntos de vista, pero al mismo tiempo, le permite pensar, crear y construir conceptualizaciones sobre el mundo, la realidad, el entorno, y en especial conectar el conocimiento adquirido en cada una de las áreas obligatorias y fundamentales que señala la Ley General de Educación 115 de 1994.

Aun así, al ser la educación todo un proceso formativo, las competencias, las habilidades y las destrezas que de ella también lo son, es por esto por lo que el maestro en cada una de las situaciones de aprendizaje debe potencializarla, no solamente para que el estudiante no las olvide, sino para generar una apertura de pensamiento creativo, crítico y reflexivo sobre su rol en la escuela.

³⁴ Ministerio de Educación: *Indicadores de Logro*: 18

Cabría señalar que, para descubrir la veracidad de las conceptualizaciones anteriormente expuestas por el Ministerio de Educación Nacional en estos textos, se le plantearon a los estudiantes una serie de situaciones problema, los cuales no solo tuvieron la tarea de confrontar, debatir y dar a conocer la veracidad existente entre la teoría y la práctica pedagógica frente a la educación por competencia, sino que de igual forma, se quería explicar cómo desde la experiencia docente y con los resultados de los estudiantes en las diferentes pruebas del estado, se evidenció la necesidad de reestructurar el currículo con la finalidad de mostrar como desde la educación por competencias, se debe tener una mayor apropiación conceptual y teórica para aplicar el enfoque en la cotidianidad escolar.

De igual forma, se sugiere que las instituciones hagan una revisión general de las mallas curriculares y los planes de área existentes con el fin de elaborar un diagnóstico sobre cómo se encuentra el currículo con respecto al marco legal, los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias y las directrices del MEN y así posteriormente, que los docentes presenten los planes de acción adecuados y articulados a los planes de área y las mallas curriculares con el enfoque por competencias.

Fase II

El papel del plan de estudios y las mallas curriculares por competencias.

En esta segunda fase, lo que se hizo fue relacionar los conceptos de plan de estudios, malla curricular con los planteamientos que tiene el Proyecto Educativo Institucional sobre la pertinencia que tiene la educación por competencias; para ello se realiza lectura de los textos que abordan estos asuntos en el Ministerio de Educación Nacional y en el portal web del Colegio Francisco Javier.

Vale la pena señalar que la apropiación de estándares por ciclos y grados y la redacción de los indicadores de desempeño que haría las veces de estándares para las áreas que no cuentan con este documento; son quienes permiten comprender la pertinencia que tiene para la educación colombiana el enfoque de las competencias, pero en especial, las muestra como un acercamiento a modelos didácticos y curriculares, que pueden ser

pertinentes para toda clase de contextos a nivel pedagógico en todas las áreas obligatorias y fundamentales.

En la *Ley General de Educación*, se plantea como concepto de evaluación lo siguiente:

El Sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio. Las instituciones que presenten resultados deficientes deben recibir apoyo para mejorar los procesos y la prestación del servicio. Aquéllas cuyas deficiencias se deriven de factores internos que impliquen negligencias y/o responsabilidad darán lugar a sanciones por parte de la autoridad administrativa competente.³⁵

Lo expuesto, se trae a colación para mostrar que el sentido del plan de estudios en las instituciones educativas oficiales y en los colegios privados, es el de reconocer, comprender e identificar la pertinencia de sus procesos de enseñanza y de aprendizaje, e igualmente evaluar la educación que en ellos se tiene.

Sin embargo, se presenta el concepto de evaluación para darlo a conocer como una acción que cuestiona conceptos, abre discusiones, muestra la pertinencia de los enfoques que se le dan a los distintos planes de estudio; pero al mismo tiempo, da a conocer la veracidad entre los postulados del Ministerio de Educación Nacional frente a las competencias con la forma en cómo se apropia de estas los estudiantes, los maestros y demás miembros de la comunidad educativa.

³⁵ Ley 115: Art.80

En el análisis que se realiza del Proyecto Educativo Institucional del Colegio San Francisco Javier, se encuentra que la educación por competencias enfocadas a las ciencias sociales y a la filosofía se potencializan en el plan de estudio a través de cada una de las dimensiones humanas que desde el modelo pedagógico se proponen para la educación integral de sus estudiantes.

Para apoyar lo anteriormente expuesto, se extrae una información clave para que se comprenda la relación entre las dimensiones humanas del Colegio con la enseñanza por competencias de las Ciencias Sociales y la Filosofía:

Dimensión comunicativa:

- Comprender, interpretar y analizar críticamente textos y mensajes.
- Capacidad de expresar ideas, opiniones, intereses, necesidades, sentimientos, conocimientos entre otros puntos a través de diferentes medios de comunicación.

Dimensión sociopolítica:

- Capaz de participar democráticamente en la transformación y construcción de su entorno social, ideando proyectos en beneficio de un país más justo reflejado desde su propio ejemplo.

Dimensión afectiva

- Capaz de amarse y expresar amor en sus relaciones interpersonales.
- Capaz de convivir e interrelacionarse con los otros.³⁶

En la primera característica de la dimensión comunicativa, se da respuesta a la competencia dialógica y creativa que desde la formación filosófica en las orientaciones pedagógicas se propone debe potenciar cada una de las situaciones de aprendizaje en filosofía.

³⁶ Colegio San Francisco Javier. Perfil de las estudiantes. Acceso el día 17 de noviembre de 2020 <http://colegiosfj.edu.co/estudiantes/>

De la misma forma, que en la segunda característica de la dimensión comunicativa se percibe la competencia crítica que desde el plan de estudios de filosofía se debe potencializar a través de la ética, la estética, la política y la antropología para tratar de hallar posibles explicaciones sobre el origen de la condición humana.

Por otra parte, la dimensión sociopolítica, da respuesta a las competencias que desde las ciencias sociales se proponen frente a lo político, lo antropológico, lo sociológico e ideológico que debe potencializar las relaciones interpersonales según los planteamientos de los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales.

Sin embargo, la dimensión sociopolítica, es quien pone en diálogo los imaginarios de las ciencias sociales con la filosofía, puesto que al tener ambas al ser humano como objeto de conocimiento, develan nuevas lecturas e interpretaciones que abren la discusión de la viabilidad, o, por el contrario, la no participación del ser humano en ciertos espacios democráticos por señalar un ejemplo. O también son quienes abren la discusión de puntos de vista sobre el papel que juega el ágora (espacio público) para extraer emociones, interacciones comunicativas, sentimientos o lenguajes simbólicos en el ser humano para insertarse en una sociedad.

El entendimiento común entre la filosofía y las ciencias sociales en el modelo pedagógico del Colegio San Francisco Javier, no lo da tanto las dimensiones sociopolítica y comunicativa, sino la afectivo, puesto que el *Ethos*, es quien atraviesa todo lo relacionado con la condición humana frente a la historia, la geografía, el arte, el mundo, la realidad, el pensamiento entre muchos otros conceptos para hallarles un sentido en la experiencia de vida que tienen cada día los adolescentes.

Hay un planteamiento de la guía de mejoramiento institucional que habla sobre el sentido del plan de estudios en las instituciones educativas:

La institución tiene una “carta de navegación”, la cual debe ser conocida por todos para lograr su compromiso, bajo el liderazgo del rector y de su equipo directivo. Este compromiso incluye la movilización y canalización del trabajo hacia el alcance de los objetivos en los plazos establecidos, además del seguimiento y la evaluación permanentes de los planes y acciones para saber si lo que se ha hecho permite alcanzar las metas y los resultados propuestos, y qué ajustes se deben introducir.³⁷

Con lo que se expone en las dimensiones humanas del modelo pedagógico del Colegio San Francisco Javier de la ciudad de Medellín, se puede comprender que hay un gran compromiso de liderazgo, responsabilidad, empeño, constancia y movilización para el alcance de cada una de las metas establecidas por el plan de estudios de cada nivel en las áreas de Ciencias Sociales y Filosofía.

A pesar de lo expuesto, se invita a la comunidad educativa a apropiarse de los referentes de calidad que dentro de la institución se manejan en las distintas áreas del conocimiento que son obligatorias y fundamentales, con la finalidad de concientizar sobre la importancia que tiene apropiarse de los documentos para garantizar que las ideas correspondan con el imaginario planteado como directriz del Ministerio de Educación Nacional se cumpla en el contexto en donde se va a implementar.

³⁷ Ministerio de Educación: *Guía para el mejoramiento*: 20

Para la adaptación del plan de estudios de Ciencias Sociales y Filosofía en la Malla Curricular Institucional, es necesario que los directivos docentes realicen la divulgación social del mismo y la implementación de estrategias de apropiación de dichos referentes curriculares, además de que le realicen el seguimiento, la evaluación continua del proyecto y las actividades que en toda la comunidad educativa se convierte en agente activo del proceso educativo.

Se debe tener en cuenta que, para lograrlo, no solo es importante los procesos de capacitación y concientización pedagógica, didáctica y curricular sobre las implicaciones que tiene la educación por competencias para el plan de estudios o los conceptos que de esta se desprende, sino que se espera que se contribuya al mejoramiento de la gestión académica en la institución.

No obstante, se enfatiza que el conocimiento de las competencias que tiene cada área del conocimiento sobre su propio plan de estudio es la que permite generar los cimientos para un modelo pedagógico coherente y que esté en sintonía con los diferentes proyectos educativos, las practicas pedagógicas y por supuesto, sea el principal insumo para la gestión de aula de la institución.

CAPÍTULO VI

LA FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El sentido de pensar la educación colombiana por el enfoque de competencias es también el hallar la salida a un laberinto que se compone de un universo de comprensiones e interpretaciones de sentido diversas, diferentes y plurales, pero en especial, que se tiene con la finalidad de dar respuesta a los retos y desafíos que desde el MEN se buscan dar respuesta año tras año.

Es por esto por lo que, con las Mallas Curriculares Institucionales, se quiere dar a conocer como desde cada Institución Educativa, se constituye la estructura que sostiene el cuerpo académico, el modelo pedagógico, pero en especial, como cada una de las partes que tiene ese cuerpo son fundamentales para la construcción del enfoque metodológico, que es quien da paso a las estrategias didácticas cuyo fundamento epistemológico, se encuentra presente dentro del modelo pedagógico que traza cada institución como ruta de navegación para su cotidianidad escolar, e igualmente puede presentar una serie de estrategias didácticas que pueden ser tan diversas como tan particulares según las necesidades propias de cada institución que existen en el entorno en donde se sitúa la Institución Educativa de carácter oficial o privado.

Por otro lado, según Gallego y Pérez, el sentido al que debe dar respuesta la educación por competencias a través del aprendizaje consiste en lo siguiente:

Aprender no es acumular sino transformarse, cambiando la mirada sobre lo mismo; haciendo de aquello que se aprende objeto a saber e investigación, en la conciencia de que sobre aquello que es objeto de estudio, nada está dicho, en definitiva. Téngase en cuenta, de acuerdo con lo afirmado, que ese volver a la aprendibilidad no es regresar al punto de partida, en estricto sentido, y seguir aprendiendo no es continuar en el mismo esquema metódico inicial [...] dado que todo saber es comunitario en la medida en que sus significados, formas de significar y de actuar sistemáticamente obedecen a negociaciones y acuerdos programáticos entre los miembros de cada comunidad académica de especialistas.³⁸

Una educación por competencia, más que ser la formadora de un corpus de conocimientos que den respuesta a una serie de dilemas, planteamientos o asuntos propios de una ciencia, disciplina o saber en específico, no es lo que interesa en la actualidad, sino por el contrario, la competencia a nivel actitudinal, procedimental y conceptual, más bien, la educación por competencias que en la actualidad cobra importancia, es aquella que tiene en cuenta las experiencias previas del estudiante a la hora de solución a un planteamiento de un problema que desde una situación de aprendizaje, se piensa, crea y construye para su proceso de formación, pero en especial, es una educación que tiene en cuenta las fortalezas, las debilidades y los aspectos a mejorar; esto con la finalidad de hallar en ellos posibles formas de reconocimiento del estudiante a nivel de capacidades, competencias y habilidades.

