

Documento de Formación Docente



Documento de Formación Docente

**ALTA CONSEJERÍA PRESIDENCIAL PARA LA
REINTEGRACIÓN**

Alejandro Eder Garcés

Alto Consejero Presidencial para la Reintegración

José Guillermo Téllez Rodríguez

Consejero Auxiliar ACR

Joshua Shuajo Mitrotti Ventura

Gerente General ACR

**PROGRAMA COLOMBIANO DE FORMACIÓN
PARA LA REINTEGRACIÓN**

Anton Bloten

Director Internacional Proyecto Npt/Col/173 - MDF

Juan Pablo Nova Vargas

Director Nacional Proyecto Npt/Col/173 - ACR

Gabriel Enrique Gómez Montoya

Profesional Nacional Proyecto Npt/Col/173 - ACR

**FUNDACIÓN INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA
CONCEPTUAL ALBERTO MERANI - FIPCAM**

Miguel De Zubiría Samper

Director Científico FIPCAM

Georgie Ragó de De Zubiría

Directora General FIPCAM

Edna Lucena Acosta Gil

Dirección General Equipo de Desarrollo e Implementación

FIPCAM

Edna Lucena Acosta

Germán Darío Silva Giraldo

Carmen Andrea Melo Figueroa

Sulay Marcela Labrador Palma

Carlos Fabian López Restrepo

Luis Anderson Torres Ballesteros

Rosa Marcela Guerrero Luna

Miguel de Zubiría Samper

Juana Les Esquerra

Autores

TÍTULO: Documento de Formación Docente

ISBN: 978-958-8586-23-6

COLECCIÓN: Programa Colombiano de Formación
para la Reintegración

DISEÑO:

Sanmartín Obregón & Cía.

IMPRESIÓN

Sanmartín Obregón & Cía.

DERECHOS RESERVADOS.

Prohibida la reproducción total o parcial de este documento para otras instituciones diferentes a las participantes en el Programa Colombiano de Formación para la Reintegración sin expresa autorización del Programa Colombiano de Formación para la Reintegración.

**PROGRAMA COLOMBIANO DE FORMACIÓN
PARA LA REINTEGRACIÓN**

Convenio de asociación No.1013 de 2010

ACR - FIPCAM

Bogotá D.C., noviembre de 2011

<i>i</i>	Guía docente - Formación por competencias 7 <i>Ednna Lucena Acosta</i>
<i>ii</i>	Fundamentos curriculares del Modelo 37 <i>Ednna Lucena Acosta</i>
<i>iii</i>	Matemáticas 77 <i>Germán Darío Silva Giraldo</i>
<i>iv</i>	Ciencias Naturales 101 <i>Carmen Andrea Melo Figueroa</i>
<i>v</i>	Lenguaje 127 <i>Sulay Marcela Labrador Palma</i>
<i>vi</i>	Ciencias Sociales 151 <i>Carlos Fabian López Restrepo</i>
<i>vii</i>	Competencias Ciudadanas 175 <i>Carlos Fabian López Restrepo</i>
<i>viii</i>	Guía programa de alfabetización 195 <i>Luis Anderson Torres Ballesteros</i> <i>Rosa Marcela Guerrero Luna</i>
<i>ix</i>	¿Cómo enseñar competencias? Principios generales de la didáctica en Pedagogía Conceptual 223 <i>Miguel de Zubiría Samper</i>
<i>x</i>	¿Qué es un proyecto? 259 <i>Carlos Fabian López Restrepo</i>
<i>xi</i>	Manual de aplicación de pruebas 305 <i>Juana Les Esquerria</i>
<i>xii</i>	Implementación del Modelo de Formación para la Reintegración 331 <i>Ednna Lucena Acosta</i>



Guía docente
Formación por competencias

Edna Lucena Acosta

*Colaboradores: Carmen Andrea Melo Figueroa
Carlos Fabian López Restrepo*



Presentación	9
Características del Modelo	11
Organización del Modelo	11
Componentes del Modelo	13
Procesos de gestión para la implementación del Modelo	13
Seguimiento y evaluación de la calidad pedagógica del Modelo	13
Programa de alfabetización y nivelación	14
La ruta de exploración del talento	15
La escuela como un escenario de convivencia y reconciliación	15
Formación por competencias	16
Proyecto de vida	17
¿Cómo interpretar y manejar los elementos de la estructura curricular del Modelo de Formación para la Reintegración para la formación por competencias?	19
Elementos que componen la estructura curricular de las áreas en el Modelo	19
Didáctica y formación por competencias	24
Rol docente en el proceso de formación por competencias	25
¿Qué tipo de recursos se han generado desde el Modelo para favorecer la formación por competencias?	26
Criterios de evaluación	29
¿Qué evaluar?	30
Escala de valoración	31
Planeación	33
¿Por qué planear en el Modelo de Formación para la Reintegración?	33
¿Cómo se planean las clases en el Modelo Colombiano de Formación para la Reintegración?	34
Formato de Planeación Modelo de Formación para la Reintegración	35

Presentación

Apreciado docente:

En esta guía encontrará referencias tanto para los fundamentos pedagógicos como para los aspectos curriculares, metodológicos y didácticos que facilitarán la comprensión y ejecución del modelo propuesto. En esta medida, el presente material se convierte en una herramienta de consulta permanente que le permitirá orientar el proceso hacia los fines planteados y resolver cualquier inquietud en su implementación.

Para lograr este propósito, la guía se ha organizado en cuatro partes:

Una primera parte que se encarga de hacer una presentación general del Modelo y dar a conocer los fundamentos pedagógicos describiendo cada componente de manera breve, por lo que será frecuente que sea remitido a aquellos documentos donde puede encontrar los desarrollos realizados para cada caso.

En la segunda parte se muestran los elementos metodológicos que permiten la operacionalización del Modelo. Una de las preguntas claves que orientarán el desarrollo de este apartado tiene que ver con saber **cómo formar competencias en los estudiantes**. Al respecto, se afirma para el Modelo que una estructura curricular que logre articular intencionalidades formativas, conceptos y desempeños centrales de las áreas básicas del conocimiento, junto con una didáctica por competencias que se sustenta sobre una concepción de la enseñanza y el aprendizaje, logra igualmente favorecer el desarrollo de competencias en los estudiantes.

La tercera y cuarta parte abarcan los criterios de evaluación del proceso de aprendizaje y los criterios para llevar a cabo la planeación del proceso de enseñanza – aprendizaje, respectivamente.

Esperamos que este material se convierta en una herramienta de consulta permanente en la comprensión y ejecución de la formación de competencias en los estudiantes, así como en la resolución de cualquier inquietud que surja en su implementación, orientando el proceso hacia los fines propuestos. Recuerde que se encuentra frente al desarrollo de una propuesta innovadora y llena de retos tanto para usted como educador como para sus estudiantes, y que de su compromiso y dedicación depende en buena parte el desarrollo de un Modelo que busca aportar a la construcción de una sociedad más justa, democrática, incluyente y capaz de brindar oportunidades a quienes han decidido dejar a un lado las armas para buscar en la educación la puerta a una mejor vida para ellos, sus familias y su comunidad.

Sea bienvenido a esta nueva experiencia de trabajo.

Características del Modelo

Organización del Modelo

El Modelo de Formación para la Reintegración es una propuesta educativa para la atención a población adulta que proviene de entornos ilegales y violentos. Se organiza en seis ciclos lectivos especiales integrados –CLEI–, acorde con lo dispuesto en el Decreto 3011 de 1997 del Ministerio de Educación Nacional, respondiendo a la diversidad de situaciones en las que se puede encontrar la población que proviene de entornos o contextos de ilegalidad y violencia, y atendiendo de una manera flexible a la diversidad de condiciones culturales y regionales, como las características urbanas y rurales.

Tiene como finalidad resignificar el proyecto de vida de los estudiantes en búsqueda de su felicidad personal y de quienes lo rodean, convirtiendo al establecimiento educativo en el escenario propicio para la convivencia¹, donde se aprende de manera relevante y con sentido, integrando escenarios comunitarios y productivos que favorecen el desarrollo de competencias académicas, ciudadanas y laborales.

El trabajo mancomunado con el Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA– ha permitido proponer un proceso de sinergias en el que se pretende realizar la integración de los procesos de educación y de formación para el trabajo de la población adulta vinculada al Modelo, desde ciclos iniciales y de manera simultánea a lo largo del proceso educativo, flexibilizando los requisitos de entrada para facilitar el acceso de la población a las diferentes ofertas de formación titulada de esta entidad.

Lo anterior, siempre y cuando se garantice que los procesos pedagógicos generados desde la educación le permiten a la población: (i) tomar una decisión fundamentada sobre el campo de formación para el trabajo en el que quiere formarse, y (ii) contar con niveles mínimos de competencias académicas según el nivel de cualificación para el trabajo al que desea vincularse, con la

¹ Revisar el documento *Convivencia y ambientes de aprendizaje en el Modelo de Formación para la Reintegración*.

finalidad de reducir los riesgos de deserción. Para organizar este proceso se han establecido tres grandes ciclos propedéuticos a través de los cuales se fijan los requisitos que se deben cumplir:²

- **CICLO D.** A este ciclo pueden ingresar los estudiantes que entren o se encuentren en ciclo 1 (1°, 2°, 3°) y ciclo 2 (4° y 5°), correspondientes a los grados de formación de educación básica primaria. Para ingresar a la oferta de formación para el trabajo que propone el SENA correspondiente a este nivel, el estudiante deberá (i) acreditar su participación y aprobación de la *Ruta de exploración del talento* y (ii) demostrar que su nivel de competencia en las áreas básicas de matemáticas y lenguaje corresponde a lo esperado para el ciclo 1 según la matriz establecida por el mismo Modelo. Para titularse en la formación para el trabajo, los estudiantes deberán tener el certificado de aprobación de la educación básica primaria.
- **CICLO C.** Ingresan los estudiantes que entren o se encuentren en los ciclos 3 (6° y 7°) y ciclo 4 (8° y 9°), correspondientes a los grados de educación básica secundaria. Para ingresar a la oferta de formación laboral técnica acorde con la oferta del SENA en este nivel, el estudiante deberá (i) acreditar su participación y aprobación de la *Ruta de exploración del talento* y (ii) demostrar que su nivel de competencia en las áreas básicas de matemáticas y lenguaje corresponde a lo esperado para el ciclo 3 según la matriz establecida por el mismo Modelo. Para titularse, los estudiantes deberán tener el certificado de aprobación de la educación básica secundaria o de bachiller.
- **CICLO B.** Pueden ingresar los estudiantes que entren o se encuentren en el ciclo 5 (10°) y ciclo 6 (11°), correspondientes a los grados de educación media. Para ingresar a la oferta de formación laboral técnica profesional o tecnológica acorde con la oferta del SENA para el nivel B, el estudiante deberá (i) acreditar su participación y aprobación de la *Ruta de exploración del talento* y (ii) demostrar que su nivel de competencia en las áreas básicas de matemáticas y lenguaje corresponde a lo esperado para el ciclo 4 según la matriz establecida por el mismo Modelo. Para titularse, los estudiantes deberán tener el certificado de aprobación de la educación media o de bachiller técnico.

Ciclos propedéuticos Modelo de Formación para la Reintegración	Ciclos formación básica y media	Formación SENA
Ciclo D	Ciclos 1 y 2	Ocupación - Auxiliar - Operario
Ciclo C	Ciclos 3 y 4	Técnica
Ciclo B	Ciclos 5 y 6	Técnica Profesional - Tecnólogo



2 El documento de *Lineamientos para el establecimiento de sinergias para la formación de adultos en el marco del Modelo de Formación del Programa Colombiano de Formación para la Reintegración* permite ampliar información al respecto.



Componentes del Modelo

Alcanzar los fines e intencionalidades propuestas (como llevar a cabo los procesos de sinergias), le imponen al Modelo responder de diversas maneras y a través de diferentes procesos educativos a las exigencias esperadas. Para ello, se ha generado una serie de componentes que encierran los procesos y desarrollos de diferente índole educativa que dan cuenta de la gestión, entre ellos el desarrollo de estrategias y acciones educativas, componentes formativos en los que se enmarca la presente propuesta.

Procesos de gestión para la implementación del Modelo

Generar cambios en los procesos y prácticas educativas es una tarea que trasciende los dominios de cada docente en sus aulas de clase, pues requiere de la incidencia de entidades y autoridades del gobierno, tanto en el nivel central como en las entidades territoriales. Se pretende con ello causar transformaciones en los procesos de gestión de cada establecimiento educativo, con el fin de que se incorpore a sus procesos de mejoramiento la atención de la población adulta en situación de vulnerabilidad que proviene de contextos de ilegalidad y violencia.

Para articular a las entidades y autoridades que tienen incidencia en los procesos de educación y formación de adultos en el ámbito nacional y regional, se ha propuesto para el Modelo, desde el Programa Colombiano de Formación para la Reintegración, un documento de *lineamientos para el establecimiento de sinergias para la formación de adultos*, en el cual se establecen los procesos, protocolos e instrumentos requeridos para viabilizarlo.³

Así mismo, para incorporar en los procesos de gestión de los establecimientos educativos la atención de jóvenes y adultos que provienen de entornos de ilegalidad y violencia, se construyó el *Manual para la Implementación del Modelo de Formación para la Reintegración*, en el que se retoma cada uno de los ámbitos de la gestión desde una mirada incluyente que promueve acciones de mejoramiento continuo en pro de alcanzar niveles óptimos de calidad educativa para la población en mención.⁴

Seguimiento y evaluación de la calidad pedagógica del Modelo

El Modelo ha generado instrumentos y procesos de seguimiento y evaluación⁵ con la finalidad de que los establecimientos educativos tengan herramientas que les permita:

- a. Tener un conocimiento previo de los estudiantes que se incorporan al programa, evaluando procesos de:

3 Ver documento: *Lineamientos para el establecimiento de de sinergias para la formación de adultos en el marco del Modelo de Formación para la Reintegración del Programa Colombiano de Formación para la Reintegración*.

4 Ver *Manual para la Implementación del Modelo de Formación para la Reintegración* en los establecimientos educativos.

5 Para mayor información, ver el *Manual de aplicación de pruebas* y los documentos de informe de cada una de las pruebas que se generaron en el marco del Modelo de Formación para la Reintegración.

- **Habilidades intelectuales básicas:** evalúa los dispositivos cognitivos básicos que favorecen el aprendizaje y permite establecer alertas tempranas cuando un estudiante requiere apoyo educativo especial.
 - **Competencias afectivas:** evalúa la calidad y existencia de los vínculos y roles que se espera establezca una persona adulta, factores relacionados con la felicidad, determinando sus niveles de competencia intrapersonal e interpersonal.
 - **Exploración y desarrollo del talento:** evalúa el nivel de identificación y formación del talento de los estudiantes, permitiéndoles reconocer sus fortalezas y debilidades en los diferentes campos del talento, lo que se convierte en un punto de partida para orientar la toma de decisiones en la consolidación del proyecto de vida productivo.
 - **Competencias académicas:** evalúa el nivel de competencias esperadas en las áreas de lenguaje y matemáticas para cada uno de los ciclos cursados por los estudiantes participantes del Modelo, con el propósito de orientar decisiones sobre la ruta educativa y la necesidad o no de emprender acciones de alfabetización y/o nivelación de competencias básicas académicas.
- b. Evaluar la calidad educativa que se imparte a la población adulta atendida en cada uno de los establecimientos educativos con respecto al alcance de las finalidades del Modelo y al desarrollo de competencias esperadas.

Programa de alfabetización y nivelación

El programa de alfabetización y nivelación fue diseñado al reconocer las dificultades manifestadas por los adultos que ingresan a la educación, así como por sus maestros, para llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje en un nivel básico de alfabetización. Esto se corroboró con los resultados obtenidos luego de que los procesos de evaluación de competencias se realizaran durante el pilotaje.

De igual manera, los resultados de la evaluación de habilidades intelectuales dejaron en evidencia las dificultades y fortalezas que presentan los adultos que se encuentran en los procesos de educación frente al desarrollo de habilidades básicas, las cuales juegan un papel crucial en la adquisición de nuevos aprendizajes.

Se evidenció, además, que para procesos cognitivos como la percepción, memoria y el cálculo, se obtenían resultados muy por debajo de lo esperado, pero cuando los adultos se enfrentaban a tareas y a situaciones que implicaran procesos de atención, planeación, monitoreo y evaluación en las cuales se ponía en juego la función ejecutiva, sus resultados eran muy satisfactorios.⁶

Esto permitió concluir que los adultos que se encuentran en estos procesos de educación presentan muchas dificultades para aprender bajo esquemas de transmisión y repetición de información, pero que aprenden de manera más satisfactoria si los procesos de enseñanza les per-

6 Se recomienda ver los informes generales de resultados de las evaluaciones de competencias académicas y habilidades intelectuales.



miten poner en juego estrategias. Por esta razón, se establecieron los procesos para fortalecer habilidades básicas en lo cognitivo, como en los procesos básicos del lenguaje y las matemáticas, organizados en secuencias de complejidad creciente a partir de las cuales se plantearon series de actividades para ser desarrolladas bajo el esquema de la didáctica operacional, desde la que se fortalecen procesos de metacognición y automatización con el fin de apoyar la adquisición y nivelación de aprendizajes básicos que se constituyen en el andamiaje para la adquisición y estructuración de posteriores y más complejos aprendizajes.⁷

El programa de alfabetización y nivelación puede ser tomado por cualquier estudiante que ingrese por primera vez al Modelo, independientemente del ciclo en el que se incorpore, en dependencia de los resultados de las evaluaciones de competencia académica.

Este programa será obligatorio y se tomará en su totalidad (cuatro niveles) para todo estudiante que ingrese al ciclo uno. Si los resultados de la evaluación académica de un estudiante de otro ciclo son muy desfavorables en dependencia de sus resultados, se establecerá en cuál de los niveles del programa de alfabetización y nivelación deberá comenzar su proceso educativo.⁸

La ruta de exploración del talento

El Modelo propone realizar un proceso de exploración del talento con todo estudiante que se incorpore por primera vez al proceso, independientemente del ciclo al que ingrese.

Este proceso tiene como finalidad que el estudiante reflexione sobre la experiencia productiva que ha tenido y amplíe la experiencia en los diferentes campos del talento y mundo productivo, con el propósito de mejorar y cualificar el criterio con el que toma decisiones en relación con su proceso de formación del talento⁹.

La escuela como un escenario de convivencia y reconciliación

Esta es una estrategia que hace posible procesos de formación en convivencia y reconciliación al poner en juego el ejercicio de la ciudadanía en el escenario de la escuela, proponiéndola como un ambiente de aprendizaje natural que hace posible el establecimiento de espacios y mecanismos democráticos que regulan la interacción y promueven la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa.¹⁰

7 Ver documento *Programa de alfabetización y nivelación del Modelo*.

8 Para ampliar información se recomienda revisar la guía del programa de alfabetización, las cartillas de Alfabetización y Nivelación "La vuelta es aprender" y los procedimientos sugeridos en el informe de competencias académicas para establecer el nivel de inicio del programa.

9 El documento *Lineamientos para el establecimiento de sinergias para la formación de adultos en el marco del Modelo de Formación del Programa Colombiano de Formación para la Reintegración* permite ampliar la información sobre la ruta de exploración y la formación del talento.

10 En el documento *Convivencia y ambientes de aprendizaje en el Modelo de Formación para la Reintegración* se plasman los fundamentos y metodologías de la estrategia.

La estrategia propone un modelo de Manual de Convivencia con la finalidad de que los establecimientos educativos tengan en cuenta y adecúen en sus propios manuales aquellos aspectos que son pertinentes y necesarios reglamentar cuando se atiende a población adulta. Así mismo, propone la organización de Comités de Convivencia, como un ejercicio de participación democrática que se espera impacte en el clima escolar de las instituciones.

Formación por competencias

Para la formación por competencias, el Modelo ha diseñado las estructuras curriculares¹¹ para cada una de las áreas básicas; estas, a su vez, se articulan a una gran estructura curricular que enmarca cuatro competencias formativas, las cuales se constituyen en los ejes de integración desde los cuales se concretiza la gran finalidad que se persigue: contribuir a la formación del proyecto de vida de jóvenes y adultos que se forman en el Modelo.

La siguiente tabla presenta de manera resumida los insumos creados por el Modelo que hacen posible la formación de competencias

Insumo	Descripción	¿Qué puede brindar?
Malla curricular	Estructura que presenta ciclo a ciclo la articulación entre los 4 ejes integradores con las áreas básicas: matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales y competencias ciudadanas.	Para cada área y ciclo: Enseñanzas (conceptos y proposiciones). Desempeños. Criterios de evaluación afectivos, cognitivos y expresivos.
Recursos cognitivos	Recursos de apoyo dirigidos tanto a estudiantes como a docentes, acordes con los desempeños y criterios de evaluación definidos desde la malla curricular. Estos presentan de manera clara y puntual las enseñanzas (proposiciones) que explican y ejemplifican una realidad desde las diferentes áreas básicas.	Para cada área y ciclo: Explicación sencilla y puntual de las enseñanzas correspondientes, apoyada, en algunos casos, con enlaces de Internet. Sugerencia evaluativa de las enseñanzas explicadas. Referencias y enlaces para profundizar los conceptos presentados.
Recursos procedimentales	Recursos de apoyo dirigidos tanto a estudiantes como a docentes, acordes con los desempeños y criterios de evaluación definidos desde la malla curricular. Estos presentan de manera clara y puntual los procedimientos generales que permitirán la aplicación de las enseñanzas dadas en diferentes realidades y situaciones.	Para cada área y ciclo: Procedimientos correspondientes a las enseñanzas trabajadas. En algunos casos, ejemplificación del procedimiento. Sugerencia evaluativa para el procedimiento.