³⁸ Gallego Badillo, Rómulo y Pérez Medina, Royman. Aprendibilidad- enseñabilidad- educabilidad. *Una discusión. Revista colombiana de educación* 36-37 (1998): 70

Quizá una educación por competencias que parte de lo previo, sería complejo tenerse como modelo de enseñanza y de aprendizaje para Colombia, ya que cada estudiante, contexto, realidad institucional o cotidianidad escolar, es un universo de significaciones, comprensiones e interpretaciones diferente frente a los roles de maestros, estudiantes y directivos docentes, e igualmente, para lograrse, se debe tener en cuenta que hay una serie de elementos básicos que el estudiante reconoce, comprende e identifica que le permitirían avanzar a su propio ritmo, pero al mismo tiempo, dar respuesta a aquello que su entorno le quiere plantear.

Paralelamente a lo anterior, La Malla Curricular Institucional que se construye entre cada uno de los docentes de las distintas áreas del conocimiento y niveles educativos que existen en la Institución Educativa, más que buscar la unidad en la diversidad frente al conocimiento y a todo lo que se deriva, lo que se interesa es por dar respuesta a la pregunta sobre el ¿Qué debemos enseñar? La respuesta muchas veces lleva a los maestros al diálogo, la confrontación, la concertación, el entendimiento y la discusión frente a los diferentes puntos de vista sobre lo que cada uno entiende por su rol, quehacer, área del conocimiento o necesidades propias del contexto.

Sin embargo, cada uno de los maestros deben incluir en los diferentes planes de estudio independientemente de las particularidades propias de su área de conocimiento o de su metodología de enseñanza, la didáctica y las estrategias de propias de cada asignatura, que a lo largo del año escolar utilizará en cada una de sus situaciones de aprendizaje, pero lo más importante, asumiendo que la Institución Educativa ya ha definido su estrategia pedagógica dentro de su Proyecto Educativo Institucional, el cual señala su enfoque metodológico y sus opciones didácticas, tal como las pide la *Guía para el Mejoramiento Institucional* del Ministerio de Educación Nacional, cuyos tópicos dan respuesta a la pregunta acerca del ¿Cómo enseñar? Esto con el sentido de dar de la ruta pedagógica que se han trazado en su vida institucional o en la cotidianidad del año lectivo.

Aún así, es posible que para la Institución Educativa el sentido que se le da a su rol dentro de la comunidad educativa no tiene mucha preponderancia en la práctica pedagógica, teniéndose en cuenta que está demasiado en la formulación para el desarrollo del plan de estudios de cada una de las áreas del conocimiento o para el fundamento de cada una de las leyes, decretos y lineamientos que el Ministerio de Educación Nacional plantea con respecto a las distintas modalidades de estudio que la Institución Educativa tenga dentro de su contexto.

De esta manera para la formulación de la Malla Curricular dentro del plan de estudios, se tiene en cuenta la conceptualización que desde el Ministerio de Educación Nacional se propone que es la siguiente:

Busca orientar los factores asociados a la formación integral de los docentes para que se posibilite la educación de ciudadanos éticos-políticos, conscientes de sus roles en la sociedad, capaces de hacer frente a los retos de la sociedad del conocimiento y a los desafíos que emergen en la vida diaria.³⁹

A partir del anterior planteamiento, se podría decir que la educación por competencia, no solamente forma y desarrolla el pensamiento crítico, reflexivo y creativo de los estudiantes, sino el de los docentes a la hora de pensar, crear, construir y desarrollar diversas situaciones de aprendizaje, puesto que no reside simplemente en potencializar el lenguaje, el discursos o los modos comunicativos propios de una disciplina, sino la capacidad de relacionarla con otros saberes, ciencias o disciplinas del mismo ámbito o de diferente área del conocimiento, e igualmente, dar respuesta a los retos y desafíos que los ciudadanos colombianos tienen en cada época histórica en su contexto cultural.

³⁹ Ministerio de Educación Nacional, 2005. Enseñar para la vida. *Altablero*, No.34, pp.3-4.

Según la ley 115 de febrero 8 de 1994, en su artículo 76 se conceptualiza que plan de estudio significa lo siguiente:

El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos. En la educación formal, dicho plan debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes.⁴⁰

Al presentar el concepto de plan de estudio bajo la modalidad de áreas obligatorias y fundamentales o también de optativas, el concepto de educación por competencias sufre una serie de redireccionamientos que no solo se da en su comprensión e interpretación, sino que de igual forma en su uso, significación y percepción; pero al mismo tiempo, en su desarrollo, ejecución y consecución. Esto con la finalidad no simplemente de dar respuesta a los planteamientos del PEI de la Institución Educativa, sino a las disposiciones vigente que año tras año, el MEN plantea como base para la educación en Colombia.

⁴⁰ Ley 115 de 1994, 08 de febrero de 1994. Ley General de Educación. *Diario Oficial No. 41.214*

Es por esto por lo que en la ley 715 de 21 de diciembre de 2001 se conceptualiza que una Institución Educativa tiene como tarea según el artículo 9 lo siguiente:

Institución educativa es un conjunto de personas y bienes promovida por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media.⁴¹

Si la Institución Educativa, es un conjunto de personas y bienes como lo señala la ley en este caso en particular, cada persona representa una conceptualización de la educación que se puede potencializar a través de una serie de habilidades, competencias, destrezas y conocimientos en específicos, pero lo más bien, potencializan todo lo que saben o comprenden de su área del conocimiento no solo por medio de su experiencia personal y profesional, sino que tienen en cuenta los bienes y servicios de la institución para el desarrollo de las competencias.

Un ejemplo de lo anterior, es el docente de ciencias sociales que utiliza la biblioteca no solo para la promoción de la lectura de los textos propiamente de su área de conocimiento, sino que de igual forma quiere crear un hábito lector en sus estudiantes o enseñarles la historia por medio del material que allí se encuentra ubicado.

De la misma forma que podría decirse que lo utiliza para la discusión, la crítica y la reflexión con el sentido de crear una conciencia en sus estudiantes.

⁴¹ Ley 715 de 2001, 21 de diciembre de 2001. Sistema General de Participaciones. *Diario oficial*. N°44654.

Adicional a esto, es importante reiterar que la ley 115 de febrero 8 de 1994 señala que la Institución Educativa de carácter oficial tiene autonomía frente a cada uno de sus procesos según lo señala en el artículo 77 de esta forma:

Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas operativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adaptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional.⁴²

A partir de lo expuesto, cabría señalar que a pesar de que el Ministerio de Educación Nacional señala una serie de competencias que a través de los estándares la educación preescolar, básica primaria, secundaria y media académica o técnica en Colombia deben alcanzar como mínimo para estar a la par a nivel internacional con los niveles educativos que correspondan a la edad de los estudiantes, son las Instituciones Educativas, quienes deben señalar las estrategias de evaluación, apoyo y ejecución de cumplimiento para cada una de las competencias que se encuentran ubicadas en los estándares de áreas como matemática, lenguaje, ciencias sociales, competencias ciudadanas o ciencias naturales, por señalar algunos ejemplos.

⁴² Ley 115: art.77

En virtud de lo anterior, la ley 715 de 2001, señala de igual forma una serie de requerimientos que se deben tener en cuenta para el funcionamiento de la Institución Educativa: “Dirigir, planificar y prestar el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media, en condiciones de equidad, eficiencia y calidad, en los términos definidos en la presente ley”⁴³. Si la Institución Educativa no cumple los aspectos expuestos en el anterior artículo, el enfoque de la educación por competencias que se encuentra trazado en su plan de estudios a nivel curricular no tendría sentido, ya que la calidad, equidad y eficiencia en el servicio educativo se estarían perdiendo, pero en especial no darían respuesta a los retos y desafíos que dentro del entorno geográfico de la comunidad educativa se necesitan.

Por otra parte, es importante señalar que la ley 115 en el capítulo 2 que trata sobre el “currículo y planes de estudios”, da a conocer esto:

Autonomía escolar. Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional.

PARÁGRAFO. Las Secretarías de Educación departamentales o distritales o los organismos que hagan sus veces, serán las responsables de la asesoría para el diseño y desarrollo del currículo de las instituciones educativas estatales de su jurisdicción, de conformidad con lo establecido en la presente ley.⁴⁴

⁴³ Ley 715: art.7 numeral 7.1.

⁴⁴ Ley 115: Art. 77

A pesar de que la Ley General de Educación le permite a las Instituciones Educativas organizar su plan de estudios según las necesidades propias de su entorno geográfico o de su propio modelo pedagógico, se debe tener en cuenta que también estas deben adaptar algunos requerimientos que dentro de los lineamientos propios de cada área del conocimiento se muestran como importante para la optimización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que de su conocimiento se quieren tener para los estudiantes según la etapa y nivel educativo en donde el maestro desarrolla su práctica pedagógica.

Quizá se hallarán elementos comunes y diferenciadores, pero las competencias a las que se debe dar respuesta por lo general corresponden a las necesidades curriculares propias de cada área.

De esta manera sería interesante traer a colación el concepto de Competencia de Palacio:

Según la visión oficial, las competencias no se aprenden, se construyen y reconstruyen y deben estar encaminadas a formar al educando en el conocimiento, en la lectura de la realidad y las leyes que la rigen, para que asuma la responsabilidad de cambiar la historia del país y del mundo hacia la búsqueda de una mejor calidad de vida⁴⁵.

Si las competencias, es un proceso constante de construcción y reconstrucción de comprensiones, interpretaciones, explicaciones y traducciones que realiza el maestro a lo largo de la práctica pedagógica en distintas épocas históricas para dar respuesta a diversos fines de la sociedad y la cultura en la que se halla inserto; en la siguiente investigación, lo que se hizo fue hallar la confrontación de puntos de vista entre las construcciones realizadas por maestros y estudiantes del colegio Francisco Javier en su cotidianidad escolar junto con lo que se propone desde el Ministerio de Educación Nacional para el área de Ciencias Sociales en uno de los niveles educativos de la institución.

⁴⁵ Palacio Nagupe, Lucelly. Concepto de Competencias?. En ¿Competencias y evaluación por competencias? *Ira ed.* Compilado por Centro de Estudios e Investigaciones Docentes. (Medellín: CEID ADIDA):105-6

Posiblemente en el camino la lectura de la realidad sea más diversa que la expuesta por la ley sobre lo que es en verdad una institución educativa en su diseño curricular a nivel de plan de estudios o las búsquedas de sentido que se trazaban en el año de creación de la ley general de educación (1994) son muy diferentes a las existentes en este año 2019 dadas las múltiples transformaciones históricas, sociales, culturales, políticas e ideológicas que el rol, la identidad, el quehacer, los saberes y la cotidianidad de la escuela han venido desarrollando como una constante.

A este respecto, sería interesante mostrar un argumento de Mantilla que define a la evaluación por competencias desde esta perspectiva de sentido:

El concepto de competencias propuesto por el ICFES reconoce y resalta la importancia del conocimiento en la formación de los estudiantes. En la evaluación por competencias se reconoce lo que el estudiante hace con ese conocimiento, es decir, cómo puede interpretar, argumentar y proponer en el terreno de cada una de las áreas y asignaturas evaluadas.