11 Los documentos de fundamentos de las estructuras curriculares del Modelo contienen los sustentos teóricos y metodológicos de las mismas.



Proyecto de vida

De la estructura de ejes integradores¹² que definen las competencias que dan sustento a la construcción del proyecto de vida, se propone una estructura curricular que da sustento a la formación específica de dicho proyecto.

Se ha definido que esta construcción se realiza en tres procesos:

- Construcción del proyecto de vida afectivo
- Construcción del proyecto de vida productivo
- Construcción del proyecto de vida ciudadano

Estas construcciones requieren que los establecimientos educativos definan espacios y tiempos para el trabajo específico en el proyecto de vida, por lo que se han generado cartillas que los contienen conforme a los procesos establecidos en la estructura curricular.

Estas cartillas se han desarrollado bajo la metodología de formación por proyectos¹³, respetando la secuencia propia de la elaboración de un proyecto, pero desde una perspectiva de formación, por lo que es un material para ser desarrollado de manera personal y con el fin de que el ambiente de aprendizaje se constituya en la vida misma de cada uno de los estudiantes.

12 Las cuales se encuentran sustentadas en el documento de *Fundamentos curriculares del Modelo de Formación para la Reintegración*.

13 El documento *Formación por Proyectos en el Modelo de Formación para la Reintegración* sustenta los fundamentos de la formación por proyectos y genera pautas para que los docentes puedan orientar el desarrollo de los mismos.

¿Cómo interpretar y manejar los elementos de la estructura curricular del Modelo de Formación para la Reintegración para la formación por competencias?

Elementos que componen la estructura curricular de las áreas en el Modelo

El currículo es la columna vertebral de los procesos pedagógicos; en este se hacen tangibles las intencionalidades y fines que se persiguen de un proceso de educación y formación, materializándolos de manera concreta en propósitos de enseñanza que dan forma a las estructuras curriculares, y actuando como bitácoras de viaje al marcar las secuencias y los recorridos que se deben seguir para alcanzar los fines propuestos. Las estructuras curriculares se constituyen así en la herramienta pedagógica más poderosa que tiene una institución educativa y, en particular, un maestro para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La estructura curricular del Modelo de Formación para la Reintegración refleja la integración de procesos de educación y formación. Por esta razón, se cuenta con unas fundamentaciones¹⁴ que evidencian los aspectos teóricos y metodológicos tenidos en cuenta en la construcción de la secuencia de propósitos de enseñanza esperados para cada uno de los ciclos.

Así es como en la estructura curricular de las áreas se encontrarán dos elementos integradores: la línea temática del ciclo y los ejes integradores. Estos últimos se articulan, a su vez, con los ejes de competencia propios de las áreas académicas.

¹⁴ El documento '*Fundamentación de la estructura curricular del Modelo*' da cuenta de la manera como se construyó la estructura curricular formativa que da origen a los ejes integradores; por su parte, los documentos de fundamentación curricular de cada una de las áreas básicas dan cuenta de la manera como se construyó la estructura de cada área y cómo esta se articuló con los ejes integradores.

El siguiente cuadro ilustra con un ejemplo del área de matemáticas la manera como se expresan estos elementos en la estructura curricular de cada área desde la mirada de un ciclo, en uno de sus ejes:

CICLO 3		
Línea temática	La reintegración: un espacio para conocer mis talentos de cara a mi entorno y mi comunidad.	
Propósito de la línea temática	Identificar los campos de desempeño en los que puedo desarrollar mi potencial de aprendizaje para resolver problemas del entorno inmediato o prestar algún servicio a mi comunidad.	
Eje integrador	DESARROLLO Y PRODUCTIVIDAD	
Propósito del eje integrador	Identificar las actitudes y desempeños básicos para desenvolverse en los diferentes entornos productivos (competencias laborales generales).	
Desempeño	Formulo relaciones entre las unidades básicas y sus múltiplos y submúltiplos.	
Enseñanzas	Concepto	MAGNITUD FÍSICA
	Proposición	El Sistema Internacional de Unidades consta de siete unidades básicas, las cuales tienen múltiplos y submúltiplos que se expresan mediante prefijos.
Criterios de evaluación	De motivación	Reconozco el sentido del uso de los múltiplos y submúltiplos de las unidades de medida como uno de los desempeños básicos que requiero para desenvolverme en diferentes entornos productivos.
	De conocimiento	Comprendo qué son los múltiplos y submúltiplos de las unidades básicas.
	De procedimiento	Aplico procedimientos para formular relaciones entre las unidades básicas y sus múltiplos y submúltiplos

Las líneas temáticas¹⁵ se construyeron con la finalidad de contar con una temática que integre la reflexión y el sentido sobre la construcción del proyecto de vida de los estudiantes, con las acciones formativas y educativas que se realizan a lo largo de todo un ciclo. De esta forma, para las acciones formativas se espera que en las instituciones se realicen los eventos o días especiales (Día de la Madre, celebraciones religiosas, celebraciones a la patria y actividades de integración, entre otras) o se promuevan acciones de participación y convivencia para que en cada ciclo sean abordadas desde el sentido que propone la línea temática; y para las acciones educativas se espera que los docentes las aborden en el trabajo de cada área específica, generando reflexión y sentido desde la temática propuesta para el ciclo a lo largo del proceso. Así, las líneas temáticas actúan como hilos conductores que interrogan y/o evocan perspectiva de vida al saber disciplinar (Vasco, Carlos; Bermúdez, Ángela; Escobado, Hernán; Negret, Juan Carlos y León, Teresa. 1999).

15 En el documento 'Fundamentos curriculares del Modelo de Formación para la Reintegración' se encuentra la estructura de líneas temáticas propuestas.



CICLO 3	
Línea temática	La reintegración: un espacio para conocer mis talentos de cara a mi entorno y mi comunidad
Propósito de la línea temática	Identificar los campos de desempeño en los que puedo desarrollar mi potencial de aprendizaje para resolver problemas del entorno inmediato o prestar algún servicio a mi comunidad.
Eje integrador	DESARROLLO Y PRODUCTIVIDAD
Propósito del eje integrador	Identificar las actitudes y desempeños básicos para desenvolverse en los diferentes entornos productivos (competencias laborales generales).

Los ejes integradores¹⁶ se construyeron a partir de las competencias integradoras, las cuales encierran las diferentes dimensiones de construcción del proyecto de vida de los estudiantes. Estas competencias –al ser estructuradas en una secuencia de propósitos de enseñanza– traducen una intencionalidad formativa en un lenguaje pedagógico que permite entender el proceso que se ha de seguir para la construcción del proyecto de vida en cada uno de sus componentes esenciales, permitiendo tener diálogos con las áreas básicas al poder establecer relaciones entre los ejes de competencia de cada área con los ejes integradores.

De este modo, se espera que cada docente pueda abordar una enseñanza específica de un área, no solo desde su componente disciplinar sino problematizándolo e interrogándolo con el propósito definido para ese ciclo en el eje integrador. Frente a la pregunta ¿cómo el saber y el conocimiento propio de una disciplina aportan a la construcción del proyecto de vida de los estudiantes en una dimensión específica?, se espera que dicho propósito sea incorporado al proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera consciente y con acciones precisas. Esta integración se ve plasmada en el proceso de evaluación (en el criterio de evaluación de motivación).

La siguiente tabla sintetiza las relaciones que se establecieron para hacer la articulación entre los ejes integradores y los ejes de competencia de cada área:

¹⁶ En el documento referenciado en la cita anterior se encuentran, de igual forma, los criterios teóricos y metodológicos que sustentan la construcción de los ejes integradores.

Eje integrador Área	Afectividad	Desarrollo y productividad	Participación y responsabilidad social	Calidad de vida
Lenguaje	Ética de la comunicación.		Comprensión e interpretación textual.	Producción textual.
Matemáticas		Métrico. Espacial – geométrico.		Numérico – variacional. Aleatorio.
Ciencias Naturales		Entorno físico.		Entorno vivo. Ciencia, tecnología y sociedad.
Ciencias Sociales	Relación con la historia y otras culturas. Desarrollo de compromisos personales y sociales.	Relaciones espaciales y ambientales.	Relaciones ético – políticas.	
Competencias Ciudadanas	Convivencia y paz. Identidad, pluralidad y valoración de las diferencias.		Participación y responsabilidad democrática.	

Los propósitos de enseñanza se formulan en las estructuras curriculares en términos de **desempeños**, en los cuales se define el nivel de competencia que se espera alcance un estudiante luego de un proceso de enseñanza específico. Aquí vale la pena aclarar que para la enseñanza de competencias se adoptó la perspectiva didáctica de la Pedagogía Conceptual, desde la cual se fundamentan los procesos metodológicos que orientan el desarrollo de acciones para incidir en el aprendizaje de los estudiantes¹⁷. Pero, al mismo tiempo, la concepción didáctica determina la forma que adquieren los demás componentes que se integran en las estructuras curriculares.

¹⁷ En el documento '¿Cómo enseñar competencias?' se encuentra la fundación didáctica de los procesos que contribuyen a la enseñanza de competencias.



Desempeño		Formulo relaciones entre las unidades básicas y sus múltiplos y submúltiplos.
Enseñanzas	Concepto	MAGNITUD FÍSICA
	Proposición	El Sistema Internacional de Unidades consta de siete unidades básicas, las cuales tienen múltiplos y submúltiplos que se expresan mediante prefijos.
Criterios de evaluación	De motivación	Reconozco el sentido del uso de los múltiplos y submúltiplos de las unidades de medida como uno de los desempeños básicos que requiero para desenvolverme en diferentes entornos productivos.
	De conocimiento	Comprendo qué son los múltiplos y submúltiplos de las unidades básicas.
	De procedimiento	Aplico procedimientos para formular relaciones entre las unidades básicas y sus múltiplos y submúltiplos.

Las estructuras curriculares ligan a los desempeños dos componentes adicionales:

- **Enseñanzas**, que en la estructura se expresa tan solo en el componente instrumental, es decir, se establece el **concepto**¹⁸ que enmarca la **proposición** que encierra el conocimiento que se espera sea explicado y estructurado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Criterios de evaluación**, los cuales manifiestan los indicios o indicadores del avance en el proceso de aprendizaje esperado. Como ya se mencionó, la concepción didáctica fue el fundamento que orientó la secuencia de dichos criterios.

Desde la Pedagogía Conceptual se plantea que formar en competencias implica seguir un proceso que genere el querer, el saber y el hacer frente a un aprehendizaje específico, razón por la cual desde la estructura curricular se plantean tres tipos de criterios de evaluación: de motivación, de conocimiento y de procedimiento. El definir estos criterios permitirá que tanto docentes como estudiantes reconozcan qué indicios se espera que manifiesten en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El criterio de evaluación de motivación expresa de manera directa la relación que existe entre el eje integrador y el proceso de enseñanza que se ha establecido para cada desempeño. Así, el propósito que se espera cumplir en el eje de integración es el que le da sentido al proceso de enseñanza que se plantea en cada desempeño:

PROPÓSITO DEL EJE INTEGRADOR	Identificar las actitudes y desempeños básicos para desenvolverse en los diferentes entornos productivos (competencias laborales generales).
Criterio de Evaluación de Motivación	Reconozco el sentido del uso de los múltiplos y submúltiplos de las unidades de medida como uno de los desempeños básicos que requiero para desenvolverme en diferentes entornos productivos.

¹⁸ En los documentos de fundamentos curriculares de cada una de las áreas se pueden encontrar los conceptos que dan fundamento a cada uno de los ejes de competencia.

Didáctica y formación por competencias

Formar por competencias, además de requerir el diseño de un currículo que supere la visión centrada en los contenidos, implica también superar las formas tradicionales de enseñanza-aprendizaje orientadas a la repetición memorística de datos, fechas y contenidos, y avanzar hacia el desarrollo de una didáctica por competencias que favorezca la enseñanza-aprehendizaje de los estudiantes al respetar los procesos de estructuración mental, garantizando que los estudiantes no aprendan informaciones, destrezas o afectos, sino que APREHENDAN competencias afectivas, cognitivas y expresivas que les permitan desenvolverse de forma adecuada en los diferentes entornos (familiar, social, productivo, etc.).

Como ya se había planteado, el Modelo asume la concepción didáctica de la Pedagogía Conceptual¹⁹, la cual reconoce los procesos neuropsicológicos que implica el aprehendizaje, y a partir de ellos deriva los procesos a tener en cuenta en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que propone tres fases secuenciales: fase afectiva, fase cognitiva y fase expresiva.

Es importante tener en cuenta que estas fases se llevan a cabo de acuerdo con las necesidades de cada **enseñanza**, es decir, NO siempre será una fase por cada clase o se realizarán las tres fases en una clase, pues lo importante es mantener la secuencia del proceso de enseñanza-aprehendizaje.

Fases	Propósito	Componentes de los procesos enseñanza – aprehendizaje
Afectiva	Generar motivación por el aprehendizaje en los estudiantes	<p>1. Interés Despertar la curiosidad del estudiante por el aprehendizaje. Encontrar los aspectos interesantes, curiosos, divertidos e intrigantes de la 'temática' a tratar, o de aquello que le genere disonancia al estudiante.</p> <p>2. Sentido Hacer que el estudiante aprecie el aprehendizaje en la medida en que le reportará "ganancias" para sí mismo o para sus intereses. Encontrar la utilidad, la importancia y la necesidad de aprehenderlo.</p> <p>3. Expectativa Eleva la confianza de los estudiantes frente al tener éxito en el proceso de aprehender, mostrando el proceso para llegar al aprehendizaje. Si otros pueden aprenderlo, ¿por qué yo no?</p>

¹⁹ Para ampliar la información se recomienda revisar el documento '¿Cómo enseñar competencias?'



Fases	Propósito	Componentes de los procesos enseñanza – aprendizaje
Cognitiva	Generar procesos de comprensión en los estudiantes	<p>1. Mecanismos cognitivos básicos: PERCEPCIÓN – MEMORIA. Reconocer los conocimientos previos que tiene el estudiante acerca de la nueva enseñanza.</p> <p>2. Comprensión del conocimiento Explicar crítica, convincente y disciplinadamente (o contextualmente) los ‘saberes’: ¿Cuál es la esencia y cuáles las particularidades del aprendizaje?</p> <p>3. Estructuración del conocimiento Promover en el estudiante la formulación de estructuras o esquemas que expliquen lo que ha comprendido de la enseñanza (mapas conceptuales, cuadros comparativos y otros), que le permitan verificar lo que él ha comprendido o las ideas a las que ha llegado a partir de las enseñanzas dadas.</p>
Expresiva	Manifiestar dominio de la competencia	<p>1. Procedimiento: presentar al estudiante un algoritmo – heurístico que le permita hacer uso o aplicar la enseñanza dada.</p> <p>2. Modelación: explicar al estudiante cómo funciona ese procedimiento, mostrándole paso a paso su aplicación.</p> <p>3. Simulación: indicar al estudiante los errores que se pueden cometer al usar el procedimiento, y los tips o recomendaciones para evitarlos.</p> <p>4. Ejercitación: evaluar la aplicación que hace el estudiante de los procedimientos dados en diversas situaciones, verificando si ha adquirido la competencia.</p>

Rol docente en el proceso de formación por competencias

El docente del Modelo debe asumir el liderazgo en la planificación del proceso, preparando las situaciones de aprendizaje y problematizando la realidad a enseñar a partir de los criterios definidos en las líneas temáticas del ciclo y en los propósitos esperados en el eje integrador, logrando en cada fase:

- Contagio motivacional: motivación por el aprendizaje (fase afectiva).
- Claridad conceptual: que sea capaz de generar la comprensión de instrumentos y operaciones.
- Participación y ejercitación: propiciar que sus estudiantes sean protagonistas del proceso, generando variedad de situaciones y posibilidades para que pongan a prueba lo que han aprendido.
- Evaluación: constatar continuamente los avances en el desarrollo del proceso.

Así pues, el docente del Modelo es quien favorece el procesamiento afectivo, el procesamiento cognitivo y el procesamiento práctico; en consecuencia, quien facilita las labores mentales de sus aprendices, pero no como facilista sino, al contrario, siendo muy exigente. Exigencia alta de

rivada de respetar y valorar las competencias de sus estudiantes, de saber que pueden dar más, mucho más.

El docente del Modelo favorece el procesamiento afectivo de tres maneras: creando *interés, sentido y expectativa* en sus aprehendices. Además activa el interés al indicar vacíos, creencias falsas, pseudopensamiento y creando disonancias; activa el sentido indicando el valor funcional del nuevo aprehendizaje; y crea expectativa positiva convenciendo a sus aprehendices de que cuentan con las capacidades suficientes para aprehender, que será posible. Pero siempre confirma el efecto en sus aprehendices del interés, el sentido y la expectativa.

El docente del Modelo favorece el procesamiento cognitivo, primero siendo en absoluto claro al impartir sus explicaciones, segundo promoviendo la formulación y uso de **ideogramas** que reflejen el nivel de estructuración que han adquirido los aprehendices frente al nuevo conocimiento o proceso de aprendizaje, y, tercero, verificando que captaron las ideas básicas que presentó mediante la evaluación cognitiva.

Finalmente, el docente favorece el procesamiento práxico, primero sirviendo él mismo de modelo para que sus aprehendices descifren cómo utilizar sus enseñanzas, y, segundo, evaluando el dominio del instrumento o de la operación que enseñó.

¿Qué tipo de recursos se han generado desde el Modelo para favorecer la formación por competencias?

Los recursos son un medio para facilitar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprehendizaje, no son el fin, por lo que no se pueden subordinar los procesos a ellos. Son un apoyo que requiere emplearse de acuerdo con la intencionalidad con la cual fueron diseñados o adecuarse a las necesidades que exija la ejecución de los procesos didácticos.

Los recursos didácticos cumplen dos funciones: facilitar al docente la explicación de las enseñanzas y facilitar la comprensión y apropiación del aprehendizaje por parte de los estudiantes.

Para la utilización de los recursos, como docente debe tener en cuenta:

- Un recurso es solo un medio para facilitar el proceso de enseñanza-aprehendizaje; no pretenda hacer del recurso el fin mismo de la enseñanza.
- No dé por hecho que el recurso se explica por sí mismo.
- No utilice el recurso con la pretensión de sustituirse.
- Utilice el recurso conforme a la fase didáctica que esté desarrollando y en la intensidad adecuada.
- Escoja los recursos que estén acordes con el contexto de los estudiantes.

En coherencia con la concepción de competencias adoptada en el Modelo, se propone el uso de tres tipos de recursos:



<p>Recursos afectivos</p>	<p>Entendidos como todo tipo de contexto a través del cual los estudiantes pueden evidenciar el uso de las enseñanzas que están aprendiendo, su utilidad y su capacidad de aplicación, en tanto materializan la integración entre las líneas temáticas, los ejes de integración y los ejes de competencia de las áreas básicas.</p> <p>Ejemplo: las cartillas de proyecto de vida pueden proporcionar los contextos afectivos, laborales y comunitarios para dar sentido y significado a las enseñanzas propuestas.</p>
<p>Recursos cognitivos</p>	<p>Entendidos como explicaciones que dan respuestas a las preguntas que permiten comprender una realidad con sus ejemplificaciones, como medio de demostración de que las ideas allí establecidas se cumplen en la realidad. Pueden estar contenidos en material documental, virtual, escrito o audiovisual que brinden al estudiante las explicaciones y ejemplificaciones necesarias para comprender las enseñanzas dadas.</p> <p>Ejemplo: páginas web, textos, revistas o enciclopedias, entre otros.</p>
<p>Recursos procedimentales</p>	<p>Entendidos como los procedimientos o pasos que permiten al estudiante manipular y hacer uso o aplicaciones de las enseñanzas dadas.</p> <p>Ejemplo: recetas, manuales o prácticas de laboratorio, entre otros.</p>

Como una forma de apoyar los procesos de enseñanza establecidos en las estructuras curriculares de las áreas, se construyeron para cada uno de los desempeños recursos que favorecen la comprensión y aplicación. Dichos recursos están organizados y disponibles para los docentes y estudiantes del Modelo en el centro de recursos virtuales²⁰:

- **Recursos cognitivos:** los cuales presentan de manera clara y puntual las **enseñanzas** (proposiciones) que explican y ejemplifican una realidad desde las diferentes áreas básicas. Estos recursos cuentan también con una **sugerencia de evaluación** y una serie de **referencias y enlaces** con las que los estudiantes y docentes podrán profundizar en los conceptos presentados.
- **Recursos procedimentales:** los cuales presentan de manera clara y puntual los **procedimientos** generales que permiten la aplicación de las diferentes enseñanzas dadas en los recursos cognitivos en diferentes realidades y situaciones. Estos recursos cuentan también con una **sugerencia de evaluación** y, en algunos casos, **ejemplificaciones y referencias** con las que los estudiantes y docentes podrán ejercitar los procedimientos dados.

²⁰ Los recursos están organizados por áreas, compilados en medio magnético en una plataforma que permite su navegación, consulta y descarga a través de un navegador de Internet, ya que funciona con el mismo principio de una página Web. Se puede revisar desde un DVD o puede estar instalado en cualquier computador.

Criterios de evaluación

La evaluación es un proceso fundamental en el Modelo de Formación para la Reintegración en tanto es un elemento indispensable para:

1. Valorar el alcance y la obtención de logros, competencias y conocimientos de los estudiantes.
2. Determinar la promoción o no de los educandos en cada ciclo del proceso.
3. Diseñar e implementar estrategias para apoyar a los educandos que tengan dificultades en sus estudios.
4. Suministrar información que contribuya a la autoevaluación académica de la institución.

La evaluación debe proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante, e igualmente debe suministrar información para el diseño de estrategias pedagógicas de apoyo para los estudiantes que presenten mayores dificultades durante la implementación del Modelo.

A la hora de evaluar competencias, es importante considerar que no se trata de verificar si el estudiante es o no competente, se trata de determinar en qué grado lo es. *No se puede valorar apropiadamente el progreso en los niveles de una competencia si se piensa en ella en un sentido dicotómico (se tiene o no se tiene), sino que tal valoración debe entenderse como la posibilidad de determinar el nivel de desarrollo de cada competencia, en progresivo crecimiento y en forma relativa a los contextos institucionales en donde se desarrolla.*

Para determinar la promoción de los estudiantes, el docente debe sistematizar los procesos de evaluación que haya desarrollado durante el año. Al igual que la evaluación, estos elementos propios de la promoción en el Modelo deben estar contemplados en el *sistema institucional de evaluación de los estudiantes* para que se puedan fijar aspectos como los criterios de promoción escolar y el porcentaje de asistencia que incida en la promoción del estudiante.

¿Qué evaluar?

Desde la concepción de competencias se plantea que se desarrolla/domina una competencia cuando se conjuga el querer (ser), el saber y el hacer. En este sentido, los criterios de evaluación propuestos desde la estructura curricular son los insumos/herramientas que se definen evaluar para determinar el nivel de competencia adquirido por el estudiante al dominar el querer (ser), saber y hacer en relación con un desempeño esperado. De ahí que los criterios de evaluación se planteen en función de indicadores de motivación (querer), conocimiento (saber) y procedimiento (hacer), lo que guarda directa relación con la secuencia didáctica propuesta. Observe el ejemplo:

CICLO 3		Eje integrador: desarrollo y productividad
Finalidad del eje integrador		Identificar las actitudes y desempeños básicos para desenvolverse en los diferentes entornos productivos (competencias laborales generales).
Desempeño		Formulo relaciones entre las unidades básicas y sus múltiplos y submúltiplos.
Enseñanzas	Concepto	MAGNITUD FÍSICA
	Proposición	El Sistema Internacional de Unidades consta de siete unidades básicas, las cuales tienen múltiplos y submúltiplos que se expresan mediante prefijos.
Criterios de evaluación	Indicador de motivación	Reconozco el sentido del uso de los múltiplos y submúltiplos de las unidades de medida como uno de los desempeños básicos que requiero para desenvolverme en diferentes entornos productivos.
	Indicador de conocimiento	Comprendo qué son los múltiplos y submúltiplos de las unidades básicas.
	Indicador de procedimiento	Aplico procedimientos para formular relaciones entre las unidades básicas y sus múltiplos y submúltiplos.

El definir estos criterios permitirá reconocer con claridad, tanto por parte del docente como del estudiante, lo que se espera en cada uno de estos aspectos. Si observa detenidamente el ejemplo, notará que es en el criterio de evaluación afectivo donde se hace evidente la integración propuesta entre los ejes de competencia de las áreas básicas y los ejes para la reintegración (ejes generadores); por tanto, su adecuado desarrollo es fundamental para el proceso de construcción del proyecto de vida.

Vale la pena recordar que para el desarrollo de los criterios de evaluación de conocimiento y de procedimiento, el Modelo hace entrega de unos recursos de apoyo tanto para el docente como para el estudiante, indicando sugerencias de evaluación del criterio.



Escala de valoración

La escala de valoración propuesta desde el Modelo de Formación para la Reintegración para desarrollar los procesos de evaluación en relación con el nivel de logro alcanzado es la siguiente:

- Bajo: indicador de reprobación. Señala la no consecución del básico propuesto para el desempeño, lo que se puede evidenciar a través de los criterios de evaluación formulados para el desempeño.
- Básico: indicador de aprobación. Señala la consecución del básico propuesto para el desempeño formulado desde la malla curricular.
- Alto: indicador de aprobación. Además de la consecución del básico propuesto para el desempeño, debe evidenciarse en una clara integración de los aprendizajes del área respectiva con el desarrollo del proyecto de vida.
- Superior: además de lo propuesto anteriormente, el logro de una escala superior implica que el proyecto de vida en construcción es sostenible al poseer objetivos claros y alcanzables-vivenciables.

Planeación

¿Por qué planear en el Modelo Colombiano de Formación para la Reintegración?

Planear garantiza mejores resultados ante los objetivos trazados a corto, mediano o largo plazo, y facilita, de una forma sencilla y rápida, determinar aspectos a mejorar cuando se presentan fallas. Los procesos de planeación en el ámbito escolar deben tener claridad sobre los propósitos formativos y educativos, pero sobre todo la forma como se ha de llegar a ellos.

El alcance de los propósitos no da cabida a improvisaciones, por lo que se requiere desarrollar procesos estructurados (sistemáticos, coherentes) de planeación en los que se tomen en cuenta factores como:

- Los desempeños y los criterios de evaluación de acuerdo con lo propuesto en la estructura curricular.
- La(s) actividad(es) a desarrollar.
- El tiempo previsto.
- Los recursos que se requieren y con los que se cuenta.
- Los criterios y herramientas (estrategias) para evaluar y valorar la consecución de los objetivos y desempeños propuestos.

Desde el Modelo es claro que la planeación no es una actividad más a cumplir como requisito, una carga para el docente o un simple formato a ser diligenciado; la planeación tiene un papel central dentro del proceso de formación por competencias, ya que es ella quien orienta hacia este objetivo todas y cada una de las actividades desarrolladas dentro de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, dando claridad al docente y garantizando un proceso efectivo. De ahí la importancia de su desarrollo estructurado.

¿Cómo se planean las clases en el Modelo Colombiano de Formación para la Reintegración?

El formato de planeación de clase definido desde el Modelo está diseñado en relación directa con la secuencia didáctica de formación de competencias propuesta y requiere del uso de la estructura curricular para su diligenciamiento, así como del centro de recursos como instrumentos básicos (no únicos) para su desarrollo. Es necesario recordar que el centro de recursos es un insumo base y puede ser complementado con aquellos recursos dispuestos por los docentes que se consideren pertinentes para el logro del desempeño propuesto. De igual manera, puede usarse la propuesta para planear otros desempeños propuestos por la institución.

Los pasos que debe seguir un docente del Modelo a la hora de planear son:

- Inicialmente identifique el desempeño sobre el que va a trabajar y desarrollar el proceso de planeación. Recuerde que no se planea por clase sino por desempeño, lo que indica que un formato de planeación puede servir para desarrollar varias clases, dependiendo de la complejidad del desempeño a trabajar. Identifique igualmente el ciclo al cual corresponde y el periodo.

Importante:

De la misma forma que planea el desarrollo de los desempeños planteados en la malla, puede planear otros desempeños formulados por usted y coherentes con el proceso de formación a desarrollar y las necesidades formativas surgidas. Así mismo, otras áreas no incluidas dentro de la propuesta de curricular (educación física, artes, ética, etc.) pueden apoyarse en esta propuesta de planeación para realizar sus procesos.

- A partir de la estructura curricular dada, identifique los criterios de evaluación de motivación, conocimiento y procedimiento, y transcribálos.
- Para cada uno de ellos identifique la actividad para su desarrollo. Apóyese en el centro de recursos para el caso de los criterios de conocimiento y procedimiento.
- Recuerde que el centro de recursos, en muchas oportunidades, genera recomendaciones para el desarrollo de las fases cognitivas y procedimentales, por lo que se requiere que usted haga una revisión adecuada de los mismos y, en caso de ser necesario, formule o busque los recursos que requiera.
- A partir del recurso determinado, identifique los insumos que necesita para su ejecución y el tiempo esperado para el desarrollo de cada fase.
- Finalmente, determine cómo ha de evaluar que se cumpla el criterio de evaluación propuesto. Recuerde que en muchas oportunidades el centro de recursos sugiere actividades de evaluación que pueden ser complementadas por usted.



Formato de Planeación Modelo de Formación para la Reintegración

FORMATO DE PLANEACIÓN POR ÁREA

Área: _____

Ciclo: _____ Período: _____

Desempeño:

FASE AFECTIVA

Actividad:

Recursos:

Tiempo:

Evaluación:

FASE COGNITIVA

Actividad:

Recursos:

Tiempo:

Evaluación:

FASE EXPRESIVA

Actividad:

Recursos:

Tiempo:

Evaluación:

• •
22

Fundamentos curriculares del Modelo

Edna Lucena Acosta



Presentación	39
Desarrollo de la experiencia	41
Fines del Modelo de Formación para la Reintegración	45
Concreción de la macro finalidad	51
La escuela como un escenario de convivencia y reconciliación	51
Competencias integradoras	52
Dimensión afectiva	55
Dimensión productiva	58
Dimensión social	60
Dimensión calidad de vida	63
De las dimensiones a las competencias integradoras	64
Competencias afectivas	64
Competencias para el desarrollo y la productividad	64
Competencias para la participación y responsabilidad social	64
Competencias para el mejoramiento de la calidad de vida	64
Construcción curricular	65
Integración de procesos de formación y educación	65
Competencias afectivas – eje integrado de afectividad	71
Competencias para el desarrollo y la productividad – eje integrado desarrollo y productividad	71
Competencias para la participación y responsabilidad social – eje integrado de participación y responsabilidad social	72
Competencias para el mejoramiento de la calidad de vida – eje integrado de calidad de vida	73
Bibliografía	75
Y en esta edición:	76

Presentación

En el presente documento se establece la manera en que, desde el Modelo de Formación para la Reintegración, se ha definido la gran finalidad que se espera y persigue alcanzar en el proceso de formación de la población joven y adulta en situación de vulnerabilidad que proviene de entornos ilegales y violentos. Se ponen de manifiesto los procesos que implican alcanzar dicha finalidad y cómo esta requiere generar acciones específicas para hacerla posible en los establecimientos educativos.

Se evidencian además los fundamentos teóricos y metodológicos que les da sustento a los procesos formativos y educativos, y la forma como se materializan en acciones específicas, entre ellas la estrategia de convivencia, a través de la cual se espera realizar procesos de formación para el ejercicio de la ciudadanía, y la definición de las competencias integradoras, que son la base de la construcción de la estructura curricular del Modelo, lo cual permite articular, posteriormente, los procesos formativos a los procesos educativos de la enseñanza de cada una de las áreas y, por otro lado, generar un proceso pedagógico para la formación del proyecto de vida.

Este material explica los procedimientos tomados en consideración para la elaboración de los documentos de fundamentación de las estructuras curriculares de cada una de las áreas, por lo que es recomendable hacer una lectura previa del mismo antes de abordar el de algún área específica.

De este modo, se espera que este documento se constituya en un instrumento para la reflexión pedagógica y dé luces para que los establecimientos educativos puedan realizar las construcciones curriculares de las áreas que no se han trabajado desde el Modelo, integrándolas a sus finalidades.

Desarrollo de la experiencia

El Modelo de Formación para la Reintegración surge como una iniciativa de la Alta Consejería para la Reintegración –ACR– como parte de la Política Nacional de Reintegración Social y Económica para personas y grupos armados ilegales. Es una propuesta educativa para la atención a población adulta en situación de vulnerabilidad enmarcada en el ámbito de la rehabilitación social, por lo que promueve procesos educativos integrales que permitan a aquellas personas que provienen de contextos ilegales y/o violentos su reincorporación a la sociedad, tal como se plantea en el artículo 68 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).

Los procesos políticos que han acontecido en nuestro país en los últimos años, han generado una demanda y una exigencia para atender a una población en número creciente que ha optado por la desmovilización de los grupos armados ilegales, para quienes los procesos educativos se convierten en la columna vertebral de su proceso de reintegración a la sociedad en la medida en que los establecimientos educativos los acogen en sus jornadas de adultos. Es en estos escenarios donde tienen la posibilidad de compartir un número importante de tiempo –que constituyen las jornadas académicas– con otros colombianos adultos en situación de vulnerabilidad que, como ellos, aprenden en la vivencia y en la exigencia de los valores de la convivencia a reconocer el valor de la autoridad, las normas sociales, el valor de los vínculos humanos, así como las herramientas para ser personas productivas, generándose en ellos la satisfacción de aportar a la sociedad y permitiéndoles soñar y proyectar una mejora en su calidad de vida y la de sus familias.

En el año 2008 la Alta Consejería para la Reintegración Social y Económica, como parte de sus acciones y en respuesta a las dificultades en los procesos educativos y de formación para el trabajo, firma un Convenio de Cooperación con la Organización de los Países Bajos para la Cooperación Internacional en Educación Superior (Nuffic, por sus siglas en inglés), a través del cual se establece el **PROYECTO NPT/COL/173 “PROYECTO COLOMBIANO DE FORMACIÓN PARA LA REINTEGRACIÓN”**.

Por medio de este proyecto se llevaron a cabo una serie de mesas de trabajo que convergieron en el **Primero Foro Continental “EDUCAR Y FORMAR EN LA REINTEGRACIÓN”**, en cuyos espacios se posibilitó la discusión con diferentes actores del país pertenecientes a organizaciones sociales, políticas y educativas, sobre la proyección, necesidad y conveniencia de

formular una propuesta educativa que respondiese a la creciente demanda generada por el actual proceso de desmovilización de las personas y grupos alzados en armas y a la Política Nacional de Reintegración Social y Económica.¹ La formulación de dicha propuesta recayó sobre un grupo de consultores, donde expertos del Ministerio de Educación Nacional, el SENA, la ACR y otros miembros de organizaciones educativas, participaron en el establecimiento de los fundamentos filosóficos, sociológicos, legales, psicológicos y pedagógicos que dieron sustento a la formulación y posterior diseño y desarrollo del **MODELO DE FORMACIÓN PARA LA REINTEGRACIÓN**.²

A finales de 2009, la ACR concertó dar inicio al pilotaje de implementación del Modelo en cinco municipios de cuatro regiones de nuestro país, vinculando instituciones que atendieran un número significativo de población en proceso de reintegración. Dado que el mayor porcentaje se encontraba en ciclos II y III, se inició el proceso con la población de dichos ciclos:

Departamento	Municipio	Institución Educativa	Población atendida
Antioquia	Medellín	Centro para la Paz y la Reconciliación – CEPAR	116
Atlántico	Barranquilla	Institución Educativa Distrital Ciudadela Estudiantil	60
Cundinamarca	Bogotá	Institución Educativa Distrital Los Alpes	84
Sucre	Corozal	Institución Educativa Pró XII	53
	Sincelejo	Institución Educativa José Ignacio López	28
Total			341

Así, en enero de 2010 se firma el convenio marco interadministrativo de cooperación técnica entre la ACR, el SENA y el MEN como parte del entorno administrativo que permitiera concertar y generar los protocolos que dan sustento y respaldo administrativo para la implementación del Modelo en su fase inicial de pilotaje, llevado a cabo con el apoyo técnico de la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani –FIPCAM–, la organización holandesa MDF Training Consultancy y la financiación de Nuffic.

A partir de esta experiencia, la ACR reconoce la importancia de recoger los aprendizajes obtenidos, profundizar tanto en la formulación de la documentación que da sustento pedagógico y didáctico al Modelo como en los procedimientos para su gestión en los establecimientos educativos, y ampliar la implementación a otras regiones del país. Para cumplir estos propósitos, en diciembre de 2010 se firma un convenio de asociación con la FIPCAM –vinculando 6 instituciones más durante el 2011– atendiendo, de manera conjunta con el Modelo, a aquella población en

1 Ver: Documento Conpes 3554 del 1 de diciembre de 2008

2 Ver documentos de Fundamentación del Modelo www.formaciónparalareintegración.org



proceso de reintegración y a diferentes poblaciones adultas que integran la comunidad educativa, tal como se relaciona en la siguiente tabla:

Departamento	Municipio	Institución Educativa	Población atendida	
			Personas en proceso de reintegración	Comunidad
Antioquia	Medellín	Centro para la Paz y la Reconciliación – CEPAR	251	175
Atlántico	Barranquilla	Institución Educativa Distrital Ciudadela Estudiantil	56	199
Cundinamarca	Bogotá	Institución Educativa Distrital Los Alpes	56	69
Sucre	Corozal	Institución Educativa Pío XII	55	4
	Sincelejo	Institución Educativa José Ignacio López	28	3
Cauca	Cajibío	Institución Educativa Ortega	96	15
Caquetá	Florencia	Institución Educativa Ciudadela Siglo XXI	319	16
Cesar	Valledupar	Institución Educativa Leonidas Acuña	303	30
Córdoba	Montería	Institución Educativa Villa Margarita	50	
Meta	Villavicencio	Colegio Departamental San Francisco de Asís	220	395
Santander	Piedecuesta	Colegio Carlos Vicente Rey	35	112
Subtotal			1.469	1.018
Total			2.487	

El convenio finaliza con el desarrollo de los fundamentos pedagógicos, didácticos y de gestión que permiten orientar la implementación del Modelo en los diferentes establecimientos educativos del país, así como con el desarrollo de los materiales y recursos didácticos que requieren los procesos de evaluación, alfabetización y nivelación, formación en proyecto de vida y desarrollo de competencias básicas.

Los procesos que propone el Modelo pretenden favorecer:

- La posibilidad para las personas en proceso de reintegración de ingresar a escenarios que faciliten la articulación de los servicios que ha dispuesto la ACR para su ruta de reintegración (educación, formación para el trabajo y orientación psicosocial).
- Procesos de alfabetización y nivelación en competencias básicas que favorezcan la integración temprana con el mundo del trabajo.

- La formación en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes, aportándoles herramientas para que puedan optar y tomar decisiones que les generen bienestar y mejoren sus posibilidades a lo largo de la vida.
- La reducción de tiempo en los programas educativos y de formación para el trabajo.
- Educación y formación pertinente a sus necesidades y condiciones.
- Metodologías flexibles que promuevan el desarrollo de competencias y faciliten el trabajo autónomo y colaborativo.
- El acceso a materiales y recursos que apoyen los procesos de formación y aprendizaje.
- Las certificaciones y titulaciones reconocidas en el ámbito educativo y laboral.

Fines del Modelo de Formación para la Reintegración

En el proceso de construcción de los fundamentos curriculares del Modelo, se compartieron experiencias y vivencias con los diferentes miembros de las comunidades educativas que atienden población adulta que provienen de entornos ilegales y violentos. En ese compartir fue revelador conocer las transformaciones experimentadas en personas que en otro momento de sus vidas tomaron el camino de las armas y la ilegalidad, y quienes hoy, como muchos otros colombianos, tienen una familia, son miembros de una comunidad, son personas productivas que tienen empleos o su propia unidad de negocio, se ganan la vida dignamente y sueñan con mejorar las condiciones de vida de ellos y sus familias.

Para muchos de ellos, el solo hecho de tener la oportunidad de hacer su propia vida es una condición que no los llevará de vuelta al camino que dejaron, manteniéndolos o arraigándolos a la legalidad. No obstante, se pone en juego mantener a muchos otros en el camino de la legalidad, cuando sus procesos educativos no responden a las características de las poblaciones o no reciben una educación pertinente y de calidad que les provea de las herramientas que requieren para realizar sus expectativas de vida.

Por dichas razones, la pregunta sobre las finalidades que debe buscar y perseguir la educación de jóvenes y adultos que provienen de contextos ilegales y violentos, es un asunto que se encadena con otros propósitos nacionales, como lo son la búsqueda de la paz, la seguridad, la convivencia ciudadana y la prosperidad para todos los colombianos.

La presente propuesta hace eco de las finalidades que la Nación ha planteado para la formación de todos los colombianos, las cuales se encuentran consagradas en el artículo 5 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994):

1. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
2. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura; así como el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.

3. El desarrollo de una capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.
4. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales y de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo, además de la defensa del patrimonio cultural de la Nación.
5. La creación y el fomento de una conciencia de la soberanía nacional y la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.
6. La formación de la práctica del trabajo mediante los conocimientos técnicos y habilidades, y la valoración de este como fundamento del desarrollo individual y social.
7. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene; la prevención integral de problemas socialmente relevantes; la educación física; la recreación; el deporte y la utilización del tiempo libre.
8. La promoción en la persona y en la sociedad de su capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país, permitiéndole al educando ingresar al sector productivo.

Se pretende reconfigurar y ampliar el significado de estas finalidades en una macro finalidad: **“La construcción del proyecto de vida de los jóvenes y adultos que se formen en el Modelo”**, construcción que se encuentra ligada al cumplimiento del propósito de vida de todo ser humano: *buscar la felicidad*; felicidad que se logra cuando las personas son capaces de tomar decisiones para su vida que les generen bienestar y les permitan ampliar sus posibilidades de una manera responsable con ellos mismos, con los demás y con la sociedad.