En la construcción de conocimiento en los distintos campos del actuar humano, se plantean la interpretación, la argumentación y la proposición como acciones básicas para la construcción de conocimientos.⁴⁶

A partir de lo señalado por los autores se da a conocer como una educación por competencias rescata las bases de un enfoque desarrollista con enfoque constructivista en donde impera la importancia del conocimiento inter y transdisciplinaria en pro de dar respuesta a las necesidades propias de cada currículo de las distintas áreas del conocimiento de la escuela.

⁴⁶ Mantilla, Magdalena y De Zubiria Samper, Miguel 2001. Las pruebas de Estado y la evaluación por competencias. *Revista Educación y Cultura* (56): 7

Sin embargo, tanto en el tiempo de los autores como en la actualidad, dicha óptica es compleja desarrollarse, debido a las deficiencias en algunos aspectos que tiene la educación en Colombia en materia de calidad en los contenidos por parte de algunos maestros en ciertas áreas, la infraestructura física y material de las instituciones educativas no siempre tienen la capacidad de satisfacer demanda, pero al mismo tiempo, la evaluación y promoción automática no han permitido reconocer, comprender e identificar cuáles son las fortalezas, debilidades y/o aspectos a mejorar que tienen los estudiantes gracias a las distintas situaciones de aprendizaje que se gestan en sus niveles educativos.

Además, como lo plantean Machado, Montoya, Peláez y Machado, el concepto de maestro quedaría en esto:

Los docentes quedan convertidos en metodólogos y el conocimiento es reducido a información memorística (interpretación, argumentación, proposición). Se plantea que el pensamiento se construye sin contenidos concretos y los seres humanos se convierten en descubridores que reinventan todo cada vez; de esta forma, el conocimiento científico pierde validez en cuanto nada es cierto y lo cierto es dogma.⁴⁷

Si se cambia el papel que tiene el docente dentro del quehacer pedagógico por una persona que teoriza su práctica a la luz de la ciencia, sin tener en cuenta el componente humanista que los procesos de enseñanza y de aprendizaje deben extraer lo mejor de la personalidad, los valores éticos, la formación humana e intelectual, reduciéndose solo a la memorización o aplicabilidad de los principios epistemológicos de una ciencia o disciplina, la educación más que ser para la vida sería una técnica para defenderse en un mundo material, donde la sensibilidad se perdería, olvidándose así de la reinención a nivel del saber, ser y

⁴⁷ Machado, Francisco Arnel, Montoya, Jaime., Peláez, Froilán y Machado, Hilda Elena. “La educación por competencias y la evaluación por competencias, son la materialización de la ofensiva neoliberal en lo ideológico y en lo pedagógico” En *¿Competencias y evaluación por competencias? Ira ed.* Compilado por Centro de Estudios e Investigaciones Docentes. (Medellín: CEID ADIDA, 2001): 98

hacer que tiene por intencionalidad la educación a lo largo de nuestra existencia humana, pero en especial, dentro de la vida cotidiana.

En el caso del Colegio San Francisco Javier, la educación por competencias desde el plan de estudios a nivel del ser estaría dando respuesta a este postulado del modelo pedagógico de la pedagogía Legariana:

Método procesual y reflexivo, indica un procedimiento, una manera propia de ser, un paso a paso que realiza primero en sí mismo y luego en los otros. Este proceso es una experiencia de interiorización, conocimiento y desarrollo de sus dimensiones, para luego reflexionar y desarrollar acciones concretas en la realidad en la que vive, para esto es necesario poner en práctica el discernimiento y las disposiciones de los EE facilitando y ejercitándose en la toma de decisiones.⁴⁸

Este fragmento del modelo pedagógico deja entrever que si se piensa un modelo de educación por competencias para las distintas áreas del conocimiento, cada una de sus acciones evaluativas debe formar en el estudiante del Colegio Francisco Javier un conocimiento de su realidad más inmediata por medio de la reflexión, acompañamiento, escucha, cuidado del otro y transparencia; esto con la finalidad de mostrar que la formación en competencias no debe descuidar la esencia humana, sino que por el contrario, la debe cimentar a diario en pro de generar un ser humano integro no solo en una habilidad, capacidad o competencia específica, sino desarrollando cualidades propias de su personalidad que dentro del modelo pedagógico se pueden hallar.

⁴⁸ Colegio Francisco Javier. Pedagogía Legariana. (presentación de Microsoft Power Point) mayo de 2020.
<http://colegiosfj.edu.co/wp-content/uploads/2020/05/pedagogiaLegariana.pdf>

No obstante, De Zubiria, plantea un concepto que en el contexto colombiano se asocia con la educación por competencias que consiste en:

Las competencias son entendidas como sinónimo de competitivo, apto, diestro para la competencia y el triunfo; acepción que proviene particularmente del ámbito deportivo. En la academia surge como una necesidad de la internacionalización y convalidación de estudios, porque resulta casi imposible ponerse de acuerdo sobre la base de los contenidos.⁴⁹

Si la educación por competencias es la formación en habilidades y capacidades de los estudiantes en determinados conocimientos propios de las distintas áreas que se enseñan dentro del sistema escolar, la pregunta que habría que hacerse en este caso es ¿Cuáles son los contenidos más apropiados para cada entorno geográfico de Colombia que puede dar respuesta a las necesidades propias de su realidad o convalidarse con otros lugares del mundo?

La respuesta, llevaría al estudio de la cotidianidad escolar de las distintas instituciones educativas de carácter oficial y privado que el país tiene en cada lugar del territorio, y, aun así, no se sabría a ciencia cierta como los contenidos dan respuesta a las necesidades del entorno, porque esto depende es de los procesos formativos que en cada una de ellas se tenga frente al prototipo de ser humano que le quieren dar a la sociedad.

Es por esto por lo que vemos que egresados de cierto colegio X se especializan más en la técnica desde un enfoque humanista, mientras que el de otro que se denomina Y más que entregarle interdisciplinariedad en sus procesos de enseñanza y de aprendizaje, su finalidad pedagógica es potencializar en las capacidades individuales que tienen sus estudiantes trabajando a través de diferentes centros de interés, los cuales podrían tomarse como una educación por competencias.

⁴⁹ De Zubiria Samper, Julián. ¿Cómo diseñar un currículo por competencias?: *Fundamentos, lineamientos y estrategias*. (Bogotá: Magisterio, 2013): 133

Frente a ello, la discusión que se generaría, es sobre cuál es el mejor enfoque de la educación por competencias de ambos, si el que potencia el desarrollo de las ciencias o más bien, el que muestra la importancia que tiene el desarrollo de la libre personalidad a través de la profundización en los saberes que cada estudiante quiere para su vida.

Desde un carácter crítico, Tamayo y Mesa abren otra frontera de pensamiento sobre la evaluación por competencias:

La evaluación por competencias es una política de evaluación, que busca conectar lo que se imparte en el aparato educativo con las necesidades de los monopolios y del capital financiero internacional. Tanto en lo social como en el mercadeo se necesitan maestros competentes para el proyecto neoliberal, auspiciadores del libre mercado y de la competencia desleal.⁵⁰

Si se piensa en el trasfondo ideológico de una educación por competencias que podría servir a los intereses del sistema democrático o neoliberal como lo señalan las autoras, es porque en ella hay un hecho político que en la sociedad la fundamenta que son los procesos de formación para dar respuesta a las necesidades de los sistemas de producción, o también tal vez se daría la posibilidad de que dicha educación sea la respuesta a una interpelación a una sociedad consumista, capitalista o narcisista que se refugia en la creación de un sistema educativo, en donde solo impera la producción de la técnica, sin tener en cuenta la sensibilidad, la creatividad e innovación.

⁵⁰ Tamayo Marín, Nohemí y Mesa Yepes, Libia. Evaluación por competencias. En *¿Competencias y evaluación por competencias? Ira ed.* Compilado por Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, (Medellín: CEID ADIDA, 2001): 81

Pero en el caso en particular del continente latinoamericano desde la perspectiva de De Zubiria este aspecto podría generar este efecto si se piensa la educación por competencias:

Creemos que las competencias podrían ser una valiosa oportunidad para cambiar los sistemas educativos en América Latina. Nos podrían ayudar a educadores y pedagogos a volver a pensar la educación, y en especial, a repensar el currículo [...] la condición es que las competencias sean caracterizadas desde la perspectiva del desarrollo y no del aprendizaje.⁵¹

No obstante, Alvarado plantea la implicación que tiene la educación por competencia para la formación del maestro dentro de su práctica desde el siguiente argumento:

La formación del profesorado en todos los niveles (básica y superior) ha pasado de ser una vieja aspiración, una idea o tal vez una simple necesidad, a devenir en todo un paradigma, al punto de replantearse los modelos educativos que a su vez generan nuevas líneas de investigación, circunstancias, problemas y actitudes capaces de modificar el diario quehacer académico en muchos de estos profesionales y que, en múltiples formas, puede significar un cambio en la enseñanza, en particular, y en la política curricular, en general.⁵²

Si se lee a la educación por competencias como un paradigma de pensamiento que genera tradición y ruptura en la educación, en la siguiente investigación se ahonda es como el concepto de competencia en el proceso educativo del colegio San Francisco Javier ahonda en la retroalimentación de su visión, filosofía, sistema de evaluación, cotidianidad escolar o los roles que en la comunidad se tienen del maestro, el estudiante, la enseñanza y el aprendizaje más exactamente en las ciencias sociales. Sin embargo, se debe tener en cuenta para hacer este ejercicio interpretativo el desarrollo de una capacidad de análisis, diálogo,

⁵¹ De Zubiria: *Diseñar un currículo*: 134.

⁵² Alvarado Nando, Maritza y Rosario, Víctor. Calidad en la enseñanza aprendizaje en formación por competencias de tutores. En: *Formación Por Competencias: Una Perspectiva Latinoamericana*. Compilado por Maritza Alvarado Nando. (México: Palibrio, 2013): 22-3

escucha, confrontación, concertación, puesta en común y debate entre cada uno de los actores involucrados en el acto educativo.

Así como también la veracidad entre los planteamientos de las teorías pedagógicas, didácticas y curriculares con la realidad del colegio para saber en dónde se abre más la ruptura epistemológica, si en lo cotidiano o en lo teórico.

En el laberinto sin salida que en ocasiones es la educación por competencias, siempre habrá líneas de investigación que podrían considerarse como una posible salida del laberinto como lo puede ser la lúdica, la creatividad, la innovación, la transformación de las prácticas pedagógicas o el hallazgo de nuevas intencionalidades comunicativas para la comunidad educativa en general, sin importar el nivel educativo en donde se hallan insertos los estudiantes y los maestros.

Es por lo que el problema de investigación que se debe dar respuesta es ¿Cómo los maestros del Colegio San Francisco Javier a través de sus prácticas pedagógicas en las áreas de Ciencias Sociales y Filosofía que buscan dar respuesta a un modelo de educación por competencias a través de su plan de estudios?

Lo que llevaría al estudio de todo lo relacionado con cotidianidad escolar, didáctica de las ciencias sociales, procesos de enseñanza y de aprendizaje desde la educación por competencias y su aplicación al plan de estudios, no solo en este colegio, sino en el contexto colombiano para mayor precisión.