Los seres humanos somos contradictorios y complejos, razón por la cual cuesta tanto alcanzar la felicidad y realizarla en los proyectos vida. La educación no puede ser ajena a este propósito y, por ello, debe aportar herramientas que les permitan a las personas sentirse felices y llevar vidas felices.

El filósofo José Antonio Marina entiende la felicidad como “la armoniosa realización de las dos grandes motivaciones humanas: el bienestar y la ampliación de posibilidades”³, explicándolo de la siguiente manera:

“Buscamos nuestro bienestar y el de las personas que queremos. Bienestar físico, económico, psicológico. Deseamos comodidad y seguridad [...] al mismo tiempo, deseamos crear, influir, explorar, sentirnos eficaces, cambiar la realidad de alguna manera, competir, colaborar en tareas de las que podamos sentirnos orgullosos [...]. Todas las actividades creadoras suelen robarnos algo del bienestar que buscábamos, pero nos proporcionan otro tipo de satisfacción que nos es también necesaria.”

3 Marina, José Antonio. (2005). *Aprender a vivir*. Editorial Ariel S.A., Barcelona. Pág. 18



“Estas dos grandes motivaciones aparecen en un ser, como el hombre, intrínsecamente social. El hombre es social no solo porque nace en sociedad, sino porque la sociedad estructura su inteligencia mediante el lenguaje y la cultura, y, además, porque necesita vivir en sociedad para cumplir sus fines privados. La felicidad íntima es un proyecto que sólo puede alcanzarse integrándole en un proyecto mancomunado.”⁴

Los esfuerzos que se generen para buscar esta finalidad son pocos, teniendo en cuenta los beneficios que proporciona a la sociedad:

“La mejor sociedad, sostenía Bentham, es aquella en la que los ciudadanos son más felices. Por tanto, la mejor política será la que genera una mayor felicidad; y, cuando se trate de la conducta privada, la acción moral más correcta será aquella que dé más felicidad a las personas a las que afecte”.⁵

Se han demostrado los beneficios de la felicidad en el incremento de la salud de las personas (tanto física como mental), en la reducción de los conflictos familiares, en el aumento de la productividad de los trabajadores, y en el decrecimiento de la violencia y actos delictivos. Hoy, las mediciones internacionales sobre calidad de vida de los países consideran como un indicador fundamental los niveles de felicidad y satisfacción que reporten sus ciudadanos, por encima del nivel de ingresos o el PIB (Layard, Richard. 2005).

Desde la perspectiva de la **Psicología Positiva**, las investigaciones sobre la felicidad y construcción de proyecto de vida reconocen tres niveles de felicidad:

“La primera es la ‘vida agradable’ (*pleasant life*), que se refiere al bienestar que nos invade al disfrutar de la buena comida, sexo, bebida e incluso una buena película. Este tipo de felicidad es de corta duración y está muy relacionada a la experimentación de emociones positivas en el pasado, presente y futuro. La ‘vida agradable’ es la que se logra maximizando las emociones positivas y minimizando las negativas.

[...] En segundo lugar se encuentra la ‘buena vida’ (*good life*). Esta nace en cada uno cuando se disfruta haciendo algo en lo que se es bueno o incluso talentoso. Aquí se trata de identificar esos dones y saberlos usar. Esto está muy relacionado con los rasgos y fortalezas individuales. Es por eso que, desde la Psicología Positiva, se trata de identificar los rasgos y fortalezas personales para poder potenciarlos e incrementar la ‘buena vida’.

[...] El tercer tipo de felicidad es denominado ‘vida con sentido’ (*meaningful life*), es la más duradera de las tres y trata de encontrar aquello en lo que creemos y de poner todas nuestras fuerzas a su servicio. Las obras de caridad, la militancia política, sonreír al

4 Ibid., pág. 19

5 Layard, Richard. (2005). *La felicidad*. Santillana Ediciones. Bogotá, pág. 16

vecino, todo vale y gratifica. Este tipo de felicidad supone sentirse parte de las llamadas instituciones positivas – democracia, familia, educación, etc.”⁶

Es indudable que desarrollar proyectos de vida basados en el alcance de la felicidad se vuelve una tarea escurridiza, difícil de lograr, sin la preparación y esfuerzos conscientes, consistentes y coherentes para crear ambientes y experiencias positivas que propicien relaciones e interacciones de calidad, y el estrechamiento de vínculos interpersonales y con las instituciones que componen la estructura social. De igual forma, se requiere de vivencias significativas para que cada persona tenga la posibilidad de reconocer sus potencialidades y debilidades, y en función de ellas valorar-se y tomar decisiones que le generen reconocimiento y/o satisfacción.

“La mejor pista para poder discernir, con algún grado de certeza, si una persona es dichosa consiste en saber en qué medida posee los tres ingredientes de la personalidad feliz: Una autoestima favorable unida al sentido de controlar razonablemente su propia vida, un talante optimista y comunicativo, y una buena capacidad para adaptarse a los cambios y superar los retos que impone periódicamente la existencia.”⁷

La construcción del proyecto de vida de los adultos vinculados al Modelo no es una tarea que comienza y termina en la escuela⁸. Tampoco se construye con la exclusividad de los procesos educativos, y mucho menos desde una perspectiva academicista. Es un propósito que traspasa fronteras, debe entenderse como un proceso que aporta herramientas para la vida y que exige la integración de procesos de educación y de formación.⁹

“La felicidad no llega de forma automática, no es una gracia que un destino venturoso puede concedernos y un revés arrebatarlos; depende exclusivamente de nosotros. No se consigue ser feliz de la noche a la mañana, sino a costa de un trabajo paciente, realizado día tras día. La felicidad se construye, lo que exige esfuerzo y tiempo. Para ser feliz hay que saber cambiarse a uno mismo”¹⁰

6 Prada, Eliana Cecilia. (2005). *Psicología positiva y emociones positivas*. En: <http://www.psicologia-positiva.com/Psicologia-pos.pdf>. Septiembre 2005. Consultado el 31 de mayo de 2011. Pág. 5.

7 Rojas, Marcos Luis. (2000). *Nuestra Felicidad*. Espasa, España. Pág. 205

8 Escuela entendida como institución o establecimiento educativo

9 El maestro Carlos Vasco distingue estos dos términos, planteando la **educación** como la institucionalización de ciertos aprendizajes que la sociedad ha asignado a unos espacios controlados y organizados para ello; y la **formación** como la socialización que trasciende la institucionalidad en la medida que sus procesos son de naturaleza transculturales y trashistóricos, es decir, incluye elementos más generales, humanistas e integrales que no se pueden cerrar ni supeditar a un periodo concreto de la vida. (Para ampliar los conceptos se recomienda revisar el siguiente artículo: Vasco, Carlos Eduardo. (2011). *Formación, educación, pedagogía y currículo*. En: Colección de la pedagogía colombiana. Tomo 1. Editorial Redipe. Bogotá).

10 Ricard, Matthieu. (2005). *En defensa de la felicidad*. Ediciones Urano, S.A. Barcelona. Pág. 55



Pero es una labor que se reivindica desde la institucionalidad de la escuela, en la medida en que la población atendida proviene de entornos vulnerables y en tanto que ellos mismos, por su condición de adultos que no tuvieron acceso a la educación o desertaron del sistema educativo a edades tempranas, amparan una condición que los ha hecho vulnerables, más aún cuando muchos de ellos provienen de entornos de ilegalidad y violencia.

Así mismo, se reivindica que sea una intencionalidad que se materialice en propósitos institucionales para que promueva acciones de formación y educación –como se mencionaba anteriormente– de manera consciente, consistente y coherente:

- **Consciente**, en la medida en que se hace explícita, se asumen acciones y se toman medidas para garantizar que son realizadas, se les hace seguimiento y se evalúan como parte del accionar de los procesos educativos y formativos que se desarrollan en la institución por parte de todos los miembros que integran la comunidad educativa.
- **Consistente**, porque se desarrolla de una manera estable, continua, respetando los procesos que conlleva la construcción del proyecto de vida; porque no es una labor que se realiza en los momentos en que sobra el tiempo o solo en los eventos especiales, sino que se entiende que es parte de las tareas del día a día, en los diferentes eventos, pero que, además, cuenta con espacios de formación destinados para ello y donde se materializan acciones que se realizan desde los procesos educativos.
- **Coherente**, en el entendido que se vivencia en todo momento, por todos los miembros de la comunidad educativa, no solamente para ciertas personas o cuando resulta conveniente para quienes toman decisiones.

Concreción de la macro finalidad

Se desarrollaron dos grandes acciones que enmarcan la materialización de la macro finalidad del Modelo y la integración de procesos de formación y educación:

- **Hacer de la escuela un escenario de convivencia y reconciliación** como una acción netamente formativa que promueve el desarrollo de la ciudadanía y la democracia a través de la vivencia de la participación, haciendo uso de metodologías experienciales.
- **Establecer competencias integradoras**, las cuales le dan marco al desarrollo de acciones pedagógicas desde donde se trabajan procesos formativos y educativos, favoreciendo la integración y la generación del sentido.

Estas acciones se traducen concretamente en la estrategia de convivencia y en las estructuras curriculares que dan fundamento a los propósitos de enseñanza esperados ciclo por ciclo, así como en la creación de materiales y recursos didácticos que facilitan la acción pedagógica y sus interacciones.

La escuela como un escenario de convivencia y reconciliación

La convivencia y la reconciliación son entendidas desde el Modelo como la posibilidad de ejercer la ciudadanía en el actuar y vivir con los otros¹¹. Esto le plantea a la escuela el reto de generar ambientes de aprendizaje a través de la vivencia, la exigencia y la demanda del ejercicio de valores democráticos en el marco de la participación, expresadas en acciones y mecanismos democráticos, que promueven la importancia de establecer acuerdos, respetar las normas, deberes y derechos como principios que regulan la convivencia por medio de la discusión y la concertación.

Por medio de esos ambientes se pretende formar en el ejercicio y la práctica la ciudadanía y la convivencia, persiguiendo de manera particular la formación de personas:

11 La estrategia de convivencia del Modelo se encuentra desarrollada en el documento '*Convivencia y ambientes de aprendizaje en el Modelo de Formación para la Reintegración*'.

- **Generosas**, que compartan con los demás y den lo mejor de ellos.
- **Amables**, que comprendan, valoren y se relacionen adecuadamente con las personas del entorno.
- **Respetuosas**, que asuman normas de convivencia y utilicen debidamente mecanismos de participación social.
- **Responsables**, que cumplan con las exigencias de ser ciudadano.
- **Talentedas**, que den lo mejor de sí y se integren productivamente a la sociedad.
- **Emprendedoras**, que utilicen adecuadamente los recursos del entorno en beneficio de una mejor calidad de vida para sí mismos, su familia y la comunidad.

Competencias integradoras

Conjugar e integrar procesos de formación y educación requiere apelar a un saber pedagógico que aporte las herramientas para concretar las intencionalidades en propósitos de enseñanza; propósitos con los cuales se vislumbran y establecen secuencias curriculares y didácticas, que se constituyen en los pilares de los saberes de maestros, tutores y educadores, quienes serán los encargados de darles forma en sus prácticas cotidianas de enseñanza-aprendizaje.

Desde una concepción contemporánea de la pedagogía, se asume que los propósitos de la enseñanza encierran la formación de competencias, entendidas como la capacidad que tiene una persona para aprehender campos específicos de la realidad haciéndolas parte de sí. Para apropiarse de estas competencias una persona debe valorar su importancia, comprender y estructurar en su mente los conocimientos y procedimientos para manipular o hacer aplicaciones con ellas; es un tipo de enseñanza que integra las tres dimensiones mentales: afectiva (querer), cognitiva (saber) y expresiva (hacer). En síntesis, una competencia es un Querer, Saber, Hacer.¹²

Concretar y materializar la macro finalidad que se persigue –***“La construcción del proyecto de vida de los jóvenes y adultos que se formen en el Modelo”***– en procesos pedagógicos, implica, en primera instancia, dimensionar los aspectos que se constituyen en los pilares claves para alcanzar este propósito y así determinar los componentes que se convertirán en las columnas que soporten la estructura curricular del Modelo.

Al recurrir a los fundamentos teóricos, los estudios sobre los aspectos que dan sentido y trascendencia a la vida de los seres humanos encienden luces sobre unos elementos que aparecen de manera común en la búsqueda de la felicidad:

- “Contrario a la creencia de que la felicidad es difícil de explicar, o que depende de tener una gran fortuna, investigadores han identificado los factores esenciales de una vida feliz. Los componentes principales son: el número de amigos, la cercanía con ellos, la cercanía con la familia y las buenas relaciones con los compañeros de trabajo

¹² Para profundizar, consulte el documento ‘Enseñar competencias’



y vecinos. Estos factores unidos explican aproximadamente el setenta por ciento de la felicidad personal.”¹³

- “No exagera quien equipara la felicidad con la amistad y el amor. Las atenciones que dedicamos a las personas allegadas nos benefician a nosotros mismos.”¹⁴
- “Una montaña de datos revela que la persona es más feliz con vínculos que sin ellos. Un gran número de encuestas efectuadas en decenas de miles de europeos y norteamericanos han producido el mismo resultado: al ser comparadas con las personas solteras o viudas y especialmente con las divorciadas o separadas, las personas casadas reportan ser más felices y estar más satisfechas con la vida” (Inglehart, 1990; Gove y cols., 1990).¹⁵
- “El reporte *feliz* significa que los módulos psicológicos (interpersonales e intrapersonales) funcionan bien, no hay motivo de alarma, hoy se está bien; se cuenta con buenos aliados y con suficiente fuerza personal para enfrentar los retos por venir.”¹⁶
- “El amor y el trabajo son cruciales para la felicidad humana porque, cuando están bien realizados, hacen que salgamos de nosotros mismos, conectándonos con gente y proyectos situados más allá de nosotros. [...] El compromiso vital es otra forma de decir que el trabajo se ha convertido en <<amor visible>>. Nakamura y Csikszentmihalyi describen incluso el compromiso vital en palabras que casi podrían surgir de una novela romántica: <<Hay una conexión intensa entre el yo y el objeto; un escritor es arrasado por un proyecto, un científico es hipnotizado por las estrellas. La relación tiene un significado subjetivo; el trabajo es una vocación”¹⁷
- “Existe un indicio para saber si uno está realizando un buen trabajo. Cuando se hace un buen trabajo se siente bien. Pocas cosas hay en la vida más agradables que concentrarse en una tarea difícil, empleando en ella todas nuestras destrezas, sabiendo qué hay que hacer”¹⁸
- “Una persona controla su conciencia cuando tiene la habilidad de centrar su atención a voluntad, puede evitar las distracciones y concentrarse tanto tiempo como lo necesite para alcanzar su objetivo y no más. La persona que puede lograrlo normalmente disfruta con el curso normal de su vida cotidiana.”¹⁹

13 Niven, D. (2003). *Los 100 secretos de la gente feliz*. Norma. Bogotá. Pág. 24

14 Klein, Stefan. (2004). *La fórmula de la felicidad*. Ediciones Urano. Barcelona. Pág. 352

15 Schaefer y sus colaboradores (1982); citados en: Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos*. Ed. Martínez Roca. Barcelona. Pág. 271.

16 De Zubiría, Miguel. (2007). *Psicología de la felicidad*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Bogotá D.C. Pág. 36.

17 Haidt, Jonathan. (2006). *La hipótesis de la felicidad*. Editorial Gedisa. Barcelona. Pág. 265

18 Gardner, Howard; Csikszentmihalyi, Mihalyi & Damon, William. (2002). *Buen trabajo*. Paidós Ibérica. Buenos Aires. Pág. 83.

19 Csikszentmihalyi, Mihalyi. (1990). *Fluir*. Ed. Kairos. Círculo de Lectores. Pág. 65

- “De cualquier manera, es evidente el hilo conductor que une la felicidad que nos aportan las relaciones, el trabajo a las actividades de ocio, el sentimiento de compartir nuestra vida con los demás. A pesar de las amplias libertades, las múltiples alternativas y el ambiente acelerado y tecnológico que ofrece la vida actual, las relaciones con otras personas siguen siendo el medio primordial donde vivimos los momentos más dichosos. Y es que la convivencia, en cualquier contexto, duplica nuestra dosis de alegría y elimina la mitad de la tristeza.”²⁰
- “Prestar ayuda es una situación gana-gana, por lo tanto esté alerta a lo que ocurre a su alrededor y ofrezca la ayuda que pueda. Puede ser tan simple como volver un hábito el sostener la puerta para la persona que viene detrás de usted.”²¹
- “Se ha descubierto que la satisfacción respecto a la vida se aumenta en un veinticuatro por ciento gracias a la actividad altruista (Williamns, Haber, Wesver y Freeman, 1998).”²²
- “Basado en una encuesta sobre la calidad de la vida americana, el psicólogo social Michael Argyle mostró que la satisfacción y el bien-estar dependían de factores como:

Vida familiar	0,41
Matrimonio	0,36
Amistades	0,26
Comunidad	0,25
Organizaciones	0,12 ²³

En síntesis, la felicidad se encuentra íntimamente relacionada con la calidad de la interacción que logramos con nosotros mismos, los otros y la sociedad; por tanto, los procesos pedagógicos orientados a la construcción de proyectos de vida deben integrar y conjugar todos estos elementos en cuatro dimensiones: afectiva, productiva, social y de calidad de vida.

Para efectos de comprender los aspectos que componen estas cuatro dimensiones, a continuación se sintetizan resaltando los criterios que son fundamentales para la formación:

20 Rojas, Marcos Luis. (2000). *Nuestra Felicidad*. Espasa, España. Pág. 201

21 Niven, David. (2003). *Los 100 Secretos de la Gente Feliz*. Editorial Norma. Colombia. Pág. 130

22 *Ibíd.*, pág. 131

23 De Zubiría, *op.cit.*, pág. 36



Dimensión afectiva

De fundamental importancia en la vida humana, el afecto es la base del desarrollo humano. A través de él se da sentido y se generan los actos de conocer, pensar, actuar y relacionarse. La dimensión afectiva se construye a través del vínculo con el otro, los otros y quienes configuran nuestra humanidad, inicialmente a través del afecto expresado en seguridad:

“Tal valor tiene vincularse a otro, que con sólo abrir los ojos al mundo, y aún antes de hacerlo, el bebé humano recién nacido se sobre exige. Desconoce a todos —nadie lo invitó—, sus ojos funcionan con modestia, sus manitos mecánicamente agarran objetos y sus oídos desconocen los timbres, y en tan precarias condiciones ¡debe aprender rápido a interactuar con su madre! De ello depende su subsistir como mamífero o morir.”²⁴

La dimensión afectiva dota de las capacidades para interactuar en un mundo social, proveyendo las herramientas que permiten el control de las emociones (expresión de la biología) para la adaptación a la compleja vida de las interacciones con los otros, mediante los cuales se aprende la enseñanza más significativa y vital para un ser humano: orientarse y tomar decisiones, siendo posible solo por la capacidad de **VALORAR**.

“Entre todos los saberes posibles existe al menos uno imprescindible: el de que ciertas cosas nos convienen y otras no. No nos convienen ciertos alimentos ni nos convienen cier-

24 De Zubiñá, Miguel. (2007). *La afectividad humana*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Bogotá D.C. Pág. 22.

tos comportamientos ni ciertas actitudes. Me refiero, claro está, a que no nos conviene si queremos seguir viviendo. Si lo que uno quiere es reventar cuanto antes, beber lejía puede ser muy adecuado o también procurar rodearse del mayor número de enemigos posibles. [...] Saber lo que nos conviene, es decir: distinguir entre lo bueno y lo malo, es un conocimiento que todos intentamos adquirir, todos sin excepción por la cuenta que nos trae.”²⁵

Valoraciones que se ponen a prueba en todas las demás dimensiones de la vida, por lo que aprender a valorar y tomar decisiones se constituye en la tarea crucial que se debe aprender y aplicar a lo largo de la vida. De las buenas o malas decisiones que se tomen dependerá el nivel de bienestar y posibilidades que un ser humano se pueda generar; por tanto, su felicidad estará en estrecha relación con esta capacidad.

Como ya se ha mencionado, el aprendizaje afectivo no puede desligarse de la interacción con los otros, no solo porque los otros imprimen su sello en la formación de la humanidad de cada quien, sino también porque la mayor cantidad de decisiones que un ser humano tendrá que aprender a valorar para generarse bienestar está relacionada con la calidad de las relaciones y los vínculos que establezca en su devenir y construcción personal.

“Los humanos viven inmersos en numerosas redes afectivas. Esto porque la afectividad opera en tres círculos de interacciones: i) interacciones con personas próximas y con personas distantes; ii) interacciones consigo mismo; iii) interacciones con grupos y subgrupos. Magnífica a la afectividad el ser imprescindible por su multifuncionalidad, por participar de estos tres círculos.”²⁶

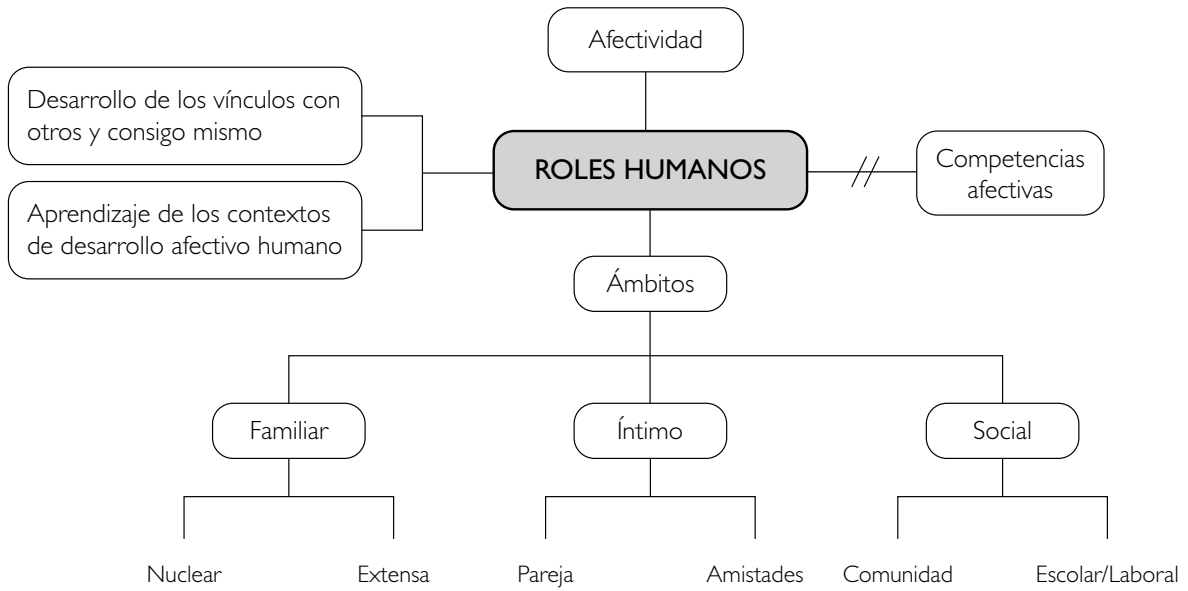
Dichas interacciones requieren asumir los diferentes papeles o roles desempeñados en cada vínculo personal (íntimo), familiar y social con los que se relacionan los seres humanos. A través de estos vínculos se generan los escenarios de desempeño en los diferentes contextos y **ámbitos**, entre ellos el **ámbito familiar**, que abarca tanto la familia nuclear (familia próxima) como la familia extensa (parientes más lejanos); el **ámbito íntimo**, entendido como la relación que se establece con la pareja y el grupo de amigos más cercanos; y el **ámbito social**, bien sea en el entorno comunitario, educativo o laboral.

Las valoraciones que se ponen en juego en los diversos círculos de interacciones requieren que una persona además aprenda y domine las capacidades para comprender e interactuar afectivamente; capacidades que, expresadas en conjunto de manera consciente, constituyen las competencias afectivas, lo que requiere hacer evidente los mecanismos psicológicos que intervienen en ellas.

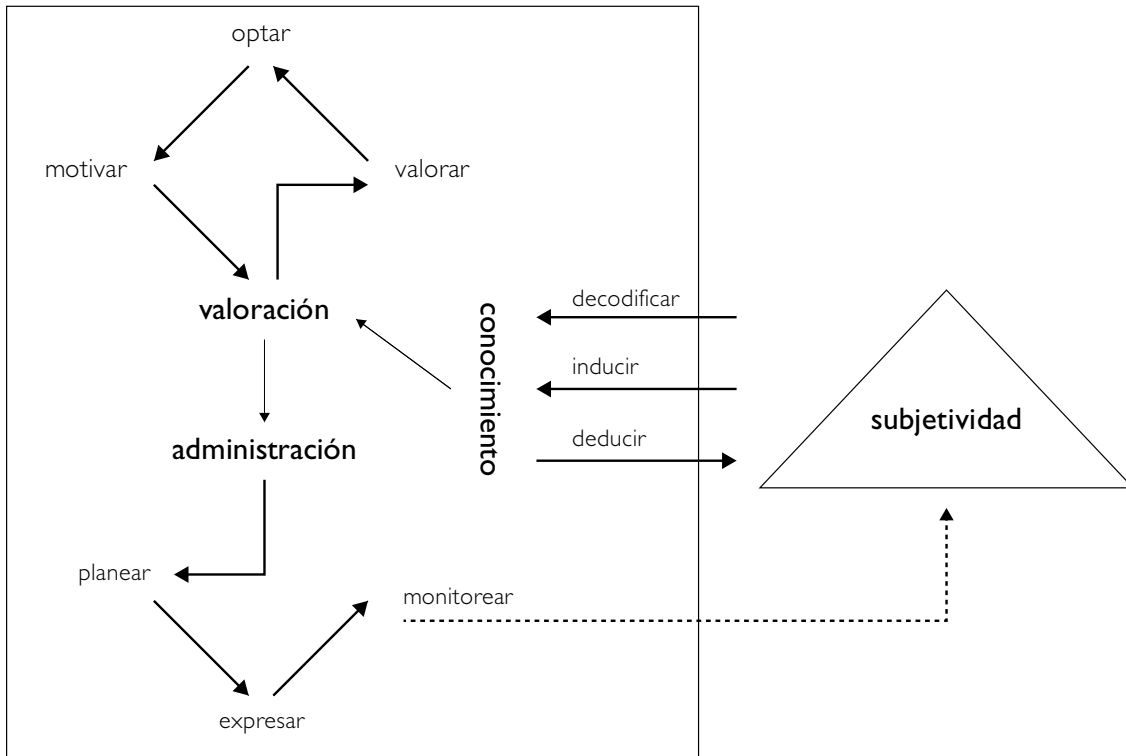
Constante y permanentemente una persona debe valorar una intención, una conducta o una situación que puede recaer sobre sí misma, otras personas o los grupos sociales; por esta razón

25 Savater, Fernando. (2002). *Pensamientos Arriesgados*. La Esfera de los Libros. España. Pág. 87

26 De Zubiría, Miguel. (2007). *La afectividad humana*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Bogotá D.C. Pág. 21.



El mecanismo psicológico



debe comprenderlas, generando ideas que le permitan explicar y apropiarse de esas realidades, corroborando en los hechos y con otros la veracidad de sus apreciaciones para así valorarlas adecuadamente, discerniendo sobre lo bueno y lo malo, lo deseable o indeseable, y las ventajas o desventajas de valorar sus comprensiones de manera positiva o negativa. Las valoraciones que haga sobre estos aspectos le permitirán tomar decisiones que se configuran en los anhelos, deseos y metas que orientan el actuar de la persona, priorizando en lo que debe hacer, en el orden adecuado y con las estrategias que le permitan alcanzarlas. En otras palabras, realizar planes y llevarlos a cabo, monitoreando o evaluando sus resultados, lo cual le permitirá saber si debe mantener la estrategia o cambiarla para obtener los resultados esperados.²⁷

Dimensión productiva

Otra de las dimensiones que configuran un porcentaje significativo del bienestar personal humano está referida a la satisfacción y realización que se experimenta al sentirse útil y productivo.

“Tomas Carlyle no estaba muy equivocado cuando escribió: ‘Bendito es quien ha encontrado su trabajo; no le dejemos pedir ninguna otra bendición’. Sigmund Freud amplió algo este sencillo comentario, cuando se le pidió su receta para la felicidad dio una respuesta muy corta pero sensata ‘El trabajo y el Amor’ ”²⁸

“Para vivir de forma que merezca la pena no se necesita ni grandes riquezas ni otros dones de la fortuna. Al contrario, puede merecer la pena intentar alcanzar un sencillo conjunto de objetivos; una profesión decente, una forma decente de ganarse la vida, una vida decente”.²⁹

Los estudios que relacionan la esfera productiva de un ser humano con los niveles de bienestar que esta puede generar, coinciden en que los niveles de satisfacción se incrementan si la tarea que involucra la acción productiva está íntimamente relacionada con los intereses de las personas, con aquello que a las personas les gusta y quieren hacer, y no necesariamente con el tipo de trabajo o cargo en que se desempeñe.

“Expresado de una forma más general, un buen trabajo es cualquier cosa que estimule el desarrollo, apoyando para ello la materialización de las potencialidades individuales y simultáneamente contribuyendo al crecimiento armonioso de otros individuos y otros grupos.”³⁰

El reconocimiento de la motivación como un factor decisivo en la productividad del ser humano ha contribuido a tumbar viejos paradigmas sobre los aspectos a considerar en la formación del

27 Miguel de Zubiría, en su libro *La afectividad humana*, explica desde una perspectiva neuropsicológica y de una manera profunda cada uno de los estos mecanismos que intervienen en las competencias afectivas.

28 Csikszentmihalyi, Mihaly. (1990). *Fluir*. Ed. Kairos. Círculo de Lectores. Pág. 246

29 Gardner; Howard; Csikszentmihalyi, Mihaly; Damon, William. (2002). *Buen Trabajo*. Ediciones Paidós Ibérica. Buenos Aires. Pág. 283.

30 *Ibíd.*, pág. 282



talento humano, anteriormente centrado en las aptitudes y habilidades, dejando de lado factores motivacionales como la pasión por el campo de ocupación al que se va a dedicar buena parte de su vida.

“Si estamos motivados a aprender es probable que trabajemos con denuedo, que seamos perseverantes, que los obstáculos nos estimulen en lugar de desanimarnos y que continuemos aprendiendo aunque nadie nos inste a hacerlo, simplemente por el puro placer de saciar nuestra curiosidad o de expandir nuestras facultades en nuevas direcciones.”³¹

“La investigación sobre individuos creativos/productivos ha mostrado con consistencia que aunque ningún criterio singular puede ser utilizado para determinar lo sobresaliente, las personas que han logrado reconocimiento por sus logros personales y contribuciones creativas poseen un esquema relativamente bien definido de tres grupos de rasgos interconectados. Ellos representan habilidad general, creatividad y compromiso por arriba de lo promedio, aunque no necesariamente superior. Es importante destacar que un grupo de rasgos no “hace lo sobresaliente”, sino la interacción entre los tres círculos, que la investigación ha demostrado son el ingrediente esencial para los logros creativos/productivos.”³²

Desde estas perspectivas contemporáneas de la psicología y la pedagogía se comprende que el talento y la productividad no surgen de manera espontánea en una persona, y que para que se llegue a tener un desempeño sobresaliente se requiere de un proceso de formación y trabajo intencionado hacia el desarrollo de las potencialidades. En este proceso hay mucho camino que recorrer: implica promover acciones que permitan identificar las pasiones que motivan a cada persona para que logre dirigir el desarrollo de sus aptitudes y habilidades hacia un campo de la realidad donde se manifieste y se exprese productivamente con su talento.

La Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani, en su trayectoria y trabajo en la formación del talento, propone un proceso que inicia con la inmersión de los aprendices en experiencias con diferentes tipos de realidad, pasando por procesos de identificación hasta llegar a la formación y trabajo profundo en un campo específico de ocupación. De manera resumida, se presentan a continuación las características y propósitos que se persiguen en cada fase del proceso de formación del talento:

- **Fase de exploración.** Inicia con un trabajo del estudiante a nivel de autoconocimiento y reflexión de la experiencia para determinar hasta qué punto esta le permite hacer un reconocimiento inicial de sus potencialidades y fortalezas. Posteriormente, se debe trabajar en la exploración de los posibles dominios de la realidad, donde se podrá manifestar el potencial de aprendizaje, favoreciendo la inmersión en experiencias que le permitan ampliar

31 Gardner, Howard. (2000). *La Educación de la Mente*. Ediciones Paidós Ibérica. Pág. 87

32 Suárez, María Eugenia. (1996). *La Atención a los Niños Sobresalientes*. Dossier. Pág. 20

la panorámica y conocimiento de dicha realidad, con el fin de que mejore su criterio para establecer los gustos y motivaciones por cada una de ellas.

- **Fase de identificación.** Como su nombre lo indica, el propósito de esta fase radica en que el estudiante identifique el área o dominio de la realidad u ocupación donde se encuentra su potencial talento. Este proceso implica para el estudiante el reconocimiento de sus intereses, aptitudes y habilidades en los diferentes dominios para hacer balances y tomar la decisión acerca de dónde se encuentra su potencial talento. Esta decisión debe tener en cuenta el componente motivacional en la medida en que más que sus aptitudes y habilidades, debe considerar que el camino que tome sea de gran interés, para así estar dispuesto a focalizar toda su energía, voluntad y esfuerzos en formarse y trabajar a lo largo de su vida en algún(os) campo(s) de ese dominio. Este es un proceso que implica mejorar el conocimiento del área elegida en lo concerniente al servicio que presta a la sociedad y a las valoraciones, pasiones, conocimiento, técnicas y a las posibilidades productivas que se generan desde ese dominio en su contexto vital.
- **Fase de fundamentación.** Una vez identificada el área de talento, el estudiante debe FUNDAMENTAR su potencial, lo que implica realizar acciones de formación para el trabajo en dicha área y emprender acciones, además de comprender el funcionamiento del mundo productivo para tomar decisiones frente a las oportunidades productivas que puede encontrar en esa área, preparándose para asumir sus proyecciones en un campo de ocupación específico y en un rol productivo determinado.
- **Fase de profundización.** En esta fase, el estudiante establece metas que le permitan y favorezcan su desarrollo personal y productivo, pudiendo proyectar el futuro que desea y que considera su trabajo puede proveerle, de tal forma que pueda tomar las decisiones y emprender acciones para mejorar el nivel de formación, así como asumir el rol productivo con el que ha decidido asumir su vida productiva.

Dimensión social

La sociedad y el tipo de sociedad en el que se viva amplían o disminuyen las posibilidades de ser felices. Es imposible generar bienestar por fuera de un contexto social, en la medida en que las características del medio inciden directamente sobre las posibilidades de satisfacer necesidades básicas. Una vez estas sean superadas, es posible ampliar los horizontes para alcanzar satisfacciones y reconocimientos que tienen importancia para cada persona, en el grado en que estas también tengan un significado social.

Los estudios sobre las sociedades donde las personas tienden a ser más felices coinciden en reconocer las siguientes características:

“Riqueza

(Medida por el poder adquisitivo medio). Esta es obviamente una medida importante de la capacidad material para satisfacer las necesidades básicas. Es interesante señalar que la correlación entre el poder adquisitivo y la felicidad llega a ser menos importante en



sociedades más ricas, lo que implica que una vez que las necesidades materiales básicas de nutrición y alojamiento están satisfechas, más prosperidad aporta poco a la felicidad.

Acceso al conocimiento

(Medido por el alfabetismo, el número de asistentes al colegio y el uso de los medios de comunicación). Esto obviamente refleja el elemento de la capacidad cognitiva.

Libertad personal

Las personas se sienten más satisfechas en sociedades que limitan mínimamente su libertad de acción, en otras palabras, donde ellos controlan en lugar de ser controlados. Esto es, de nuevo, una forma de capacidad material.

Igualdad

Este factor está algo menos marcado. La desigualdad social implica menos control para aquellos que se encuentran en una posición más débil y más riesgos de perder sus privilegios para los que están en una posición más fuerte.³³

En el marco de una sociedad democrática, saber aprovechar las posibilidades que ofrece el contexto social es fundamental para promover el bienestar general y la felicidad individual. Ello implica conocer el funcionamiento social, y sus instituciones y mecanismos de participación ciudadana, lo cual se expresa en los individuos que asumen sus roles como ciudadanos en los diferentes contextos e instancias de la vida en sociedad.

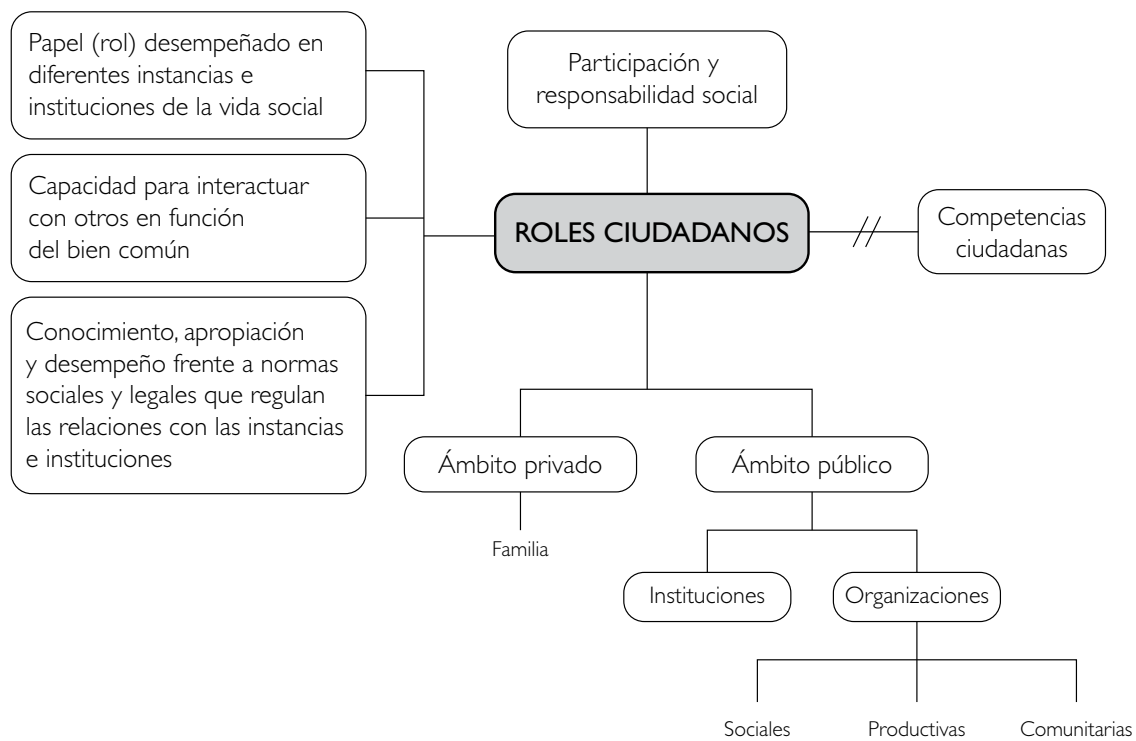
Asumir los roles como ciudadano parte del reconocimiento de la importancia de interactuar con otros buscando el bien común, conociendo, apropiándose y desempeñándose según las normas sociales y legales que regulan las relaciones con las instancias e instituciones tanto en sus ámbitos privados (el espacio familiar) como en sus ámbitos públicos (en las organizaciones de carácter social, productivo o comunitario).

A partir de estudios realizados, la psicología positiva establece una serie de fortalezas y valores que se constituyen en aspectos claves en los que se debe procurar formar a las personas con la intención de que estructuren y conformen su capital psíquico personal con fines de ejercer la ciudadanía:

“**El liderazgo** supone una cualidad personal que remite a una constelación integrada de atributos cognitivos y psicosociales para orientar e influir en los comportamientos de otras personas. (Peterson y Seligman, 2004). Es un proceso eminentemente social que remite a la capacidad individual para buscar, alcanzar y mantener funciones de orientación y conducción de personas y grupos.

[...] **La lealtad** es tanto un sentimiento de identificación con una causa común a un nosotros como el proceso cognitivo de poder pensar en la obligación de defenderla y sostenerla. Implica sentido del deber, respeto hacia los intereses grupales, responsabilidad social y capacidad de afiliación (Finkel, 2001). Supone que el sujeto decide participar

33 Heylighen, F. *La felicidad*. En: <http://www.fun-humanismo-ciencia.es/felicidad/sociedad/sociedad27.htm> Consultado el 16 de junio de 2011.



o integrarse a un grupo o asociación porque defiende o sostiene ideales que él valora y considera que son metas deseables de ser logradas. Es lo opuesto a la obediencia o sumisión como resultado de miedos o amenazas. Supone haber asumido un sistema de valores considerado legítimo y socialmente posible, que se alcanza respetando obligaciones y derechos.

Se entiende por **compromiso** a la capacidad para realizar una tarea o ejercer un rol de manera sostenida a lo largo del tiempo. Requiere de las personas la posibilidad de definirse en el plano de los intereses institucionales (familia, educación, trabajo, salud) en su condición de ciudadanos (Uslaner, 2003).

La prudencia implica orientación cognitiva hacia el futuro personal, formas de razonamientos prácticos y autogestivos que ayudan al logro de metas en el mediano y largo plazo. Requiere un alto grado de conciencia de responsabilidad sobre las consecuencias de las propias acciones (Haslam y Barón, 1994).³⁴

34 Casullo, María Martina. *El capital psíquico*. Aportes de la psicología positiva. En: <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico6/6Psico%2005.pdf> Consultado el 16 de junio de 2011.



Dimensión calidad de vida

“¿Es más feliz el hombre por disponer de más comodidades materiales? ¿Acaso no es la felicidad debida más a factores internos, mentales, que a factores externos? Claro que en los países más desarrollados casi ha desaparecido el temor a morir de hambre, pero ha aparecido el temor a morir por la sobre alimentación. Ahora la mayoría de sus habitantes temen comer grasas, temen al azúcar y a la sal. En estos países uno de los mayores índices de progreso es la prolongación de la vida media de sus habitantes por encima de los 75 años. Pero, ¿se justifica llegar a esta edad para terminar la vida en un asilo, abandonado por los hijos y los amigos? De alguna manera tendría que modificarse la organización socio – familiar actual para que el aumento en la expectativa de vida se justifique.”