CAPÍTULO VII

EL PAPEL DEL MÉTODO Y LA ESTRATEGIA EN LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS

En este capítulo se quiere realizar un abordaje del papel que juega la estrategia y el método en la educación por competencias, pero en especial como el docente desde la cotidianidad del quehacer pedagógico los utiliza en pro de generar no solamente nuevas lecturas e interpretaciones con su uso, significado, comprensión e interpretación, sino que, de igual forma, quiere mostrar el papel que estos conceptos tienen con los que articulan la investigación como lo son el plan de clase, el aprendizaje en el aula, la estrategia didáctica y los ambientes de aprendizaje.

Un primer argumento que se quiere dar a conocer es el de Tamayo & Mesa que muestra la relación que la estrategia tiene con la educación por competencias:

Si bien la ley 115 de 1994 no es la panacea que muchos predicán, ya que desarrolla artículos constitucionales que a su vez aportaron para la implementación del modelo neoliberal, es necesario reivindicar los elementos democráticos y políticos como la autonomía escolar, hoy conculcada por varias vías, entre ellas la evaluación por competencias que obliga a las instituciones educativas a retroceder en el diseño y elaboración del currículo y el plan de estudios, ajustándolos a las temáticas exigidas desde el ICFES para que los estudiantes no fracasen con dichos exámenes.⁵³

Si bien la educación por competencias más que configurarse en la cotidianidad escolar como una estrategia para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo que suscita, es una confrontación entre lo que se vive en el día a día en las instituciones educativas junto con lo que propone la Ley General de Educación sobre lo que debe ser la educación en

⁵³ Tamayo & Marín: *La evaluación*: 80

cada establecimiento, así como también la práctica pedagógica de cada maestro en las distintas áreas del conocimiento con el fin de mostrar como la teoría va por un lado, y las percepciones curriculares que en la práctica se deben tener van por otro.

Generando con esto una serie de crisis en el sistema educativo, que no solamente se deja entrever entre la incoherencia en los procesos evaluativos, sino también en las formas en cómo se lee e interpreta las formas de pensar, crear y construir conciencia por medio de las distintas áreas del conocimiento que el currículo señala como obligatorias y fundamentales en cada nivel de la educación primaria, secundaria y media académica o técnica.

Es por esto por lo que es importante señalar que la estrategia, es un método de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones, las cuales permiten conseguir un objetivo claro, preciso y conciso, que se utiliza para obtener determinados resultados.

De manera que no se pueda hablar de que se usan estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones, sino que se deben tener en cuenta cual es el enfoque por el cual se dirigen las acciones, si para lo actitudinal, lo procedimental o lo conceptual, o más bien, se quiere desarrollar una educación integral en donde los tres objetivos de la educación colombiana converjan en pro de un sujeto crítico y reflexivo.

A diferencia del método, la estrategia es flexible y puede tomar distintas formas con base en las metas a donde se quiere llegar con el estudiante dentro de su proceso formativo sin importar en muchos casos el nivel educativo en el que se encuentre inserto.

Por otro lado, en la práctica, se requiere que los docentes conozcan y dominen diversas estrategias y técnicas didácticas, esto con la finalidad no solo de realizar situaciones de aprendizaje que permitan el uso eficiente de las telecomunicaciones y los recursos de la información que se manejan en el internet como red de interacción comunicativa en el mundo de hoy, sino por las transformaciones que desde el saber, el pensar, el sentir y el actuar tienen cada día las nuevas generaciones que en estos momentos se encuentran en el rol de estudiantes en el sistema educativo escolar colombiano.

Antes de planear una definición del concepto de estrategia, se debe hacer una primera distinción con relación al término de método, éste se utiliza con frecuencia a determinado orden sistemático establecido para ejecutar algunas acciones o para conducir una operación y se supone que para hacerlo ha sido necesario un trabajo de razonamiento.

Una primera diferenciación entre el concepto de estrategia y el método en la educación por competencias que es lo que interesa en este caso en particular, es la que señala Verdejo, la cual se tiene como segunda argumentación en este capítulo que es:

La descripción de las competencias utilizando un enfoque funcional permite un acercamiento comprensivo y holístico de las acciones que los individuos pueden llevar a cabo bajo condiciones determinadas y en diversos contextos. Este enfoque se ha aplicado tradicionalmente para la descripción de las competencias laborales que están dirigidas a los puestos de trabajo, sin embargo, es aplicable a cualquier tipo de competencias.⁵⁴

⁵⁴ Verdejo, Pilar. "Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias En: Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina. Informe final del Proyecto 6x4. *Ira edición*. Editado por UEALC 155-195 (Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades, 2008): 159

El método da respuesta a una intencionalidad comunicativa que el maestro quiere generar con las situaciones de aprendizaje, es por esto que dentro de esta investigación en los anexos que de la misma se tienen, se quiere presentar el papel que juega el método y la estrategia para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el área de ciencias sociales y filosofía en el colegio San Francisco Javier, pero en especial como desde la cotidianidad escolar que allí se tiene, el concepto no solo da respuesta a una fundamentación teórica y práctica, sino que plantea una serie de estrategias pedagógicas y didácticas para el alcance de los logros e indicadores de logro que se tienen con las áreas del conocimiento anteriormente enunciadas, pero al mismo tiempo abren una lectura e interpretación sobre como los estudiantes alcanzan las competencias básicas y propias de estas áreas igualmente.

No obstante, es importante señalar que, para el éxito del direccionamiento del método y la estrategia, depende en gran medida del docente, porque al ser el principal actor en la transformación del proceso docente-educativo y de los actos que de este se derivan, es quien ha iniciado el proceso del diseño curricular y de fundamentación pedagógica en todo el año escolar de su área del conocimiento.

Además, es importante señalar que el docente es quien desarrolla el diseño curricular y lo lleva a la práctica con la finalidad de mostrar el cambio que sustenta en el modelo educativo que se tiene dentro de la institución educativa en los distintos niveles para el cual se tuvo en cuenta su proceso de creación, pensamiento y elaboración.

Sin embargo, en los planteamientos de Moreno que se dan a conocer en este argumento, se muestra un tercer sentido que podría tener la estrategia en la educación por competencias:

Un currículo por competencias demanda un cambio sustancial en las concepciones y prácticas de evaluación del aprendizaje por parte del profesorado. Dado que las competencias requieren tiempo para experimentarse y ejercitarse hasta que se consigue un nivel de desarrollo satisfactorio que ha sido ya establecido, necesariamente habrá que reducir los contenidos del currículo, elegir entre aquellos que en verdad resulten esenciales para el logro de una ciudadanía activa o para el ejercicio de una profesión en el caso de la educación superior.⁵⁵

A partir de lo expuesto, se podría inferir que es gracias a la estrategia con la que se utiliza los distintos métodos para la enseñanza de las ciencias sociales, es que el maestro podrá decir, si el estudiante alcanza un nivel de satisfactorio de la competencia, o por el contrario, se quedó en un modelo de aprendizaje memorístico y repetitivo, en donde lo que importa, es el aleccionamiento, y no una educación participativa para el ejercicio de un rol profesional a futuro como lo señala el autor.

De igual forma, es importante señalar que la educación por competencias, no tiene como intencionalidad comunicativa, toda una serie de contenidos para la cotidianidad escolar, sino más bien un conjunto de estos que sirvan para la vida, y dar respuesta a las necesidades del sistema de producción que la sociedad de hoy le solicita al mundo.

⁵⁵ Moreno Olivos, Tiburcio. "La evaluación de competencias en educación." *Sinéctica* 39 (2012): 18

Valdría la pena señalar un planteamiento de Avanzini que muestra la intencionalidad comunicativa a la que obedece el concepto de estrategia como cuarto argumento:

El primero es proporcionar las finalidades que caracterizan al tipo de persona, de sociedad y de la cultura, que una institución educativa se esfuerza por cumplir y alcanzar. Esto último hace referencia a la misión de la institución.

El segundo componente procede de la manera en que percibimos la estructura lógica de las diversas materias y sus contenidos. Se considera que los conocimientos que se deben adquirir de cada una presentan dificultades variables. Los cursos, contenidos y conocimientos que conforman el proceso educativo tienen influencia en la definición de la estrategia.

El tercero, es la concepción que se tiene del estudiante y de su actitud con respecto al trabajo escolar. En la definición de una estrategia es fundamental tener clara la disposición de los estudiantes al aprendizaje, su edad y por tanto, sus posibilidades de orden cognitivo.⁵⁶

Al leerse estas características, cabe señalar que el papel de la estrategia en la educación por competencias, pensar en cómo los estudiantes según su nivel educativo presentan características psicológicas, intelectuales, sociales, culturales e ideológicas que le permitan desarrollar, alcanzar o al menos dar respuesta a una serie de dilemas éticos o de las áreas del conocimiento a través de una serie de competencias, capacidades, habilidades o destrezas que su edad cronológica deben potencializar.

De igual forma, la estrategia, es quien le permite al maestro, la planeación como una acción que le permite demostrar la viabilidad o falsabilidad que el método puede llegar a

⁵⁶ Avanzini, Giovanni. Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. (México: Fondo de Cultura Económica, 1998).

tener en determinados niveles educativos, ya sea por la edad del estudiante, su condición cognitiva, socioeconómica, cultural o cotidianidad.

Pese a esto, es importante también tener en cuenta que las estrategias se consideran guías de acciones que el estudiante constantemente tiene que seguir, además es gracias a ellas que el estudiante y el maestro, reconocen, comprenden e identifican que su rol siempre tiene una conciencia e intencionalidad que van dirigidos a un objetivo relacionado con el aprendizaje.

Por ello, es importante reiterar que el papel de las estrategias en el proceso docente-educativo, es el de encargarse de establecer lo que se necesita para resolver bien la tarea del estudio, ya sea por medio de la determinación de las técnicas para su alcance (esquemas, subrayados, repetición de la información, reglas nemotécnicas, etcétera.) o la búsqueda de mecanismos o procesos más adecuados para su alcance.

Paralelamente a esto, un quinto argumento, sería sobre el efecto que el método tiene para la educación por competencias gracias a la estrategia es el que señala López:

Los estudiantes obtienen un conocimiento más profundo de la materia y de los problemas profesionales que plantea su puesta en práctica en el aula, y mientras desarrollan estrategias para obtener y analizar información que les ayude a resolverlos, dan sentido y utilidad a sus propios aprendizajes, lo cual a su vez despierta en ellos un mayor interés por aprender, no solo individualmente sino sobre todo de forma cooperativa, permitiendo que el proceso de aprendizaje se retroalimente continuamente.⁵⁷

⁵⁷ López Torres, Esther Aprendizaje Basado en Proyectos para el desarrollo de las competencias profesionales del maestro: una propuesta de innovación docente desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 29, (2015): 37

Si el maestro logra que el estudiante explica, comprenda y traduzca a su lenguaje, vida cotidiana, realidad histórica, social y cultural algunos de los problemas que dentro de las distintas disciplinas de las ciencias sociales se proponen según el nivel educativo en el que se encuentra ubicado según su edad o procesos cognitivos; es por esto que para lograr desarrollar las competencias propias de las ciencias sociales, no reside solo en la interacción comunicativa maestro-estudiante, sino que el entorno, los vínculos afectivos y las prácticas pedagógicas quienes también ayudan en esta potencialización.

El éxito de un método y de la estrategia se percibe cuando el estudiante dentro de la cotidianidad del aula de clase realiza estas acciones:

- Realiza una reflexión consciente sobre el propósito u objetivo de la tarea.
- Planifica qué va a hacer y cómo lo llevará a cabo. Es por esto por lo que es necesario que el estudiante disponga de una serie de recursos para el desarrollo de la planificación.
- Realiza la tarea o actividad encomendada.
- Evalúa su actuación.
- Acumula toda clase de conocimiento acerca del sentido que este tiene para cada situación puede volver a utilizar esa estrategia y de qué forma debe utilizarse.

Sin embargo, es importante tener presente que el método y la estrategia en la educación por competencias, hace alusión a una planificación del proceso de enseñanza – aprendizaje, que para su ejecución implica una gama de decisiones que el maestro debe tomar de manera consciente y reflexiva, con respecto a las técnicas y actividades que puede utilizar para llegar a cabo las metas de su curso a partir de las características propias del nivel educativo de los estudiantes, la institución educativa y también los planteamientos que en lo pedagógico, lo didáctico y lo curricular se tienen en cuenta para esto.

Es importante, tener presente que el alcance o al menos la aproximación de desarrollo de las competencias, es quien determina el papel del tipo de evaluación al que va a ser sometido el estudiante dentro de su proceso de enseñanza y de aprendizaje, e igualmente los distintos tipos de estrategia de aprendizaje que debe adquirir.

Quizá sea importante enfatizar que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, muchas veces se utilizan conceptos de manera indiscriminada, o bien, con cierta flexibilidad, lo cual como consecuencia piensa, crea y construye una serie de confusiones y malentendidos que en el momento de seleccionar actividades para llevarlas a la práctica, la intencionalidad que se tiene con el proceso docente-educativo pierde su esencia, pero en especial no se tiene fundamento a la hora de dar a conocer el fundamento de referencia de los conceptos.

En la perspectiva de Vallejo por ejemplo se señala un papel que hoy tienen el método y la estrategia en la educación por competencias que se ve reflejada en la realidad escolar colombiana, y es este argumento que se trae como el sexto planteamiento para este capítulo:

Si nos ponemos al servicio de un currículo único nacional fundado en la formación de las competencias básicas, impuesto por el Estado al servicio de la vieja cultura imperialista para abrirle espacios a la “globalización”, o jalonamos un programa de los maestros y demás intelectuales orgánicos del proletariado que tenga horizonte la generación de sujetos al servicio de la nueva cultura, potenciando en las masas el desarrollo de los procesos psíquicos superiores.⁵⁸

⁵⁸ Vallejo Osorio, León Del neoliberalismo y la evaluación por competencias básicas. En *¿Competencias y evaluación por competencias? Ira ed.* Compilado por Centro de Estudios e Investigaciones Docentes. 167-187 (Medellín: CEID ADIDA, 2001):187

Si la estrategia y el método entrar a confrontar las teorizaciones que desde la psicología y la sociología se plantean frente al papel pedagógico que tienen las etapas de desarrollo de Jean Piaget y Lev Vygotsky, su intencionalidad comunicativa en el contexto tendrían un mayor aserradero, pero especial, se develaría que el rol del maestro, es el de confrontar, concertar, poner a prueba y dar a conocer que sus situaciones de aprendizaje.

Al generarse lo expuesto en el anterior párrafo, el maestro y su práctica pedagógica, serían el eje generador de una fundamentación epistemológica que demuestra, verifica, suscita o abre procesos de desarrollo cognitivo que van mucho más allá de la memoria, la recolección y la clasificación de conocimiento, sino que, de igual forma, da a conocer una masa pensante, crítica y reflexiva que da respuesta a los retos y desafíos de la vida cotidiana.

Frente a esto, Fajardo & Corredor, dan a conocer el papel que tiene el método y la estrategia dentro de las ciencias sociales, lo cual se trae a colación como séptimo planteamiento por esto:

Para conceptualizar, en el caso de las Ciencias Sociales, es necesario partir de la selección de hechos o proceso histórico—sociales, de la identificación de los conceptos que tienen relación con los hechos o procesos establecidos y finalmente tener certeza de que los conceptos representan una realidad social.⁵⁹

Si la estrategia y el método no reconocen el papel de trascendencia que tiene la realidad para la creación de las distintas situaciones de aprendizaje y los conceptos que de esta se desprenden las competencias propias de las ciencias sociales no tendrían intencionalidad comunicativa alguna, porque si el estudiante no explica, adapta o recontextualiza el conocimiento que la historia, la geografía, la sociología, la antropología, la política, la economía o la lingüística le proveen a lo largo de su proceso de enseñanza y de

⁵⁹ Fajardo Rodríguez, Fanny & Corredor Sua, Myriam Helena. La enseñanza de las Ciencias Sociales para la Educación Media. *Propuesta curricular, epistemológica y metodológica*. (Bogotá: Maroj,2005):16

aprendizaje, el papel que tiene enseñar ciencias sociales no se estaría cumpliendo, sino más bien sería el de la transmisión de un conocimiento que solo tuvo sentido en un tiempo pasado, y no le habla a un tiempo presente o futuro como el actual.

En el caso particular de los estudiantes del Colegio San Francisco Javier, ⁶⁰el sentido del método y la estrategia que desde la educación por competencias se genera estaría dando respuesta a estos conceptos propios de sus valores institucionales:

- Nos comunicamos asertivamente. Respetamos y fomentamos la confianza por medio de un diálogo cercano y sincero.
- Conformamos equipos de trabajo, con sentido de pertenencia.
- Valoramos el compartir y lo llevamos a la práctica.
- Somos fáciles para disculpar los errores y sabemos perdonar de forma espontánea y libre.
- Propiciamos encuentros que dinamicen la comunicación y el compañerismo para lograr la cooperación, la solidaridad, la tolerancia dentro de un ambiente de alegría familiar.
- Nos alegramos con los logros y éxitos de los demás y nos hacemos sensibles al sufrimiento del otro.
- Manifestamos delicadeza y atención a los demás.
- Trabajamos en equipo para lograr beneficios comunes.
- Somos capaces de resaltar las cualidades del otro.

⁶⁰ Colegio San Francisco Javier. Valores institucionales. Acceso el día 17 de noviembre de 2020 <http://colegiosfj.edu.co/micolegio/>

La comunicación, el cuidado de sí, del otro, el desarrollo integral del ser humano y el papel de las interacciones comunicativas, son algunas de las acciones que desde cada estrategia y método se quieren generar para el alcance de los logros que desde la educación por competencias se plantean a nivel del saber, ser y hacer o de manera actitudinal, procedimental y conceptual.

Pese a esto, para lograrse es importante la pertinencia del contexto y de los acontecimientos que allí se generen, porque de lo contrario, la educación, más que ser una construcción social, cultural e ideológica que sea generadora de un cambio en la historia de vida de los sujetos, sería un corpus de conocimiento que se quedaría en el plano de aulas, sin tener en cuenta la importancia de una educación desde y para la vida.

Por último, es importante reiterar que para el éxito de las estrategias y de los métodos en la educación por competencias, es bueno reconocer el papel que tiene la técnica, dado que en ella residen procedimientos que buscan obtener eficazmente a través de una secuencia determinada de pasos o comportamientos, uno o varios productos precisos.

Además, que se determinan de manera ordenada la forma de llevar a cabo un proceso cuya intencionalidad, es el de generar una educación que vuelva al sujeto competente en la cotidianidad a la que responde su nivel educativo, e igualmente, guiarlo en la consecución de los objetivos propuestos a nivel pedagógico, didáctico y curricular.

No obstante, la técnica es también un procedimiento lógico con fundamento psicológico, cuya finalidad es la de orientar el aprendizaje del estudiante; para ello, se debe presente los aspectos básicos, intermedios o especializado que con esta se quieren desarrollar.

Lo puntual de la técnica, es que ésta incide en un sector específico o en una fase del curso o tema para el cual se utiliza como la presentación al inicio del curso, ya sea para el análisis de contenidos, la síntesis o la crítica de este se deriva.

CAPÍTULO VIII

INSTRUCTIVO PARA LA ELABORACIÓN DE PLANES DE ÁREA

En el siguiente capítulo se presentan los parámetros que a nivel pedagógico, didáctico y curricular las áreas obligatorias y fundamentales que señala la Ley General de Educación, deben tener en cuenta a la hora de pensar, crear y construir los distintos planes de área o de curso para el año escolar en curso en las distintas instituciones educativas oficiales y privadas de Colombia.

Cada una de las partes del plan de área se encuentra divididas en una serie de subtítulos que buscan darle al lector una claridad, precisión y concisión sobre los aspectos que son claves para el plan de área, pero en especial como cada uno de ellos genera una competencia, habilidad o aspecto específico de cualquier área del conocimiento.

Asimismo, vale la pena señalar que cada uno de los aspectos del plan de área cuenta de igual forma con una información clave de un directriz o documento del Ministerio de Educación Nacional que apoya la intencionalidad comunicativa sobre lo que se busca comunicar con cada criterio.

Quien lea este capítulo no solo encontrará una confrontación conceptual sobre formulación de planes de área en lo teórico en la presentación práctica igualmente, ya que cada institución educativa a pesar de dar respuesta a los planteamientos de la legislación educativa, también dan respuesta a una serie de retos y desafíos que el contexto mismo le quiere dar a conocer sobre su rol en el entorno a nivel social, comunitario, cultural, histórico, ideológico y económico.

Componentes del Plan de Área

Identificación de la institución

Contempla información como:

Nombre de la Institución Educativa o el Colegio, dirección, PBX, Fax, sector, propiedad, tipo, número del Núcleo Educativo, nombre y apellido completo de la rectora o el rector.

Información general del área:

Contiene información referida a:

Grados desde primero a undécimo, intensidad horaria, nombre de los profesores de cada grado, la información del coordinador o coordinadora del área, los nombres de los autores del plan y la fecha de formulación, esta última se debe poner cuando se ha concluido la totalidad de este, indicando día, mes y año. En el caso de la educación preescolar se hace a la luz del Documento N°. 13: Aprender jugar, y los documentos de educación inicial.

Direccionamiento estratégico del área:

Incluye la visión, la misión y el lema del área. Debe estar articulado con el direccionamiento estratégico de la institución.

Objeto de estudio del área

Identifica el objeto de estudio del área a partir de lo determinados por los Lineamientos Curriculares (da cuenta del qué).

Diagnóstico del área:

Es un análisis de situación o diagnóstico que debe ser entendido y asumido como una conclusión práctica, o también el resultado de un proceso sistemático de generación y utilización de conocimientos que dentro de ella se manejan.

Valdría la pena señalar que el diagnóstico, se entiende como un conjunto de actividades cognitivas, emocionales y psicomotoras de búsqueda, recolección, selección, ordenamiento, valoración, análisis e interpretación de información, cuya intencionalidad o propósito va dirigido a sustentar los problemas que se tiene con los procesos de enseñanza y de aprendizaje de un área del conocimiento y su posible resolución mediante el plan de área que se formulará.

Es de anotar, que los problemas deben ser principalmente de aprendizaje y a resolverse o intervenir en el plan de área. (Ver Guía N°. 34, página 103).

Justificación del área

Su fundamento se realiza a partir de los estándares o las orientaciones pedagógicas propias de cada área, según corresponda.

Su intencionalidad es dar al porqué del plan de área y su viabilidad; en otras palabras, es plantear argumentos científicos y técnicos sobre la existencia de un problema o de los problemas que se justifican desde un diagnóstico previo y considerado sobre aquello que es prioritario, que el plan de área va a solucionar.

Para esto es necesario proponer argumentos y mencionar cuáles serían los recursos de tipo político, social, técnicos, humanos, entre otros que se consideran pertinentes (ver Estándares Básicos de Competencias para reconocer, comprender e identificar los más pertinentes según el área del conocimiento).