ERNESTO BUSTAMANTE (1993)

Buscar un equilibrio entre el desarrollo social y económico de la sociedad con las posibilidades de satisfacción de necesidades básicas, como la búsqueda del reconocimiento y trascendencia de cada persona, han estado en la base de las discusiones sobre los factores que inciden en la calidad de vida. Las investigaciones al respecto dejan ver que los extremos no son convenientes para las mediciones sobre calidad de vida, ya que sociedades carentes de recursos producen insatisfacción de necesidades que afectan fuertemente la felicidad de las personas, pero sociedades donde abunda la riqueza no necesariamente garantizan su realización.

“Un punto de partida sería decir que una sociedad es “mejor” que otra si un mayor número de sus personas tiene acceso a experiencias que están conformes con sus metas. Un segundo criterio especificaría que estas experiencias deberían conducir al crecimiento de la personalidad a nivel individual, permitiendo a tantas personas como fuese posible desarrollar habilidades cada vez más complejas.”³⁵

De ahí la importancia de generar acciones encaminadas a lograr que las personas no solo se empeñen en mejorar sus niveles de ingresos, sino que estos incidan en mejorar sus niveles de satisfacción con la vida, así como la de su familia, comunidad y demás contextos sociales en los que se desenvuelven. Lo anterior le da un significado más humano a las concepciones tradicionales sobre calidad de vida, dejando de verla únicamente como “la capacidad que posee el grupo social ocupante de satisfacer sus necesidades con los recursos disponibles en un espacio natural dado”³⁶, para centrarse en los esfuerzos hacia la formación para que las personas puedan encontrar satisfacción en las diferentes dimensiones de su vida, en la medida en que aprendan a reconocer las oportunidades que ofrece la vida para que puedan realizar proyectos de vida que les generen realización y trascendencia.

35 Csikszentmihalyi, *op cit*, pág. 144

36 Gildenberger, Carlos A. *Desarrollo y Calidad de vida*. [sitio de Internet] Disponible en: mundolatino.org/il/política/des-calvi.htm pág. 3. Consultado en abril de 2011.

De las dimensiones a las competencias integradoras

La interacción de estas cuatro dimensiones se convierte en la piedra angular de la construcción de proyectos de vida felices, siendo el sustento de las competencias integradoras del Modelo de Formación para la Reintegración, a través de las cuales la intencionalidad se concreta en propósitos de enseñanza que dan origen al desarrollo de acciones pedagógicas sustentadas en sus respectivas estructuras curriculares.

Dimensiones	Competencias integradoras
Dimensión afectiva	Competencias afectivas
Dimensión productiva	Competencias para el desarrollo y la productividad.
Dimensión social	Competencias para la participación y responsabilidad social.
Dimensión calidad de vida	Competencias para el mejoramiento de la calidad de vida.

Competencias afectivas

A partir de estas se busca que los estudiantes fundamenten un proyecto de vida que integre la dimensión afectiva en los ámbitos personal, familiar y social. Esto implica que valoren las relaciones humanas como herramientas básicas de la interacción social, comprendiendo el sentido de los roles que pueden desempeñar y los vínculos afectivos que pueden establecer.

Competencias para el desarrollo y la productividad

Se pretende que los estudiantes construyan un proyecto de vida viable y sostenible. Esto implica que valoren los conocimientos sobre el desarrollo económico y productivo de la sociedad, que comprendan los elementos que inciden en el desarrollo económico y la productividad, y que tengan criterios para tomar decisiones y emprender acciones exitosas en el ámbito productivo.

Competencias para la participación y responsabilidad social

Con ellas se busca que los estudiantes construyan su proyecto de vida fundamentados en un ejercicio responsable de la ciudadanía. Esto implica que valoren las ventajas de ejercer la ciudadanía y las posibilidades que esta ofrece para participar a partir del reconocimiento de derechos y deberes, así como del respeto de las normas y autoridades.

Competencias para el mejoramiento de la calidad de vida

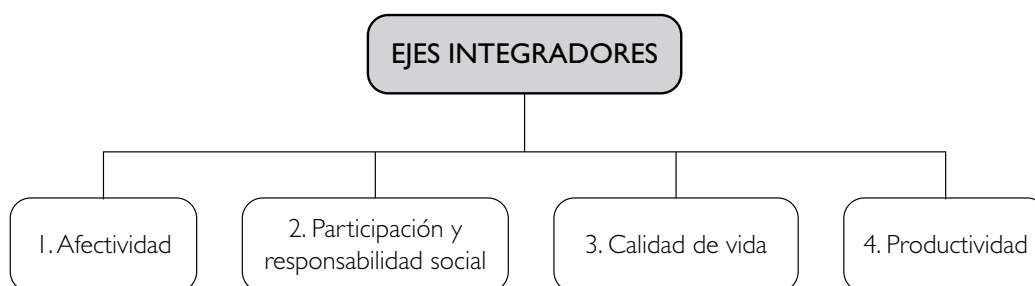
El propósito que se persigue con el desarrollo de estas competencias es que los estudiantes construyan un proyecto de vida viable y sostenible. Esto implica que den valor y conozcan los procesos de gestión de recursos que hagan viable su proyecto de vida en términos de productividad, sostenibilidad y sustentabilidad, lo que conlleva a la autorrealización.

Construcción curricular

Integración de procesos de formación y educación

Una de las apuestas que se persiguió en todo el proceso de formulación de los fundamentos curriculares del Modelo de Formación para la Reintegración, fue que este respondiese a la formación por competencias básicas esperadas para cada uno de los ciclos educativos, pero que, a su vez, se lograra conjugar en procesos formativos las intencionalidades manifiestas que dan origen a la presente propuesta.

Estas preocupaciones mostraron varios caminos y posibilidades por los que se podían optar. Uno de ellos fueron las competencias integradoras como unidades que permitían la articulación y el trabajo conjunto de procesos educativos y formativos, por lo que tomaron el carácter de ejes integradores para la construcción de la estructura curricular del Modelo.



A partir de la colaboración recibida por el SENA, y de su experiencia en la formación por proyectos –la cual había generado excelentes resultados en los procesos de formación por competencias laborales específicas– se inició un proceso a través del cual se buscaba generar proyectos que dieran pretexto a la formación de competencias básicas. Uno de los pasos que se dio en su momento para lograrlo, fue establecer una serie de líneas temáticas a través de las cuales se pudiera articular el trabajo de todas las áreas en los diferentes ciclos con las intencionalidades del proceso formativo.

Las líneas temáticas se constituyeron en el hilo conductor de cada uno de los ciclos y aportaron la coherencia horizontal a cada uno de ellos. Están sustentadas en la construcción del proyecto de vida, que avanza en complejidad ciclo a ciclo y aporta la coherencia vertical entre ellos, pasando por situaciones de aprendizaje de contextos más próximos y cercanos a los estudiantes (primeros ciclos), a los más complejos y globales (últimos ciclos), generando la integración de procesos mediante el trabajo interdisciplinario y de formación de competencias académicas y formativas.

En esta medida, las líneas temáticas propuestas ciclo a ciclo, sus propósitos y su relación con la construcción del proyecto de vida de los estudiantes, dieron origen a la construcción de macro proyectos a través de los cuales se pensaron los propósitos, competencias y logros propuestos en cada uno de los cuatro ejes de formación, ciclo a ciclo.

La siguiente tabla relaciona las líneas temáticas definidas y los propósitos generales que se esperan alcanzar, ciclo a ciclo:

Ciclo	Líneas temáticas	Propósito
1	Punto de partida para la reintegración: mi historia de vida personal, familiar y de mi comunidad.	Reconocerme como individuo y miembro de una sociedad a partir de una exploración personal. Redescubrir mis intereses, habilidades y talentos durante el proceso de exploración de distintos campos y áreas con los cuales se explica el mundo.
2	La reintegración: una ventana para conocer el mundo a partir de mi enriquecimiento experiencial.	Hacer uso de diferentes herramientas que me permitan interactuar de forma asertiva en entornos próximos, como mi familia y comunidad.
3	La reintegración: un espacio para conocer mis talentos de cara a mi entorno y mi comunidad.	Identificar los campos de desempeño en los que puedo desarrollar mi potencial de aprendizaje para resolver problemas del entorno inmediato o prestar algún servicio a mi comunidad.
4	En la ruta de la formación y el perfeccionamiento de mis habilidades y competencias hacia la reintegración.	Fortalecer y perfeccionar mis conocimientos y habilidades, siendo cada vez más competente en los diferentes ámbitos en los que me desenvuelvo.
5	Mis aportes como ciudadano: propongo e innovo.	Hacer propuestas innovadoras que resulten cada vez más eficaces en la solución de problemas de mi entorno familiar productivo y/o comunitario.
6	Ciudadano de mi comunidad, ciudadano de mi país, ciudadano del mundo.	Reconocerme como un miembro activo de la sociedad que actúa en corresponsabilidad ciudadana en los distintos grupos sociales para garantizar un desarrollo sostenible del entorno.

Todas estas construcciones se plasmaron metodológicamente en el desarrollo de proyectos que podrían tener carácter productivo o comunitario y que seguían la lógica de problematizar la realidad a partir de la línea temática, lo que llevaba a hacer un diagnóstico de los contextos donde se aplicaba y, a partir de este, realizar una planeación que permitiera la solución de una problemática específica, realizando sus respectivos procesos de seguimiento y evaluación.



Esta experiencia dejó en evidencia varias problemáticas al momento de su aplicación: en primer lugar, si bien la estructura curricular imponía un elemento novedoso que era la integración a través de los ejes curriculares y las líneas temáticas, no respetaba las competencias propias de las áreas, ni los procesos y secuencias que estas implicaban para su estructuración curricular, razón por la que el currículo parecía más un currículo por contenidos que un currículo por competencias que permitiera organizar los procesos propios que estas imponen.

Por otro lado, se evidenció en las prácticas de enseñanza-aprendizaje que la realización del proyecto se convirtió en un fin y no en un medio, y que su ejecución y aplicación se puso por encima del alcance de logros curriculares específicos en cada una de las áreas académicas, situación que el SENA no podía prever, ya que la formulación de proyectos que ellos realizan está íntimamente ligada con la formación de competencias específicas, para lo cual cuentan con ambientes de aprendizaje que favorecen a los aprendices el comprender y aplicar los saberes y técnicas que se apropiaron en la resolución de problemas específicos.

De esta primera experiencia de integración de procesos se obtuvieron lecciones valiosas para la corrección y construcción posterior de la estructura curricular del Modelo.

La primera de ellas tiene que ver con la importancia de que en la definición de las estructuras curriculares de cada una de las áreas básicas a trabajar se respeten las finalidades específicas de cada área, los procesos disciplinares de construcción del conocimiento y los saberes propios que dan origen a las competencias que se proponen en los lineamientos y estándares que plantea como referentes el Ministerio de Educación Nacional.

La segunda gran lección es que la integración no se puede forzar ni se pueden generar integraciones con finalidades formativas que, aunque pueden parecer muy loables, no encuentran una relación directa con los procesos de las áreas académicas y disciplinares. Esto lleva a que posteriormente se abandone una de las dos finalidades.

La tercera lección está relacionada con la aplicación de metodologías que tienen su origen en el mundo productivo y que pueden resultar valiosas en los procesos específicos de formación por competencias laborales, pero que, al extrapolarlas a la formación de competencias básicas, no son aplicables de la misma manera y pone a los maestros en la disyuntiva de realizar proyectos o enseñar las competencias que se esperan desde diferentes áreas.

Sin embargo, el reconocer estas lecciones no significa abandonar las intencionalidades, ni mucho menos la perspectiva de integrar procesos de educación y formación desde las acciones pedagógicas que se generan desde la escuela. En consecuencia, se realizó un ejercicio para que los propósitos generales de formación planteados en las competencias integradoras pudiesen entablar diálogos con las áreas disciplinares y, en general, con la pedagogía, traduciéndolos en estructuras de ejes curriculares y estableciendo los niveles de desempeño esperados ciclo a ciclo, quedando definidos de la siguiente manera:

Competencias afectivas

EJE AFECTIVIDAD	A partir de estas se busca que los estudiantes fundamenten un proyecto de vida que integre la dimensión afectiva en los ámbitos personal, familiar y social. Esto implica que valoren las relaciones humanas como herramientas básicas de la interacción social, comprendiendo el sentido de los roles que pueden desempeñar y los vínculos afectivos que pueden establecer.
EJE INTEGRADOR AFECTIVIDAD	
Ciclo	Finalidad del eje ciclo a ciclo
1	Valorar el sentido de la existencia de normas mínimas de convivencia (derechos y deberes) haciendo uso de las mismas en sus relaciones con los otros.
2	Realizar acuerdos con quienes se interactúa cotidianamente buscando facilitar la convivencia con los otros; asumirlos y demandarlos.
3	Analizar los elementos que intervienen en situaciones de conflictos en las relaciones interpersonales que se establecen en diferentes contextos.
4	Ser crítico frente a la forma como se establecen sus vínculos, proponer y asumir formas asertivas de relacionarse con los demás.
5	Proponer estrategias de solución a conflictos interpersonales en sus relaciones y en las de los demás.
6	Ser autónomo y responsable de sus decisiones y vivencia, sus roles dentro de la legalidad y el sentido ético en todos los ámbitos de interacción y relación social.

Competencias para el desarrollo y la productividad

EJE DESARROLLO Y PRODUCTIVIDAD	Se pretende que los estudiantes construyan un proyecto de vida viable y sostenible. Esto implica que valoren los conocimientos sobre el desarrollo económico y productivo de la sociedad, que comprendan los elementos que inciden en el desarrollo económico y la productividad, y que tengan criterios para tomar decisiones y emprender acciones exitosas en el ámbito productivo.
EJE INTEGRADOR DESARROLLO Y PRODUCTIVIDAD	
Ciclo	Finalidad del eje ciclo a ciclo
1	Valorar el trabajo como una actividad humana que dignifica y contribuye al bien común y posibilita el desarrollo del talento.
2	Identificar los sectores de la economía y los diferentes roles productivos en que puede desempeñarse.
3	Identificar las actitudes y desempeños básicos para desenvolverse en los diferentes entornos productivos (competencias laborales generales).
4	Identificar las actitudes y desempeños básicos para desenvolverse en su campo de desempeño productivo (competencias laborales específicas).
5	Planear y ejecutar estrategias productivas orientadas a la generación autónoma de ingresos en el marco de la ética y la legalidad.
6	Proponer opciones y alternativas para mejorar sus procesos productivos.



Competencias para la participación y responsabilidad social

EJE PARTICIPACIÓN Y RESPONSABILIDAD SOCIAL	Con ellas se busca que los estudiantes construyan su proyecto de vida fundamentados en un ejercicio responsable de la ciudadanía. Esto implica que valoren las ventajas de ejercer la ciudadanía y las posibilidades que esta ofrece para participar a partir del reconocimiento de derechos y deberes, así como el respeto de las normas y autoridades.
EJE INTEGRADOR PARTICIPACIÓN Y RESPONSABILIDAD SOCIAL.	
Ciclo	Finalidad del eje ciclo a ciclo
1	Valorar la normatividad de las diferentes instancias, organizaciones e instituciones con las que se interactúa cotidianamente.
2	Hacer un uso adecuado de los mecanismos de participación de las instancias, organizaciones e instituciones con las que se comparte cotidianamente.
3	Analizar las implicaciones del ejercicio responsable de la ciudadanía para fortalecer su proceso de reintegración.
4	Analizar críticamente su proceso de reintegración de cara al ejercicio de la ciudadanía.
5	Participar responsablemente en acciones ciudadanas (elecciones, iniciativas ciudadanas, veedurías y demás...) en búsqueda del bienestar común.
6	Participar responsablemente como ciudadano en las diferentes instancias, organizaciones e instituciones, haciendo uso adecuado de los diversos mecanismos legales.

Competencias para el mejoramiento de la calidad de vida

EJE CALIDAD DEVIDA	El propósito que se persigue con el desarrollo de estas competencias es que los estudiantes construyan un proyecto de vida viable y sostenible. Esto implica que den valor y conozcan los procesos de gestión de recursos que hagan viable su proyecto de vida en términos de productividad, sostenibilidad y sustentabilidad, que conlleven a la autorrealización.
EJE INTEGRADOR CALIDAD DEVIDA	
Ciclo	Finalidad del eje ciclo a ciclo
1	Identificar y valorar los recursos económicos, familiares y del entorno, y la toma de decisiones que contribuyan al sustento.
2	Reflexionar sobre proyecciones personales y familiares, y establecer metas que proporcionen un bienestar futuro.
3	Establecer estrategias que faciliten la consecución de metas de cara al bienestar familiar y personal.
4	Planear y ejecutar acciones orientadas a la consecución de metas de cara al bienestar familiar y personal.
5	Evaluar y redefinir las acciones y estrategias en función de alcanzar las metas de cara al bienestar familiar y personal.
6	Desarrollar procesos de gestión de los recursos del entorno que den viabilidad al proyecto de vida.

Cada una de las áreas básicas tiene unas intencionalidades específicas que se materializan a través de los ejes de competencia; de igual manera, los ejes para la reintegración buscan alcanzar las intencionalidades que los definen. Sin embargo, dadas las especificidades de cada una de las áreas, no es conveniente forzarlas a que se desarrollen en todos los ejes integrados, por lo que para cada uno de estos últimos solo corresponden las áreas que se consideran afines en sus intencionalidades y desarrollos teóricos con los propósitos de formación generales y de cada área.

A manera de síntesis, a continuación se presenta una tabla en la que se señalan las áreas disciplinares que se trabajan en cada uno de los ejes integradores³⁷:

Ejes articuladores	Afectividad	Participación y responsabilidad social	Calidad de vida	Productividad
Áreas que se articulan	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje • Competencias ciudadanas • Ciencias sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje • Competencias ciudadanas • Ciencias sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje • Matemáticas • Ciencias naturales 	<ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas • Ciencias naturales • Ciencias sociales

Así pues, se da origen a una malla curricular que articula las áreas desde la perspectiva de los ejes integradores, respetando las coherencias verticales y horizontales propias de los procesos de secuencialidad de la formación de competencias básicas de cada una de las áreas, y manteniendo los hilos conductores del trabajo ciclo a ciclo que se articulan en las **líneas temáticas anteriormente formuladas**.³⁸

Esta articulación de las áreas con los ejes integradores y las líneas temáticas no se tradujo solamente en un asunto de forma en la estructura curricular, sino que permitió hacer un abordaje metodológico de las áreas desde una perspectiva integradora a partir de los sentidos que generan cada uno de los propósitos que se persiguen en las líneas temáticas (Vasco, Carlos; Bermúdez, Angela; Escobado, Hernán; Negret, Juan Carlos y León, Teresa. 1999), así como en los ejes integradores con los que se articula cada eje disciplinar o de saber de cada una de las áreas básicas abordadas en la propuesta. Esta integración se concreta y materializa al establecer los criterios de evaluación de motivación por cada desempeño que se formula en las estructuras curriculares que conforman el Modelo.³⁹

Las construcciones permitían integrar el trabajo de las áreas con la gran finalidad de la propuesta, pero no era garantía de la construcción real y efectiva de los proyectos de vida de los estudiantes. Se requería entonces realizar acciones que no estuvieran ligadas a la formación de procesos académicos, sino que respondiesen de manera exclusiva a esta finalidad, por lo que se

37 En los documentos de fundamentación curricular de cada una de las áreas básicas se puede ampliar la información de cómo se llevó a cabo este proceso.

38 Estas integraciones se pueden observar en las mallas curriculares de cada una de las áreas básicas abordadas desde la propuesta en sus respectivos documentos de fundamentación curricular.

39 Ver: documentos de fundamentación curricular de cada área.



optó por concretar en acciones pedagógica este proceso formativo en la construcción de un currículo y materiales pedagógicos que lo apoyaran.

Para la construcción de la estructura curricular se partió de los fundamentos establecidos en las dimensiones de la construcción del proyecto de vida y de su concreción en los propósitos establecidos en los ejes de competencia integradores, determinando que el proyecto de vida de un ser humano se concreta cuando de manera consciente emprende acciones que mejoran su vida en lo afectivo, lo productivo, lo social o lo ciudadano, pero a cada una de estas esferas las impregna de acciones relacionados con el mejoramiento de su calidad de vida, la de su familia y comunidad.

Se propuso entonces la siguiente estructura curricular que permitió orientar los procesos pedagógicos para la formación específica del proyecto de vida de los estudiantes.

Competencias afectivas – eje integrado de afectividad

A partir de estas se busca que los estudiantes fundamenten un proyecto de vida que integre la dimensión afectiva en los ámbitos personal, familiar y social. Esto implica que valoren las relaciones humanas como herramientas básicas de la interacción social, comprendiendo el sentido de los roles que pueden desempeñar y los vínculos afectivos que pueden establecer.

PROYECTO DE VIDA AFECTIVO	
Ciclo	Nivel de competencia
I	Construye una teoría sobre sí mismo y formula una estrategia para mejorar sus competencias interpersonales.
II	Construye una teoría sobre el rol y vínculo compañero - estudiante y formula una estrategia para mejorar sus relaciones en el colegio.
III	Construye una teoría sobre el rol y el vínculo de pareja y formula una estrategia para mejorar la relación de pareja.
IV	Construye una teoría sobre el rol padre/madre y el vínculo padre/madre - hijo y formula una estrategia para mejorar sus relaciones con su(s) hijo(s/as).
V	Construye una teoría sobre el rol y el vínculo amigo y formula una estrategia para mejorar sus relaciones de amistad.
VI	Construye una teoría sobre el rol y vínculo colega - trabajador y formula una estrategia para mejorar sus relaciones en el trabajo.