La justificación debe también recoger la finalidad buscada con el plan de área, para aquellos que serán los beneficiarios, qué productos y que efectos se espera para obtener con dicho plan dentro de la cotidianidad escolar.

En síntesis, deberá responder a las siguientes preguntas: ¿para qué se realiza el plan de área?, ¿qué se quiere lograr con él? ¿cómo se alcanzarán los objetivos perseguidos con éste?, ¿con qué se lograrán los resultados esperados?

Fundamentación

Todo plan de área debe contemplar los referentes teóricos y metodológicos que lo sustentan y que se constituye en el punto de apoyo de las acciones que en su ejecución se emprendan; para ello, los Planes de Área de la Institución Educativa tendrán, principalmente, las siguientes funciones:

Legal

Se presenta de manera descriptiva, no simplemente enunciativa el papel que juega cada una de las principales normas que ayudan a fundamentar el área, partiendo de la Constitución política de Colombia, la Ley General de Educación (Ley 115/94) y los decretos que reglamentan el área.

Epistemológica

Es el análisis de los supuestos que permite comparar las finalidades que se proponen en la enseñanza de las diversas áreas del conocimiento, los criterios que rigen la selección de los contenidos, sus preferencias metodológicas y el porqué de las prácticas evaluativas.

En este apartado es fundamental presentar los diversos enfoques, tendencias, corrientes o escuelas en las cuales se inscriben las disciplinas o ciencias que componen el área del plan de estudios para el cual se construye esa fundamentación.

Pedagógica

Este componente es fundamental para tener en cuenta lo establecido en los Lineamientos Curriculares y en los Estándares Básicos de Competencias de cada área. Además de que la fundamentación pedagógica, es quien hace referencia al modelo pedagógico de la institución Educativa como tal en la cotidianidad escolar y su relación con los planteamientos del sistema educativo colombiano. (Ver Guía N°. 34 pág. 88, en la gestión directiva, segundo componente de la gestión estratégica).

Didáctica

Toma como punto de partida las “opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales”, (Ver Guía N°. 34, pág. 104, primer componente del proceso prácticas pedagógicas).

Allí se definen los modelos didácticos de la Institución. (Enseñanza por proyectos, cooperativo, experiencial, etc.). y los Lineamientos Curriculares, y se nutre con las perspectivas didácticas de cada una de las disciplinas que conforman el área de conocimiento para la cual se está formulando el plan.

Malla curricular del área

Es la estructura que da cuenta de la forma como los maestros abordan el conocimiento del área, desde preescolar hasta undécimo grado. Es un instrumento que les permite, de manera comunitaria integrar las áreas desde diferentes perspectivas, proporcionando el diálogo entre saberes, es decir, una buena malla curricular conduce a los docentes a realizar su labor pedagógica articulada e integrada.

Se denomina malla curricular el componente del plan de área que busca responder a dos preguntas que son claves dentro de la formulación. ¿Qué debe saber y saber hacer los estudiantes? ¿Cómo y con qué van a adquirir el saber y el saber hacer los estudiantes?

La alegoría de “malla” se hace porque al diseñarse la organización a través de los estándares básicos de referencia (competencia básica y específica) ejes generadores, indicadores de desempeños, contenidos (que no son “temas”), el enfoque metodológico, los procedimientos y los criterios de evaluación que se manejarán en el aula, son pensados, tejidos y estructurados con una trama tanto vertical como horizontal.

De igual forma, porque proporciona una visión de conjunto sobre la estructura general de un área.

Entonces para la malla se debe tener en cuenta:

Grado: especificar para que grado o grupo de grados (si la articulación es por ciclos) se genera la malla curricular.

Estándares Básicos de Competencia: (Se toman los propios de cada área) ellos son la base para los ejes generadores y la construcción posterior de los Indicadores de desempeño.

Además de lo anterior, se toman los Estándares Básicos de Competencia. En Colombia hace referencia a las cuatro competencias básicas: comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas. (Ver Documento N°. 3).

En los últimos años, el Ministerio de Educación Nacional, también ha venido considerando las competencias laborales (Guía N°. 21). Las competencias básicas son transversales y se deben tener en cuenta independientemente del área específica. (Ver trama de saberes Colombia aprende).

Ejes Generadores: llamados así por el Ministerio de Educación Nacional (M.E.N) en los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, (pág. 29 a 34). Otros autores lo han llamado ejes curriculares, ejes temáticos, núcleos temáticos, tópicos generativos, etcétera. Son aquellas grandes preguntas que atraviesan el saber del área específica y describen las comprensiones más importantes que debían desarrollar los estudiantes.

Cumple la función de “Columna vertebral” orientan las investigaciones que realizan los estudiantes. Para la formulación de los ejes generadores se debe tener en cuenta los lineamientos curriculares del área, específicamente en lo que tiene que ver con la manera como éstos proponen su estructura curricular. Por ejemplo, para el área de Ciencias Sociales se puede proponer ocho ejes temáticos con los 8 ejes generadores.

Las Preguntas Problematicadoras: Algunos autores consideran que después de los ejes, deben ponerse en el plan de estudios “las preguntas problematizadoras” (Ver página 31 a 33 de los Lineamientos de Ciencias Sociales) otros, dicen que se debe incluir en el plan de aula.

Las preguntas problematizadoras como su nombre lo dice, son preguntas que plantean problemas con el fin, no sólo de atraer la atención de los estudiantes porque se esboza de forma llamativa o interesante, sino que, su principal objetivo es fomentar la investigación constante y generar nuevos conocimientos en la clase.

Podría decirse que ellas son “motores” que impulsan la búsqueda y creación de un nuevo saber en el aula. Dichas preguntas ofrecen grandes beneficios tanto en el quehacer pedagógico de los docentes, como en las actividades que desarrollan y encauzan los aprendizajes que realizaron los estudiantes, en el aula y fuera de ella. Las grandes fortalezas de ellas en el ámbito escolar son:

- Ayudan a limitar y estructurar los ejes generadores, que por su amplitud resultan extensos, lo cual permite a los profesores establecer hasta dónde llegar en una unidad o durante el año escolar.
- Facilitan la integración disciplinar, porque ellas no pueden resolverse desde un solo campo del conocimiento, sino que exigen ubicarlas en distintas perspectivas y en interacciones con varias disciplinas, para poder planear alternativas de solución.

Así, las preguntas problematizadoras son la base para la formulación de los indicadores de desempeño y para el establecimiento de los procedimientos y los criterios de evaluación. Se construyen a partir de la reflexión que deben realizar los profesores sobre el siguiente interrogante: ¿Qué es lo más importante que los estudiantes comprendan en su área durante el año escolar?

Los indicadores de desempeño

Son quienes logran identificar los conceptos, los procesos y las habilidades que se desea que las estudiantes comprendan. Además, son estos quienes afirman explícitamente lo que se espera que los estudiantes lleguen a comprender.

Varios autores creen que los indicadores de desempeño son más útiles cuando están definidos de manera explícita y se les exhibe públicamente a los estudiantes, es decir, cuando están centrados en conceptos claves y modalidades de indagación importantes en la materia.

Así como para los ejes generadores se toman como referentes los lineamientos curriculares, para los indicadores de desempeño el referente son los Estándares de Competencias Básicas, Ciudadanas y Laborales Generales.

Por tanto, se debe formular por grado y por periodo: un indicador con base en las competencias básicas, otro con base en las competencias ciudadanas (Guía N° 6 Del M.E.N.) y un último indicador a partir de las Competencias Laborales Generales. (Guía N° 21 Del M.E.N.).

En cada indicador de desempeño debe aparecer de forma explícita las principales habilidades de pensamiento que se espera desarrollar en cada grado.

¿Cómo construir los indicadores de desempeño?

Los indicadores de desempeño se construirán como enunciados y tendrán al menos (3) componentes:

1. Encabezado (verbo): conoce, analiza, compara, identifica, etcétera. (ver tabla de competencias o estándares).
2. Objeto, contenido conceptual y actitudinal: (este es el QUÉ). Ejemplo: los procesos socio – históricos de la primera mitad del siglo XX en Colombia, describiendo (actitudinal) sus repercusiones para el momento actual.
3. Condición, operación mental, analizando, comparando, explicando, etcétera. Contenido procedimental: a través de la identidad, la comparación, el análisis, etcétera.

Redacción técnica de los indicadores de desempeño

Ejemplo: comprende los procesos socio – histórico de la primera del siglo XX, en Colombia comparando y describiendo la incidencia de los aspectos sociales, políticos y económicos para explicar las repercusiones de ello en la sociedad actual.

La fórmula anterior para la redacción de los indicadores no es única, puede tener algunas variaciones según el grado y la asignatura, sobre todo, para el caso de la operación mental.

Otro indicador de desempeño podría ser: Analizar las diferentes corrientes filosóficas de pensamiento de la época moderna reconociendo la incidencia en la epistemología occidental desde el siglo XVII hasta nuestros días, para conocer su incidencia en el mundo actual. Nótese que aquí la operación mental “reconociendo”, está en gerundio y cambia de lugar en la estructura de la meta.

En conclusión, los indicadores deben responder a las siguientes preguntas:

- ¿El Qué? Qué es lo que voy a enseñar, que quiero que mis estudiantes comprendan de todas las preguntas problematizadoras que los lineamientos traen (contenido conceptual).
- ¿El Cómo? Cuáles serán las estrategias metodológicas, pedagógicas y didácticas que voy a emplear para que los estudiantes comprendan el o los temas. O qué actividades realizarán los estudiantes para lograr la aprehensión de los contenidos.
- ¿El Para Qué? Para que le sirve ese o esos temas, asuntos o actividades a los estudiantes en su proceso de formación integral.

Los indicadores de desempeño dentro de la malla dependen de los periodos definidos por la institución (dos, tres o cuatro) y puede ir identificados con las palabras: primero, segundo, tercero y cuarto.

Para cada periodo se debe estructurar la malla a partir de:

- Ámbitos conceptuales sugeridos: Estos son los temas, cuestiones, conceptos, ideas que se ofrecen a manera de profundidad, significado, conexiones y variedad de perspectivas en un grado para desarrollar cada uno de los contenidos que se tienen para apoyar el desarrollo de comprensiones por parte de los estudiantes.
- Contenidos: se trata de aquellas formas culturales y saberes que hacen parte de las relaciones sociales del contexto, que permiten organizar las tareas pedagógicas del aula, para construir y reconstruir el conocimiento de los estudiantes.

Para esta selección de contenidos debe tener presente los siguientes criterios generales (García González, 1996) hay que tomar como punto de partida los estándares, los cuales tienen en cuenta y hacen referencia a los diferentes tipos de contenidos:

En los contenidos de tipo conceptual se toma el estándar y se suprime el verbo indicador de la capacidad, que se expresa utilizando el presente en primera persona (conozco los medios de transporte terrestre de la localidad, por ejemplo), y nos quedamos con los contenidos apuntados por el mismo (los medios de transporte terrestres de la localidad).

Mientras que, para los contenidos de tipo procedimental, en cambio, son todos aquellos que vienen directamente indicados en el estándar como capacidades a desarrollar por los estudiantes (describo y analizo las características de los transportes terrestres de la localidad, por ejemplo), se convierte el presente en primera persona en sustantivo: la descripción y el análisis de los transportes de la localidad.

Para los contenidos de tipo actitudinal, por contrario, lo que se refieren a las acciones que asumen los estudiantes en su vida con respecto a los conceptos y procedimientos realizados en el área, es decir, es lo actitudinal y en el contexto del saber un aprehender y, no se refiere a calificar a vida personal o moral del estudiante, ya que lo disciplinario o lo social por no constituir una asignatura no se califica (ver sentencia de la corte, Ley 1620 y decreto 1965, ese aspecto es constitutivo del manual de convivencia escolar. Se produce de igual modo que para los contenidos conceptuales.

Bibliografía y Cibergrafía para cada periodo académico

Es todo el material que se sugiere en este componente todo el material de tipo bibliográfico tanto en medio físico como en el medio digital que se requiera y se puede emplear para el adecuado desarrollo de los contenidos de cada periodo.

También es importante mencionar los recursos educativos y los medios didácticos, ya que en algunas oportunidades la generación de una propuesta curricular termina convirtiéndose en algo instrumental que da más importancia a éstos que a la METODOLOGÍA DEL ÁREA.

Metodología

Son recomendaciones o principios generales para ayudar a conocimiento, por ejemplo, metodología expositiva, de observación, comparativas, de descubrimiento, de problematización, etcétera, emanan de las teorías pedagógicas que están presentes en todo momento en que el educando tiene que poner en juego su razonamiento, teniendo en cuenta la habilidad teórico / práctica del educando mediante las estrategias y las técnicas que éste use para llevarlo a observar, comparar, descubrir, etcétera.

De igual forma, es necesario tener en cuenta que la metodología en pedagogía y en didáctica, es todo aquello que implica el conocimiento y estudio del conjunto de métodos posibles de usar y el reconocimiento de las variaciones de gusto y necesidad en cuanto a la práctica de la enseñanza.

En otras palabras, una Institución Educativa al tener un Proyecto Educativo Institucional definido, también debe establecer o enunciar el tipo de metodología que seguirá para lograr sus objetivos proyectados, mientras que los educadores tendrán que proponer las estrategias y las técnicas que se ejecutan a dicha metodología.

Al proponer la metodología para abordar los contenidos a través del plan de área, se debe tener en cuenta que esta sí:

- Ofrezca contextos relevantes e interesantes.
- Promueva una actitud mental en los estudiantes.
- Presente grados de dificultad ajustados y progresivos.
- Estimula la participación, solidaridad y no discriminación.
- Integre contenidos de distintos tipos.
- Pueda implementarse utilizando distintos enfoques.
 - Admita niveles de respuesta y tipos de expresión diversos que proporcionen la participación de todos.

No olvide incorporar los modelos de enseñanza que se configuran desde los modelos tomados por la institución acorde con la filosofía y principios institucionales y, los diferentes métodos didácticos consecuentes con las lógicas de las disciplinas relevantes que componen las diferentes áreas del conocimiento.

En este componente se debe incorporar el Modelo Didáctico de la Institución Educativa y los diferentes métodos didácticos con las lógicas de las disciplinas que conforman cada área del conocimiento.

Procedimientos y criterios de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el área

se derivan tres características claves de la naturaleza de un procedimiento. En primer lugar, se trata de una secuencia de acciones que forman un sistema de pasos sucesivos, pasos que hay que conocer declarativamente y saber aplicar. Por otro lado, no se trata de la práctica ensayo-error, es decir de una serie de actos sin un orden fijo, sino que exigen un orden de prelación.

Finalmente, no se trata simplemente de saber ejecutar correctamente una serie de acciones o llevar a cabo, algo así, sino que al mismo tiempo se precisa saber sobre por qué y para qué se hace. Por lo tanto, a la hora de proponerlos, éstos deben ser consecuentes con los estándares, los contenidos y la metodología. Ellos deben permitir realizar la evaluación diagnóstica, la evaluación de proceso y la evaluación final, fundamental para una evaluación diagnóstica que debe continuar durante los periodos académicos.

Hay que tener cuidado de no confundir los procedimientos de evaluación con criterios de evaluación, ya que éstos últimos son un parámetro de referencia que funciona como base de comparación para situar e interpretar el desempeño del estudiante con respecto a su progreso y su proceso de aprendizaje. Éstos se proponen para evaluar los productos de los aprendizajes evidenciados mediante la implementación o puesta en marcha de los procesos de los procesos de evaluación. Ejemplo:

Procedimientos de Evaluación.

Realización de un portafolio como biógrafo del aprendizaje en el área de ciencias sociales.

Criterios de Evaluación.

- * Validez del propósito de aprendizaje establecido.
- * Estructura adecuadamente definida.
- * Valor formativo de los materiales y las reflexiones contenidas en él.
- * Ingenio y creatividad en su diseño.

Acciones de competencia

En cada área se debe evaluar las competencias propias de esa área, a través de las acciones de competencias evaluadas en la Prueba Saber: interpretativa, argumentativa y propositiva, referidas al proceso cognitivo que el evaluado llega a cabo para responder la pregunta.

Acción de competencia: INTERPRETATIVA

Definición conceptual. Acciones que realiza una persona con el propósito de comprender una situación.

Definición operacional. Una competencia interpretativa, se activa cuando se requiere descifrar, traducir o dilucidar informaciones que ofrece una situación problema, para relacionarlas y darle sentido, de tal manera que el problema adquiera significado.

Algunas estrategias. Se sugiere que al momento de elaborar el ítem se le proponga al estudiante:

1. Comprender o traducir el significado de un texto específico, de un problema, un esquema, una gráfica o un vídeo.
2. Descubrir las variables involucradas en una situación problema y sus relaciones.
3. Comprender posturas teóricas o planteamientos a partir de texto o situación.

Acción de competencia: ARGUMENTATIVA

- Definición conceptual. Acciones que realiza una persona con el propósito de fundamentar o sustentar un planteamiento, una decisión o un evento.

- Definición operacional. Una argumentativa se activa cuando se requiere presentar, entender y aclarar diferentes razones que apoyan el pensamiento de objetivos, acciones, procesos, decisiones, eventos, conceptos entre otros, que comprenden la “situación problema” o su explicación.

- Algunas estrategias. Se sugiere que en el momento de elaborar el ítem se le proponga al estudiante:

1. Juzgar si un planteamiento es viable, dando razones (por ejemplo, si las razones que sustentan una conclusión son válidas o contradictorias y explicando el por qué)
2. Analiza la ocurrencia de determinados hechos, situaciones o fenómenos con base en los planteamientos teóricos.
3. Seleccionar la mejor definición, argumentando la respuesta.
4. Reconocer condiciones de necesidad o suficiencia en un enunciado, argumentando la respuesta.

Acción de competencia: PROPOSITIVA

- Definición conceptual. Acción que realiza una persona para plantear alternativas de decisión, de acción o solución, estableciendo nuevas relaciones o vínculos, entre las perspectivas teóricas.

- Definición operacional. Una competencia propositiva se evidencia cuando se enmarca en un conjunto de acciones que se despliegan de manera integral para resolver un problema con el mayor grado de pertinencia, es decir para activar esta competencia se requiere exponer ciertas situaciones, problemas o casos de tal manera que se conduzca a proponer alternativas de solución o de propuestas para resolver una determinada situación.

- Algunas estrategias. Se sugiere que al momento de elaborar el ítem se le proponga al estudiante:

1. Resolver un problema o situación, según condiciones determinadas por el contexto y la pregunta.
2. Plantear hipótesis a partir de una situación o planteamiento.
3. Se aclara que las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas, dentro de una prueba deben estar presentes porque cada una de ellas es complemento de las otras dos, máxime cuando se requiere evaluar en forma integral.

CONCLUSIONES

La educación por competencias permitió que en el diseño curricular la posibilidad de generar una construcción de indicadores de desempeño de manera más explícita, esto con la finalidad de mostrar con una mayor apropiación el ¿Qué? basado en contenidos conceptuales, un ¿Cómo? basado en contenidos procedimentales y un para qué relacionado con el objetivo de la competencia y las acciones a lograr derivadas de dichos contenidos conceptuales y procedimentales.

Adicional a esto, en la actualidad, la taxonomía de Bloom que se suele tener en cuenta para establecer los criterios para la construcción de las mallas curriculares y las competencias requeridas en cada área del conocimiento, permiten de igual forma, la construcción de criterios de evaluación que dan a conocer una valoración mucho más apropiada del saber, el ser y el hacer para evidenciar el cumplimiento de la educación por competencias que se propone a nivel nacional en los estándares básicos.

Por otro lado, es importante señalar que los planes de aula, es el escenario en el que se reconocer, comprender e identificar cada una de las fortalezas, debilidades y /o aspectos a mejorar que tiene la malla curricular antes, durante y después de su proceso de implementación en el aula de clases, las situaciones de aprendizaje, los ambientes de aula, las estrategias didácticas y a la hora de pensar, crear y construir los distintos indicadores de desempeño que representan el punto central del trabajo en cada área del conocimiento.

De igual forma, la relación que tienen el diseño curricular, la malla curricular y los planes de área, son quienes permiten un mayor desarrollo de la educación por competencias y de cada uno de los indicadores de desempeño que con ella se pretenden desarrollar en el entorno escolar, la realidad educativa que vive a nivel social, cultural e histórico el maestro y el estudiante, pero en especial, brindan horizonte fijo para los siguientes años en cuanto a los contenidos y la forma de trabajo, y, además, proporcionó herramientas para la modificación de estos elementos y su posible reconstrucción en un futuro.

Sin embargo, es importante reiterar que la educación por competencias, más que centrarse en lo actitudinal, procedimental o conceptual que nos presenta la taxonomía de Bloom cuando se construyen los distintos objetivos, actividades o evaluación de los procesos, lo que se quiere evidenciar, es como el estudiante asimila, adapta e interactúa en la cotidianidad escolar con cada una de las competencias básicas y propias de las distintas áreas del conocimiento según su edad y nivel educativo para alcanzar los logros e indicadores de logro.

No obstante, con cada una de las evidencias recogidas a la luz de la voz de los teóricos, las directrices del Ministerio de Educación Nacional, las lecturas de contexto que se hizo de la cotidianidad escolar del Colegio San Francisco Javier en la ciudad de Medellín, se pudo evidenciar que en la práctica pedagógica en las áreas de Ciencias Sociales y Filosofía, todavía falta desarrollar más procesos de valoración en cada una de las escalas que se tienen a nivel nacional como lo son las categorías de alto, básico, bajo y superior.

Es por esto que se propone que los maestros en cada una de las planeaciones, tengan en cuenta las acciones que nos presenta la taxonomía de Bloom para el desarrollo de un proceso pedagógico y didáctico a través de la educación por competencias empezando por la comprensión e interpretación que se tiene de esta como concepto en la educación hasta llegar a la proposición del abordaje de temáticas por medio de su utilización.

REFERENCIAS

Alvarado Nando, Maritza y Rosario, Víctor. Calidad en la enseñanza aprendizaje en formación por competencias de tutores. En: Formación Por Competencias: Una Perspectiva Latinoamericana. Compilado por Maritza Alvarado Nando. 15-34. México: Palibrio, 2013.

Angarita Velandia, María, Fernández Morales, Flavio y Duarte, Julio. "La didáctica y su relación con el diseño de ambientes de aprendizaje: una mirada desde la enseñanza de la evolución de la tecnología". Revista de investigación, desarrollo e innovación 5 1 (2014): 46-55.

Avendaño de Barón, Gloria Smith, y González González, Olga Lucía. «Una propuesta de plan de clase para dinamizar la lectura crítica». Folios, n.º 52 (2020):155-171.

Avanzini, Giovanni. Las Estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. México: Fondo de Cultura Económica, 1998

Briceño, Milagros Thairy. "El uso del error en los ambientes de aprendizaje: una visión transdisciplinaria." Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales 14 (2009): 9-28.