Competencias para el desarrollo y productividad – eje integrado desarrollo y productividad

Se pretende que los estudiantes construyan un proyecto de vida viable y sostenible. Esto implica que los estudiantes valoren los conocimientos sobre el desarrollo económico y productivo de la sociedad, que comprendan los elementos que inciden en el desarrollo económico y la producti-

vidad y que tengan criterios para tomar decisiones y emprender acciones exitosas en el ámbito productivo.

PROYECTO DE VIDA PRODUCTIVO		
Fase talento	Ciclo	Nivel de competencia
Exploración	I	Reconoce sus potencialidades en un campo del talento.
Identificación	II	Identifica y clasifica las características de las ocupaciones laborales según su campo de talento y las posibilidades del entorno.
Fundamentación	III	Asume las competencias laborales generales y específicas según su ocupación.
Fundamentación	IV	Establece su rol productivo acorde con sus características personales, proyectando la formación que requiere.
Profundización	V	Formula metas que favorecen el desarrollo de su proyecto de vida productivo.
Profundización	VI	Ejecuta las metas trazadas para desarrollar su proyecto de vida productivo, verificándolas y evaluándolas.

Competencias para la participación y responsabilidad social – eje integrado de participación y responsabilidad social

Con ellas se busca que los estudiantes construyan su proyecto de vida fundamentados en un ejercicio responsable de la ciudadanía. Esto implica que valoren las ventajas de ejercer la ciudadanía y las posibilidades que esta ofrece para participar a partir del reconocimiento de derechos y deberes, así como el respeto de las normas y autoridades.

PROYECTO DE VIDA CIUDADANO	
Ciclo	Nivel de competencia
I	Valora el sentido de la existencia de normas mínimas de convivencia (derechos y deberes) haciendo uso de las mismas en sus relaciones con los otros.
II	Evalúa su relación con las diferentes instancias, organizaciones e instituciones con las que interactúa cotidianamente, y comprende el sentido de estas interacciones como una forma de mejorar su calidad de vida.
III	Genera estrategias para fortalecer su ejercicio de la ciudadanía en los ámbitos privado y público, recurriendo a valores democráticos y ciudadanos, y a la valoración de instrumentos de participación.
IV	Identifica fortalezas y debilidades en la forma como se comunica con los demás, y plantea y/o modifica cursos de acción que le permitan mejorar sus habilidades comunicativas.
V	Evalúa críticamente su práctica ciudadana, reconociendo los beneficios personales y sociales que conlleva y las dificultades que ha enfrentado en su desarrollo.
VI	Analiza críticamente los conflictos que se presentan en su ejercicio cotidiano de la ciudadanía, generando opciones de solución o mejora que utilicen las normas de convivencia.



Competencias para el mejoramiento de la calidad de vida – eje integrado de calidad de vida

El propósito que se persigue con el desarrollo de estas competencias es que los estudiantes construyan un proyecto de vida viable y sostenible. Esto implica que den valor y conozcan los procesos de gestión de recursos que hagan viable su proyecto de vida en términos de productividad, sostenibilidad y sustentabilidad, que conlleven a la autorrealización.

Como ya se mencionó, el propósito de este eje se trabaja de manera transversal en cada uno de los proyectos de vida que se proponen.

Así como se generó una estructura curricular específica para la construcción del proyecto de vida, la construcción del material pedagógico diseñado se realizó a partir de una metodología por proyectos que retoma las lecciones aprendidas en el proceso inicial. Con ello se destaca la importancia de generar ambientes de aprendizaje para la formación y, en este caso, el escenario propicio, además de una secuencia de desarrollo de proyectos, aunque esta vez no se plantearon desde una perspectiva productiva sino formativa, por lo que su secuencia responde a propósitos netamente de aprendizaje y de vida.⁴⁰

40 El documento de Formación por Proyectos del Modelo de Formación para la Reintegración permite ampliar la perspectiva sobre este punto.

Bibliografía

- CASULLO, MARÍA MARTINA.** *El capital psíquico.* Aportes de la psicología positiva. En: <http://www.palermo.edu/cienciasociales/publicaciones/pdf/Psico6/6Psico%2005.pdf> Consultado el 16 de junio de 2011.
- CSIKSZENTMIHALYI, MIHALYI.** (1990). *Fluir.* Ed. Kairos. Círculo de Lectores. Pág. 65.
- DE ZUBIRÍA, MIGUEL.** (2007). *La afectividad humana.* Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Bogotá D.C.
- DE ZUBIRÍA, MIGUEL.** (2007). *Psicología de la felicidad.* Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Bogotá D.C.
- DOCUMENTO CONPES 3554 DEL 1 DE DICIEMBRE DE 2008.**
- GARDNER, HOWARD.** (2000). *La Educación de la Mente.* Ed. Paidós Ibérica. Pág. 87.
- GARDNER, HOWARD; CSIKSZENTMIHALYI, MIHALYI & DAMON, WILLIAM.** (2002). *Buen trabajo.* Ed. Paidós Ibérica. Buenos Aires.
- GILDENBERGER, CARLOS A.** *Desarrollo y Calidad de vida.* [sitio de Internet] Disponible en: mundolatino.org/i/política/descalvi.htm.
- HAIDT, JONATHAN.** (2006). *La hipótesis de la felicidad.* Editorial Gedisa. Barcelona.
- HEYLIGHEN, F.** *La felicidad.* En: <http://www.fun-humanismo-ciencia.es/felicidad/sociedad/sociedad27.htm>.
- KLEIN, STEFAN.** (2004). *La fórmula de la felicidad.* Ediciones Urano. Barcelona.
- LAYARD, RICHARD.** (2005). *La felicidad.* Santillana Ediciones. Bogotá.
- MARINA, JOSÉ ANTONIO.** (2005). *Aprender a vivir.* Editorial Ariel S.A., Barcelona.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL.** (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas.* Guía No. 6. MEN, Bogotá.
- NIVEN, D.** (2003). *Los 100 secretos de la gente feliz.* Norma. Bogotá.
- PINKER, STEVEN.** *Violencia y sociedad.* En: <http://www.redesparalaciencia.com/wp-content/uploads/2011/06/entrev1011.pdf>.
- PRADA, ELIANA CECILIA.** *Psicología positiva y emociones positivas.* En: <http://www.psicologia-positiva.com/Psicologiapos.pdf>. Septiembre 2005. Consultado el 31 de mayo de 2011.
- RICARD, MATTHIEU.** (2005). *En defensa de la felicidad.* Ediciones Urano, S. A. Barcelona. Pág. 55.

- ROJAS, MARCOS LUIS.** (2000). *Nuestra Felicidad*. Espasa. España.
- SUÁREZ, MARÍA EUGENIA.** (1996). *La Atención a los Niños Sobresalientes*. Dossier.
- VASCO, CARLOS EDUARDO.** (2011). *Formación, educación, pedagogía y currículo*. En: Colección de la pedagogía colombiana. Tomo 1. Editorial Redipe. Bogotá.
- VASCO, CARLOS; BERMÚDEZ, ANGELA; ESCOBADO, HERNÁN; NEGRET, JUAN CARLOS Y LEÓN, TERESA.** (1999). *Conversatorios sobre integración curricular*. CINEP. Bogotá.
- VASCO, CARLOS; BERMÚDEZ, ANGELA; ESCOBADO, HERNÁN; NEGRET, JUAN CARLOS Y LEÓN, TERESA.** (1999). *El saber tiene sentido*. (1999). *Una propuesta de integración curricular*. CINEP. Bogotá.

Y en esta edición:

Documentos del programa:

Fundamentos de las áreas/Formación por proyectos

Enseñar competencias.

• • •
111

Matemáticas

Germán Darío Silva Giraldo



Naturaleza del área y su intención hacia los estudiantes	79
Descripción de los ejes de competencia	81
Eje de competencia Numérico - variacional	81
Eje de competencia Espacial - geométrico	83
Eje de competencia Métrico	87
Eje de competencia Aleatorio	89
Ejes transversales en Matemáticas	91
Descripción de la integración entre los ejes de competencia del área y los ejes integradores del Modelo de Formación para la Reintegración	93
Numérico – variacional, Aleatorio y Calidad de vida	93
Métrico, Espacial – geométrico y Desarrollo y productividad	93

Naturaleza del área y su intención hacia los estudiantes

El conocimiento matemático en la formación básica, según los nuevos planteamientos hechos desde diferentes perspectivas (filosofía de las matemáticas, educación matemática y sociología del conocimiento, entre otras), se considera actualmente como un actividad social, que representa las experiencias de personas que interactúan en entornos, culturas y periodos históricos particulares, por lo que su enseñanza adquiere sentido para la vida.

Desde los lineamientos curriculares, para los objetivos de este documento se destacan las siguientes reflexiones frente al quehacer de la matemática escolar, criterios universales y, por ende, pertinentes a los objetivos de formación para la reintegración:

- Comprender que el conocimiento matemático es resultado de una evolución histórica, de un proceso cultural, cuyo estado actual no es –en muchos casos– la culminación definitiva del conocimiento y cuyos aspectos formales constituyen solo una faceta de este conocimiento.
- Valorar la importancia que tienen los procesos constructivos y de interacción social en la enseñanza y en el aprendizaje de las matemáticas.
- Considerar que el conocimiento matemático (sus conceptos y estructuras) constituye una herramienta potente para el desarrollo de habilidades del pensamiento.
- Reconocer que existe un núcleo de conocimientos matemáticos básicos que debe dominar todo ciudadano.
- Privilegiar como contexto del hacer matemático las situaciones problemáticas.¹

En conclusión: “La educación matemática debe responder a nuevas demandas globales y nacionales, como las relacionadas con una educación para todos, la atención a la diversidad y a la interculturalidad y la formación de ciudadanos y ciudadanas con las competencias necesarias para el ejercicio de sus derechos y deberes democráticos.”²

1 Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Matemáticas. Lineamientos Curriculares*. MEN. Bogotá.

2 MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Matemática*. Bogotá

En esta medida, se espera que la contribución del área de matemáticas a los estudiantes sea establecer condiciones de relación de la persona con su entorno, contribuyendo a mejorar su calidad de vida y su desempeño como ciudadano; así mismo, desarrollar estrategias personales para el análisis de situaciones cotidianas y productivas y fortalecer su pensamiento matemático. En síntesis, se busca en los estudiantes “...desarrollar un pensamiento ordenado y creativo en la búsqueda de diversas estrategias para aproximarse a la realidad y en la resolución de problemas, así como la predisposición a ser críticos en la selección, análisis y síntesis de la información.”³

Se busca con esta propuesta conducir a los estudiantes a ser matemáticamente competentes, a la vez que potenciar su pensamiento matemático por medio de los subcampos planteados desde su estudio disciplinar y epistemológico a través del tiempo y ampliamente reconocidos (numérico, aleatorio, métrico, variacional y espacial).

En este documento se presenta la forma como se han fundamentado los ejes de competencia (Numérico - variacional, Espacial - geométrico, Métrico y Aleatorio) que se van a trabajar con los estudiantes en el aula alrededor del área de matemáticas, los conceptos que nuclea las enseñanzas de los diferentes ejes y, finalmente, la forma en que estos ejes de competencia específica se integran con los ejes integradores de formación para la reintegración (Afectividad, Calidad de Vida, Desarrollo y productividad, y Responsabilidad y participación social).

3 Ministerio de Educación, República de Chile. (2004). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media de Adultos*. Santiago de Chile, pág. 61.

Descripción de los ejes de competencia

Eje de competencia Numérico - variacional

Desde los lineamientos curriculares de matemáticas, en este eje se plantea que “el pensamiento numérico se refiere a la comprensión general que tiene una persona sobre los números y las operaciones junto con la habilidad e inclinación a usar esta comprensión para hacer juicios matemáticos y para desarrollar estrategias útiles al manejar números y operaciones.”⁴

También se establece que “el pensamiento numérico se adquiere gradualmente y va evolucionando en la medida en que los alumnos tienen la oportunidad de pensar en los números y de usarlos en contextos significativos.”⁵

Reconociendo que los jóvenes y adultos que hacen parte de la población en proceso de reintegración han tenido un mayor número de experiencias y situaciones relacionadas con los números en sus actividades cotidianas, lo que se espera en este eje de competencia es que los estudiantes adquieran un claro dominio del uso del número y de la numeración: las operaciones, las relaciones entre números y el desarrollo de diferentes técnicas de cálculo y de estimación en diferentes situaciones y contextos de la vida diaria a los que se enfrentan para comunicar, procesar e interpretar información; es decir, aspectos de pertinencia para la población joven y adulta.

En cuanto al pensamiento variacional se plantean como intencionalidades en los Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas las siguientes:

1. El reconocimiento de regularidades y patrones, y la descripción de fenómenos de cambio y dependencia.
2. El reconocimiento de equivalencias para llegar al concepto de ecuación, la identificación de variables, la variación en contextos aritméticos y geométricos, y el concepto de función.

4 Mcintosh, A. Citado en: “Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Matemáticas. Lineamientos Curriculares*. MEN. Bogotá.

5 Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Matemáticas. Lineamientos Curriculares*. MEN. Bogotá.

Sin embargo, considerando la pertinencia y tiempos de aprendizaje para adultos y jóvenes en proceso de reintegración, en la propuesta aquí presentada se toman como criterios para el eje variacional del aspecto 1 el reconocimiento de regularidades y patrones, y del aspecto 2 el reconocimiento de equivalencias numéricas, integrando y abordando estos aspectos en el eje numérico.

Los criterios de resolución de ecuaciones y los conceptos de variable y función son aspectos que se abordarán como competencias específicas en formación laboral. Si los docentes observan en sus estudiantes niveles sobresalientes en las competencias de matemáticas aquí sugeridas, puede considerarse como posibilidad introducir estos conceptos.

Teniendo en cuenta los tiempos de aprendizaje, la pertinencia y contextualización de las enseñanzas para los estudiantes, se han propuesto para este eje los siguientes procesos ciclo a ciclo:

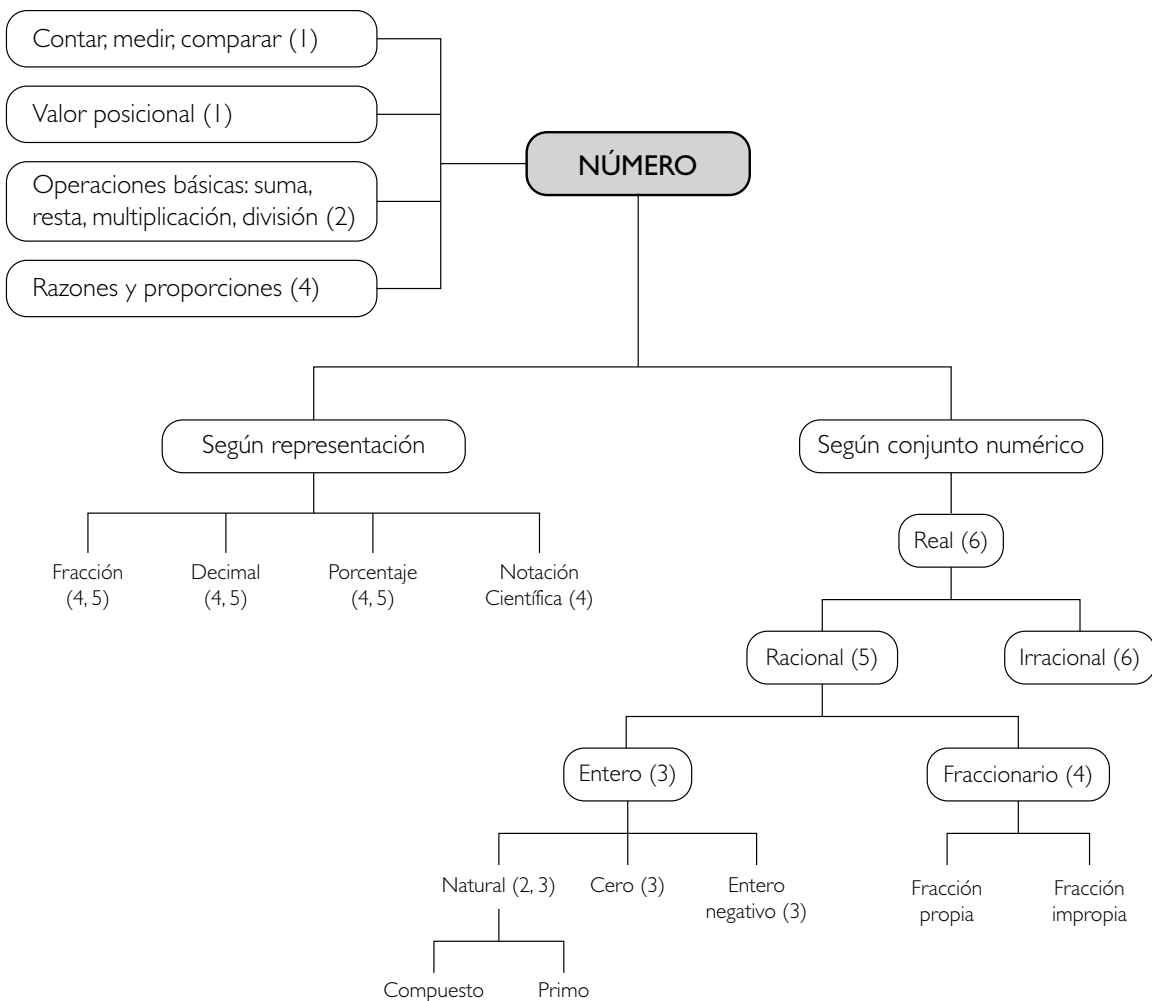
Ciclos	Numérico - variacional
1	Reconozco y represento las diferentes cantidades que uso en la vida diaria; por ejemplo, las que están asociadas con mis recursos económicos.
2	Describo las características de los números naturales que uso cotidianamente; entre ellas, las cantidades que están relacionadas con mi economía familiar.
3	Resuelvo situaciones que involucran números enteros para plantear estrategias que me permitan la consecución de metas.
4	Resuelvo situaciones problema a partir de las formas de representación de los números racionales que permitan planear y ejecutar.
5	Resuelvo situaciones problema de dependencia mediante la proporcionalidad directa e inversa que me permitan evaluar el manejo de mis recursos económicos.
6	Resuelvo problemas usando los números reales, específicamente su aplicación en términos de notación científica.

A partir de los procesos básicos abordados en este eje se establece el concepto **número** como la enseñanza nucleadora de todos los elementos, herramientas y conocimientos, tales como las características esenciales de los números (las herramientas diseñadas para contar, medir y comparar magnitudes y objetos caracterizados por un valor posicional, esto es, la posibilidad de poder contar o medir cualquier valor o cantidad con un reducido grupo de símbolos o cifras que, dependiendo del orden en que se organicen, representan un valor específico; y la existencia de unas operaciones básicas que parten de la organización de los números en conjuntos y de las relaciones posibles entre los diversos elementos de estos conjuntos), así como sus clases o tipos, bien sea según su representación (como fracciones, decimales o porcentajes) o según el conjunto numérico al que pertenecen (reales, naturales, enteros, racionales o irracionales). Así, con base en este concepto se pueden comprender, explicar y resolver todas las situaciones –matemática o matematizadamente– que impliquen cantidades, valores o magnitudes.

Este concepto se fundamenta en las concepciones que ha desarrollado la comunidad académica de las ciencias formales y matemáticas por más de dos mil años de pensamiento matemático,



más concretamente de pensamiento aritmético y algebraico, tomando como base la denominada Teoría de Números (serie de formulaciones, postulados y teoremas que explica las propiedades de los números, sus operaciones y sus formas de representación, así como sus diversos conjuntos).



Eje de competencia Espacial – geométrico

El pensamiento espacial está definido como “el conjunto de procesos cognitivos mediante los cuales se construyen y manipulan las representaciones mentales de los objetos del espacio, las relaciones entre ellos, sus transformaciones, y sus diversas traducciones o representaciones materiales; contempla las actuaciones del sujeto en todas sus dimensiones y relaciones espaciales para interactuar de diversas maneras con los objetos situados en el espacio para desarrollar variadas

representaciones y, a través de la coordinación entre ellas, hacer acercamientos conceptuales que favorezcan la creación y manipulación de nuevas representaciones mentales.”⁶

En este orden de ideas, y reconociendo las particularidades de la población en proceso de reintegración, se espera que los estudiantes actúen, interactúen y manejen la información del espacio en el que se desenvuelven, explicando sus experiencias con los objetos físicos, sus representaciones gráficas y simbólicas, además de su localización, cambios de posición, formas y modificaciones, con el fin de resolver problemas de ubicación, orientación, distribución de espacios y otros que surjan en sus diferentes entornos.