Bustamante Henao, Beatriz Eugenia. La evaluación frente a las competencias en la educación de jóvenes y adultos. En ¿Competencias y evaluación por competencias? Ira ed. Compilado por Centro de Estudios e Investigaciones Docentes. 55-64. Medellín: CEID ADIDA, 2001.

Caballero Barros, Enrique, Briones Galarza, Carlos y Flores Herrera, Jorge. "El aprendizaje basado en proyectos y la autoeficacia de los/las profesores/as en la formulación de un plan de clase." Alteridad 9.1 (2014): 56-64.

Cabrera Albert, Juan Silvio, y Fariñas León, Gloria. «El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva Vigostkiana: Una aproximación Conceptual». Revista Iberoamericana De Educación 37 - 1 (2005): 1-10

Colegio San Francisco Javier. Proyecto Educativo Institucional. Medellín: Colegio San Francisco Javier, 2020

Colegio San Francisco Javier. Pedagogía Legariana. (presentación de Microsoft Power Point) mayo de 2020. <http://colegiosfj.edu.co/wp-content/uploads/2020/05/pedagogiaLegariana.pdf>

Colegio San Francisco Javier. Valores institucionales. Acceso el día 17 de noviembre de 2020 <http://colegiosfj.edu.co/micolegio/>

Colegio San Francisco Javier. Perfil de las estudiantes. Acceso el día 18 de noviembre de 2020. <http://colegiosfj.edu.co/estudiantes/>

Coll, César. "El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje." Aula de Innovación Educativa, num. 219, (2013):31-6

De Zubiria Samper, Julián. ¿Cómo diseñar un currículo por competencias?: Fundamentos, lineamientos y estrategias. Bogotá: Magisterio, 2013.

Delgado Fernández, Marianela y Solano González, Arlyne "Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje." Actualidades Investigativas en Educación 9.2 (2009):1-21.

Díaz Barriga, Frida Arceo y Hernández Rojas, Hernando Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill Interamericana, 2010.

Fajardo Rodríguez, Fanny & Corredor Sua, Myriam Helena. La enseñanza de las Ciencias Sociales para la Educación Media. Propuesta curricular, epistemológica y metodológica. Bogotá: Maroj,2005.

Ferreira, Ramón y De Napoli, Anthony J. "Un concepto clave para aplicar exitosamente las tecnologías de la educación: los nuevos ambientes de aprendizaje." Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y Quehaceres del Pedagogo 8 (2006): 121-154.

Gallego Badillo, Rómulo y Pérez Medina, Royman. "Aprendibilidad- enseñabilidad- educabilidad. Una discusión". Revista colombiana de educación 36-37 (1998): 69-89.

García Zuluaga, Claudia Lorena y SÁCHICA Navarro, Rubén Antonio. "El modelo de aprendizaje experiencial de Kolb en el aula." Tesis de Maestría en Educación Universidad Católica de Manizales, 2016

González Agudelo, Elvia María, y Álvarez de Zayas, Carlos. Lecciones de didáctica general. Bogotá: Magisterio, 2002.

Ley 115 de 1994, 08 de febrero de 1994. Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214

Ley 715 de 2001, 21 de diciembre de 2001. Sistema General de Participaciones. Diario oficial. N°44654.

López Torres, Esther. "Aprendizaje Basado en Proyectos para el desarrollo de las competencias profesionales del maestro: una propuesta de innovación docente desde la Didáctica de las Ciencias Sociales". *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 29, (2015): 25-41

Machado, Francisco Arnuel, Montoya, Jaime., Peláez, Froilán y Machado, Hilda Elena. La educación por competencias y la evaluación por competencias, son la materialización de la ofensiva neoliberal en lo ideológico y en lo pedagógico. En *¿Competencias y evaluación por competencias?* 1ra ed. Compilado por Centro de Estudios e Investigaciones Docentes. 93-101 Medellín: CEID ADIDA, 2001

Mantilla, Magdalena y De Zubiria Samper, Miguel. "Las pruebas de Estado y la evaluación por competencias" *Revista Educación y Cultura* 56 (2001): 7-20

Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares. Indicadores de logro. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1994

Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares Ciencias Sociales. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1998.

Ministerio de Educación Nacional, Guía para el Mejoramiento Institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2008

Ministerio de Educación Nacional. Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2010

Ministerio de Educación Nacional. Enseñar para la vida. *Altablero*, No.34, pp.3-4, 2005

Montoya Maya, Javier Ignacio y Monsalve Gómez, Juan Carlos. "Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula." *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* 25 (2008):1-26

Moreno Olivos, Tiburcio. "La evaluación de competencias en educación." *Sinéctica* 39 (2012): 01-20.

Palacio Nagupe, Lucelly. "Concepto de Competencias". En *¿Competencias y evaluación por competencias?* 1ra ed. Compilado por Centro de Estudios e Investigaciones Docentes. 103-107. Medellín: CEID ADIDA, 2001

Paredes Daza, Javier David y Sanabria Becerra, William Mauricio. "Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos. "Una reflexión ineludible". *Revista de Investigaciones UCM* 15.25 (2015): 144-158.

Pérez de A, María del C. y Telleria, María B. Las tic en la educación: nuevos ambientes de aprendizaje... *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 18 (2012): 83-112.

Resolución 2343 de 1996, 5 de junio de 1996. Lineamientos Generales de los Procesos Curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal.

Reyes-Salvador, Juan. "La planeación de clase; una tarea fundamental en el trabajo docente." *Maestro y sociedad* 14.1 (2017): 87-96.

Ruiz García, Miguel Ángel. La hermenéutica de la facticidad y la hermenéutica dialógica en perspectiva. Observaciones para un diálogo con la sociedad y la cultura. En *pensar lo cotidiano*. 1ra edición. Compilado por Lucila García Vélez. 169-234 Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, 2011

Schmeck, R. R. (1988). An introduction to strategies and styles of learning. En R. R. Schmeck (Ed.), Learning strategies and learning styles. New York: Plenum Press.

Tamayo Marín, Nohemí y Mesa Yepes, Libia. Evaluación por competencias. En ¿Competencias y evaluación por competencias? 1ra ed. Compilado por Centro de Estudios e Investigaciones Docentes. 75-91 Medellín: CEID ADIDA, 2001

Vallejo Osorio, León Del neoliberalismo y la evaluación por competencias básicas. En ¿Competencias y evaluación por competencias? 1ra ed. Compilado por Centro de Estudios e Investigaciones Docentes. 167-187 Medellín: CEID ADIDA, 2001.

Verdejo, Pilar. Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias En: Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina. Informe final del Proyecto 6x4. 1ra edición. Editado por UEALC 155-195. Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades, 2008.

ANEXO 1

Planeación de situación de aprendizaje Colegio San Francisco Javier 2012

ÁREA:	ASIGNATURA:	GRADO:			
ESTÁNDARES: Se transcriben los Estándares Básicos de Competencias que se van a desarrollar durante el año escolar.					
DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE (DBA): Se transcriben los Derechos Básicos de Aprendizaje que se van a desarrollar durante el año escolar.					
COMPETENCIAS BÁSICAS	COMPETENCIAS CIUDADANAS	COMPETENCIAS LABORALES GENERALES			
<p>Comunicativas: Matemáticas: Científicas: Las competencias básicas se obtienen del Documento N.º 3 Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadana.</p> <p>En la página 119 del Documento N.º 14: Orientaciones pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media, se ejemplifica como se redacta las competencias básicas en la malla curricular.</p>	<p>Convivencia y paz: Participación y responsabilidad democrática: Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias:</p> <p>Estas competencias se obtienen de la Guía N.º 6: Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas.</p> <p>Las competencias básicas escritas en este recuadro se desarrollan a través de los contenidos actitudinales.</p>	<p>Intelectual. Personal. Interpersonal. Organizacional. Tecnológico. Empresarial y para el emprendimiento.</p> <p>Estas competencias se obtienen de la Guía N.º 21. Competencias Generales Laborales.</p>			
PRIMER PERIODO ACADÉMICO					
EJES TEMÁTICOS Y COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	INDICADORES DE DESEMPEÑO	CONTENIDOS Los contenidos deben seleccionados en forma rigurosa, deben estar actualizados y ordenados de manera significativa.			BIBLIOGRAFIA Y CIBERGRAFIA
		CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES	
<p>En los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales a partir de la página 31 se explica el <u>por qué</u> del nuevo enfoque de ejes generadores y los <u>criterios que</u> estos deben cumplir.</p>	<p>Los indicadores de desempeño deben desarrollar a lo largo del año escolar los estándares citados anteriormente.</p> <p>Los indicadores de desempeño se planean por periodo.</p>	<p>Deben desarrollar las competencias básicas y los indicadores de desempeño.</p>	<p>Deben desarrollar las competencias básicas y los indicadores de desempeño.</p>	<p>Deben desarrollar las competencias ciudadanas y las competencias laborales generales.</p>	

ANEXO 2

PLAN DE TRABAJO CIENCIAS SOCIALES

AREA	sociales	ASIGNATURA:	filosofía	AÑO:	2012	GRADO:	10	PERIODO:	1	Fecha: Desde: /D/M/A	Fecha: Hasta: /D/M/A
										17 01 2012	23 03 2012

SEMANAS	CONTENIDOS	INDICADORES DE DESEMPEÑO	ACTIVIDADES
Semana 1	El lenguaje desde la reflexión filosófica como parte constitutiva del ser humano ¿por qué lenguaje?	Respeto por las ideas u opiniones particulares justificadas en los debates que se originan en la interacción social cotidiana	Clase magistral actividad de conceptos y enunciados taller #1 sobre la filosofía del lenguaje.
Semana 2	El problema del lenguaje en el pensamiento antiguo	Descubrimiento continuo de los elementos que integran el problema del lenguaje	Clase magistral. Marco teórico investigación de los conceptos desconocidos
Semana 3	Platón Aristóteles y los estoicos.	Descubrimiento continuo de los elementos que integran el problema del lenguaje	Clase magistral. Elaboración de un crucigrama sobre los elementos más pertinentes del tema.
Semana 4	Esencialismo vs convencionalismo	Descubrimiento continuo de los elementos que integran el problema del lenguaje.	Clase magistral. Preparación para debate sobre los dos temas tratados
Semana 5	El cratilo	Descubrimiento continuo de los elementos que integran el problema del lenguaje	Taller # 2 sobre interpretación textual
Semana 6	Filosofía del lenguaje en la edad media los padres de la iglesia	Descubrimiento continuo de los elementos que integran el problema del lenguaje	Clase magistral. Elaboración de plegables
Semana 7	La lógica de port royal.	Ventajas del uso de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas necesarias para transmitir las ideas, <u>re significar</u> contextos y utilizar palabras.	Actividad de socialización donde deberán ordenar las palabras para encontrar el orden lógico de los párrafos
Semana 8	El lenguaje en la ilustración	Ventajas del uso de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas necesarias para transmitir las	Actividad de alcanzar una estrella. con el tema visto

		ideas, <u>re significar</u> contextos y utilizar palabras.	
Semana 9	Lenguaje y cultura	Ventajas del uso de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas necesarias para transmitir las ideas, <u>re significar</u> contextos y utilizar palabras.	Elaboración de un rompecabezas con una frase que resuma el texto
Semana 10	Humboldt y la metáfora del organismo el pensamiento correcto	Ventajas del uso de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas necesarias para transmitir las ideas, <u>re significar</u> contextos y utilizar palabras.	Trabajo de socialización sobre las metáforas, que deberán de representar en una historia contada a todo el grupo