Tomando en consideración los tiempos de aprendizaje, la pertinencia y la contextualización de las enseñanzas para los estudiantes, se han propuesto en este eje los siguientes procesos ciclo a ciclo:

Ciclos	Espacial – geométrico
1	Reconozco los elementos esenciales (punto, recta y plano) que dan origen a las formas de los objetos que observo a mi alrededor.
	Reconozco marcos de referencia absolutos (puntos cardinales) y referentes relativos (puntos de referencia) para ubicarme y orientarme en el espacio a través de relaciones tridimensionales (arriba – abajo, delante – atrás, derecha – izquierda).
2	Clasifico las figuras bidimensionales que observo en los objetos y espacios en los que me desenvuelvo según mis roles productivos.
	Identifico nociones de horizontalidad, verticalidad, paralelismo y perpendicularidad, y su condición relativa con respecto a diferentes sistemas de referencia que puedo establecer para describir e interactuar en los espacios en los que me desenvuelvo.
3	Aplico transformaciones rígidas (traslaciones, rotaciones y reflexiones) y homotecias (ampliaciones y reducciones) sobre figuras bidimensionales que observo y uso en mi entorno productivo.
	Establezco la posición de un objeto en el espacio (lugares, puntos de referencia) a partir de relaciones entre dirección, sentido y distancia, como un desempeño básico para desenvolverme en diferentes entornos.
4	Clasifico los objetos geométricos tridimensionales que observo en los objetos y espacios en los que me desenvuelvo.
	Analizo relaciones espaciales bidimensionales y tridimensionales de mi espacio circundante a través de la representación de sus características (puntos cardinales, distancias o direcciones).
5	Aplico los elementos que permiten el estudio de los objetos geométricos tridimensionales (desarrollo, perspectiva y descomposición) en la descripción de estrategias productivas que planeo ejecutar.
	Explico la localización de un objeto (lugares, puntos de referencia) a partir del uso de sistemas de coordenadas bidimensionales (interpretación de planos).
6	Resuelvo situaciones problema de medición a partir del uso de las características de las figuras bidimensionales y de los objetos geométricos tridimensionales.
	Determino las características de localización de objetos en sistemas de representación cartesiana y geográfica que me permitan ubicar y ubicarme en un espacio físico.

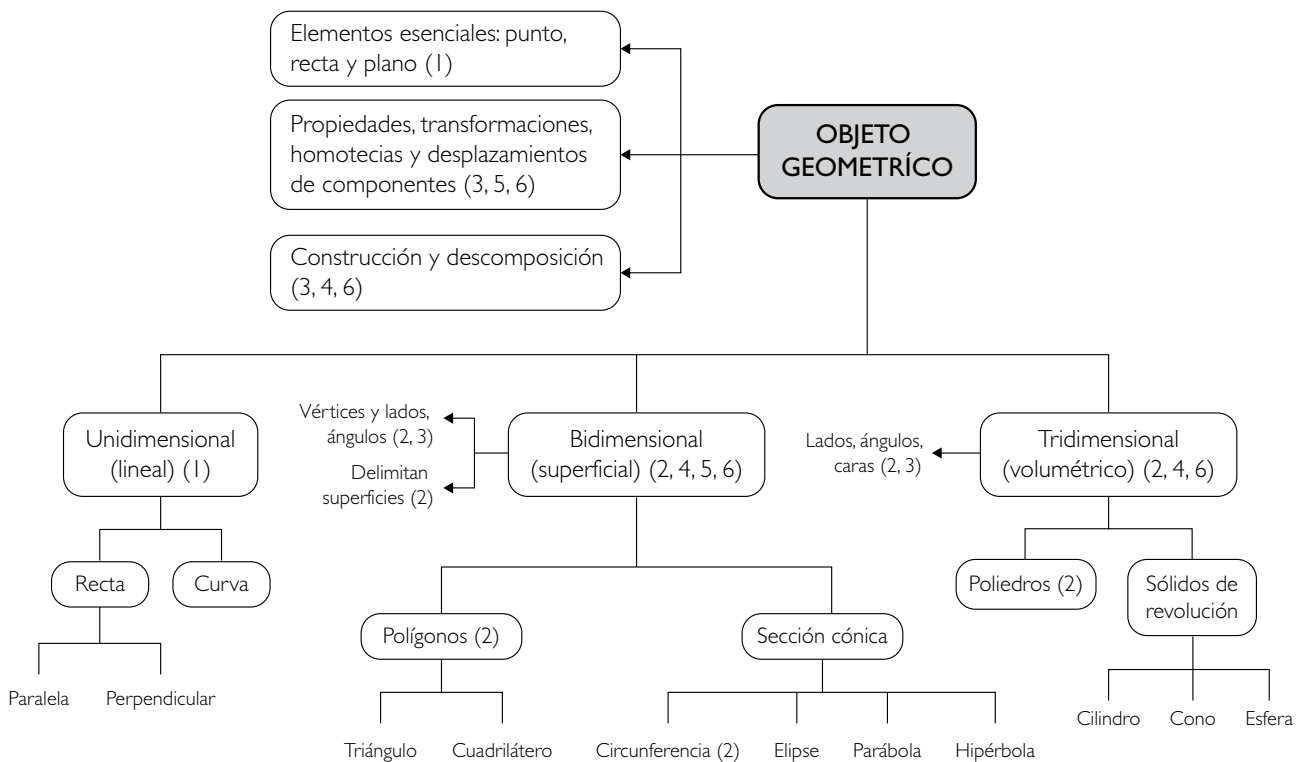
6 MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Matemática*. Bogotá



Con base en los desempeños y competencias abordados en este eje, se establecen los conceptos **objeto geométrico** y **coordenadas cartesianas**.

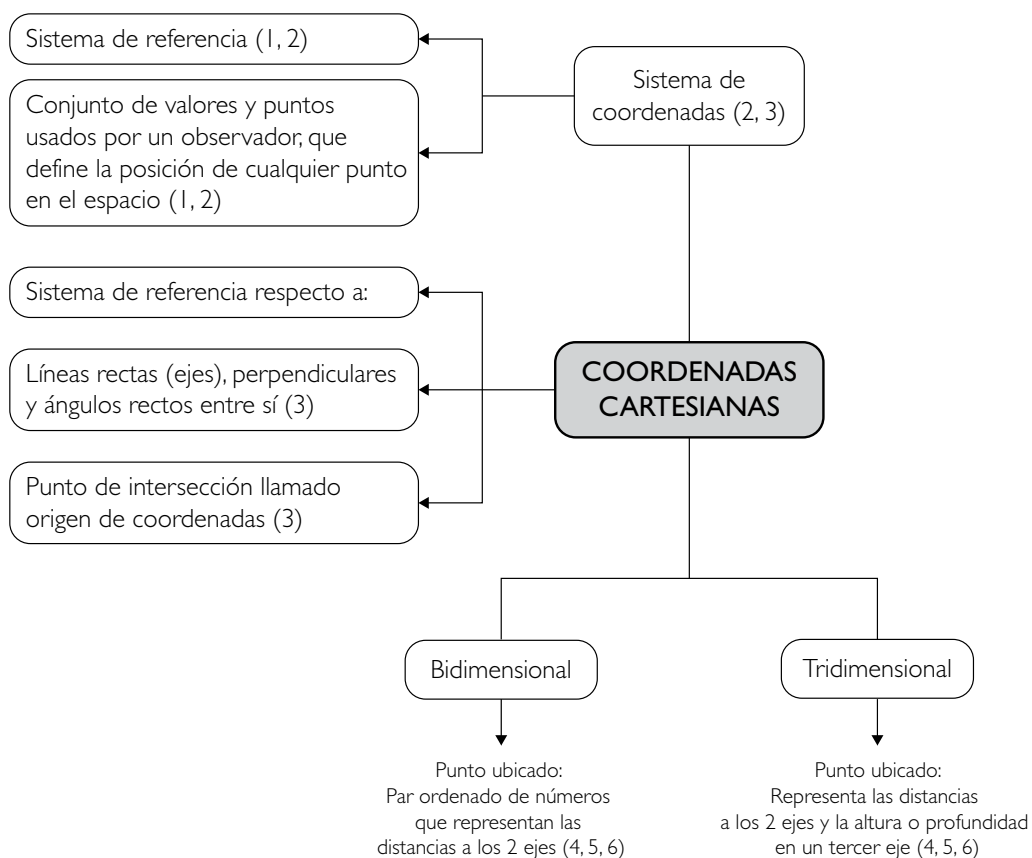
El concepto **objeto geométrico** permite comprender que los objetos geométricos son formas de representar de manera formal y matemática los objetos reales, y que para lograrlo define unas propiedades geométricas fundamentales (representación basada en los tres elementos geométricos básicos: la recta, el punto y el plano) y otras derivadas (tratamiento de las transformaciones de los objetos mediante formulismos como la traslación, las homotecias y los desplazamientos de componentes). Igualmente, permite reconocer los aspectos básicos que constituyen los procesos de construcción y descomposición en elementos del objeto geométrico, conocimiento especialmente importante por sus claras implicaciones en los campos de la geometría aplicada, el diseño y la representación en el plano de objetos reales. Adicionalmente, con este concepto se puede comprender la diversidad de los objetos geométricos, sus tipos, sus propiedades específicas, sus diferencias y sus formas de representación.

Al igual que el concepto **número**, el concepto **objeto geométrico** parte de las conceptualizaciones que por siglos se han desarrollado alrededor de esa interesante y vasta rama de las matemáticas, que es la geometría. En sus proposiciones podemos reconocer con claridad los elementos básicos de la geometría euclidiana, completa formulación axiomática que aún en la actualidad es enteramente válida y base fundamental de toda la geometría que conocemos.



Por su parte, el concepto **coordenadas cartesianas** es un formulismo geométrico que permite representar las posiciones relativas de los objetos con base en el Sistema de Referencia y que emplea el principio de la Pareja Ordenada, conjunto formado por dos valores que indican la posición del objeto en el plano formado por dos líneas rectas perpendiculares e interceptadas en un punto denominado ‘origen’.

Dicho concepto parte de la definición general dada por el filósofo y matemático René Descartes, quien basó todo su sistema de pensamiento en la necesidad de fundamentar todo en un “Punto de Partida” a partir del cual se pudiera construir todo el conocimiento. Enfatizando en este principio, Descartes, en sus trabajos sobre geometría analítica –de la cual se le considera el creador– propone la idea del sistema de **coordenadas cartesianas** como el formalismo matemático que permitirá comprender y explicar toda la geometría plana, con criterios basados en la referenciación de todo objeto geométrico con base en un origen o punto de partida.





Eje de competencia Métrico

En la misma línea de los estándares curriculares, el eje de competencia propuesto parte de la definición allí establecida: “El pensamiento métrico hace referencia a la comprensión general que tiene una persona sobre las magnitudes y las cantidades, su medición y el uso flexible de los sistemas métricos o de medidas en diferentes situaciones.”⁷

Con este eje se pretende que los estudiantes reconozcan cómo las matemáticas brindan herramientas que les permitirán perfeccionar sus competencias en situaciones de medición y de aplicación práctica en sus diferentes actividades diarias relacionadas con sus entornos laborales, las compras, la cocina, la construcción y la lectura de distancias, entre otras.

Teniendo en cuenta los tiempos de aprendizaje, la pertinencia y la contextualización de las enseñanzas para los estudiantes, se han propuesto para este eje los siguientes procesos ciclo a ciclo:

Ciclos	Métrico
1	Reconozco en las ocupaciones, oficios o profesiones que realizo, diferentes magnitudes (longitud, área, volumen, capacidad, peso y masa) y duración de los eventos (tiempo).
2	Identifico unidades –tanto convencionales como estandarizadas– e instrumentos de medida apropiados para describir situaciones de medición.
3	Formulo relaciones entre las unidades básicas y sus múltiplos y submúltiplos.
4	Aplico factores de conversión en diferentes situaciones de medición que exige mi campo específico de desempeño productivo.
5	Resuelvo problemas que involucren magnitudes derivadas, fortaleciendo mis desempeños en las estrategias productivas que planeo y ejecuto.
6	Resuelvo situaciones problema de medición a partir de las magnitudes escalares espaciales.

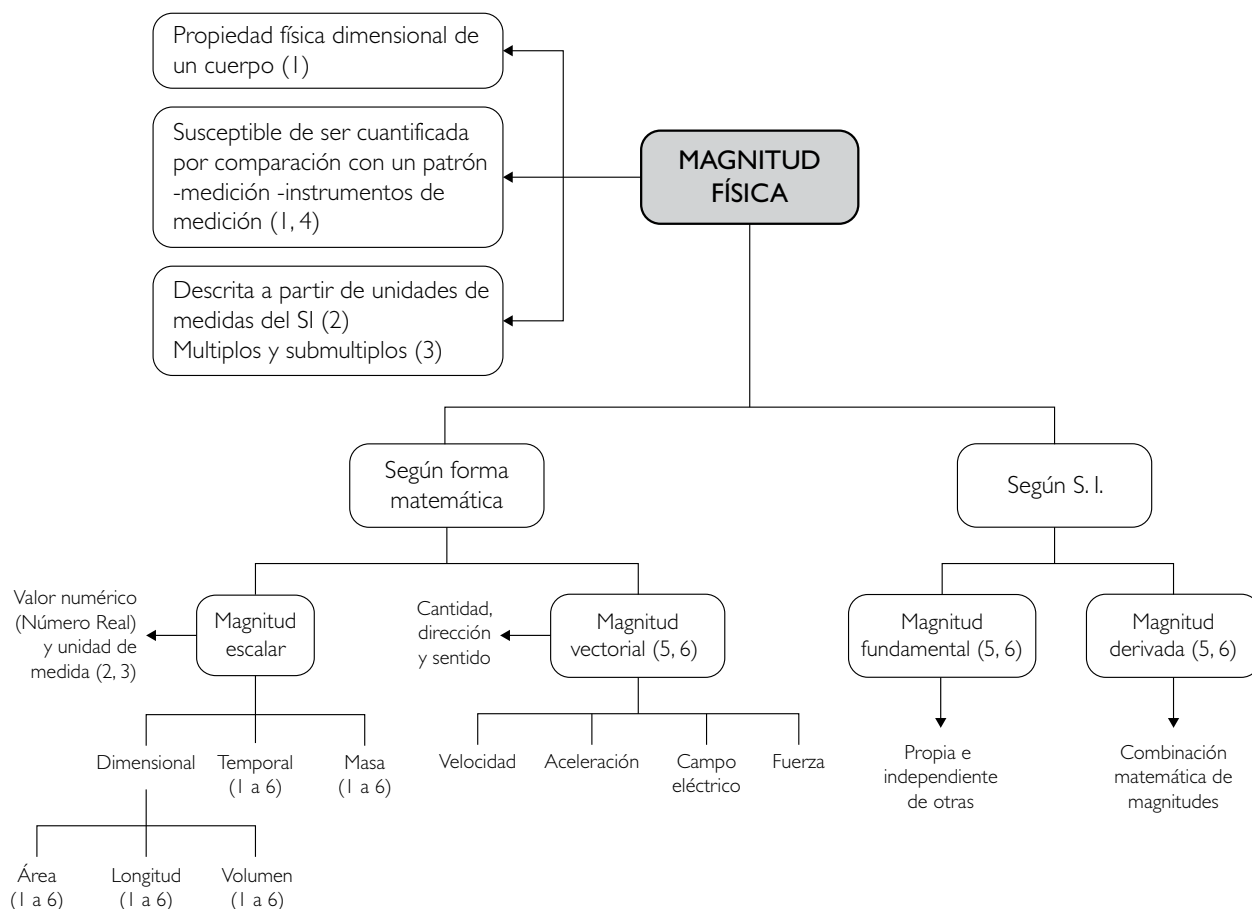
Tomando como base los desempeños y competencias que se abordan en el eje de pensamiento métrico, se establece el concepto **magnitud física**, el cual permite nuclear los diversos elementos a desarrollar sobre el pensamiento métrico, especialmente los referidos a las propiedades de las magnitudes físicas (su capacidad de representar mediante números las propiedades físicas de los objetos y la posibilidad de cuantificar estas propiedades a partir del establecimiento de un patrón de medidas) y a las clases de magnitudes físicas que se pueden abordar, bien sea por su forma matemática (entendiéndolas como escalares cuando solo denotan el valor numérico de la magnitud, o vectoriales cuando incluyen la dirección y el sentido de esta magnitud) o por su forma de clasificarse de acuerdo con los convencionalismos internacionales (magnitudes según el Sistema Internacional SI).

El concepto **magnitud física** tiene –al igual que los conceptos **número** y **objeto geométrico**– una larga historia de trabajo y conceptualización en el ámbito de las teorías matemáticas puras y

7 MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Matemática*. Bogotá.

aplicadas. En este caso, encontramos una amplia y variada historia de cómo los distintos pueblos y culturas buscaban determinar unas formas de medir y comparar los objetos y los fenómenos; estando relacionada esta idea inicialmente con la necesidad de medir los intervalos de tiempo para conocer y controlar los tiempos de siembra y cosecha (inicio de los calendarios y posteriormente de medición del tiempo mediante relojes y cronómetros). Otro de los primeros indicios de un pensamiento métrico surgió con la necesidad humana de intercambiar y comerciar, en donde –desde muy remotas épocas– se reconoció la utilidad de usar las propiedades físicas más evidentes, como el peso o las dimensiones (longitud, área o volumen), para asignar un valor comercial a un terreno o a una pieza de tela.

Con el advenimiento de la revolución del pensamiento que generó la Ilustración, en Francia nace la idea de la homogenización y estandarización de todas las formas de medir y comparar en un único sistema de mediciones, germen del actual Sistema Internacional de Unidades, en donde a partir de la definición del Sistema Métrico Decimal (que define todas las unidades de medición de las magnitudes físicas con base en el sistema de numeración decimal) se establecieron las ideas de las ‘unidades fundamentales y derivadas’, conceptualización universal del pensamiento métrico.





Eje de competencia Aleatorio

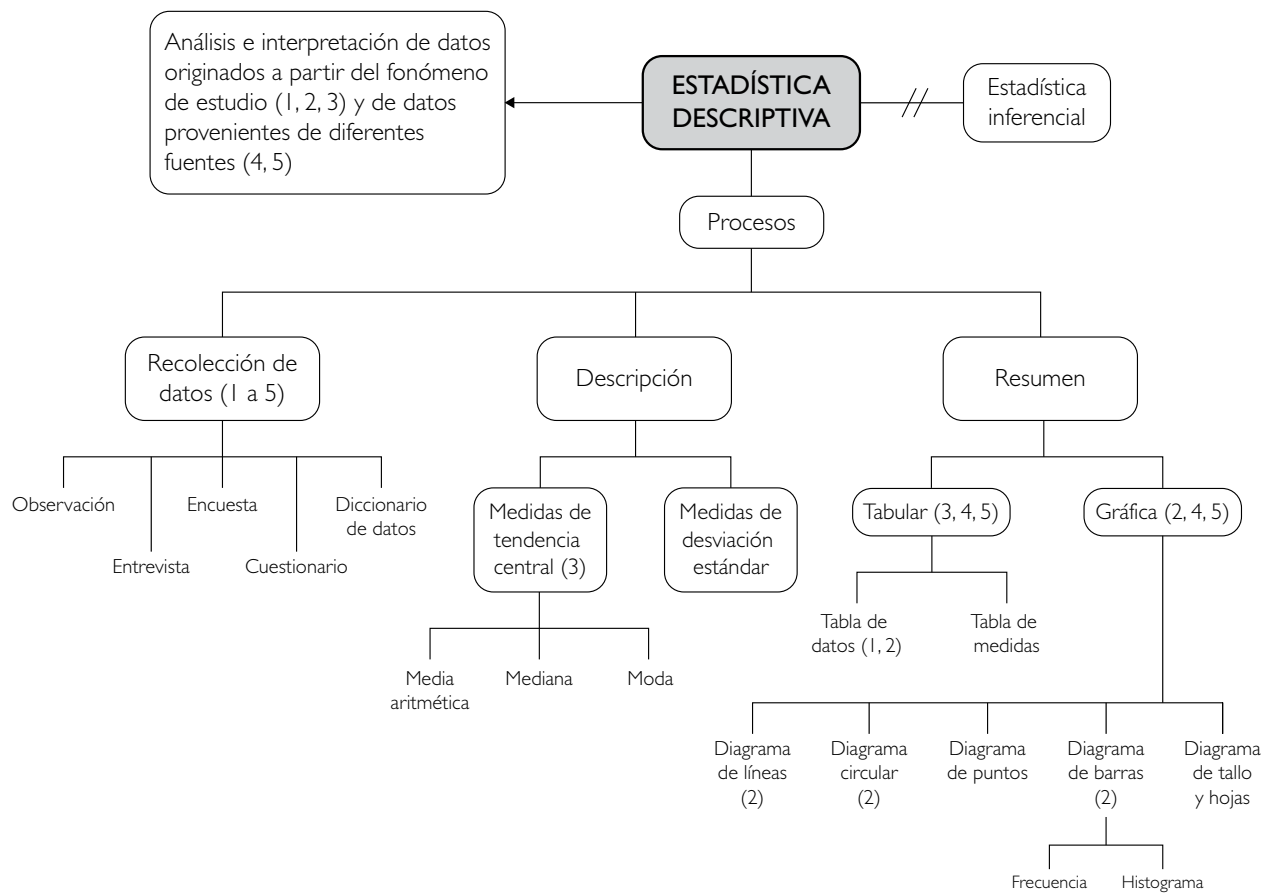
Con el uso de los computadores, la globalización y el mejoramiento de las tecnologías de la comunicación, el mundo actual es un mundo saturado de información. A través de este eje se espera que los estudiantes, más allá de usar fórmulas y calcular valores de medidas estadísticas, desarrollen el pensamiento aleatorio que les permita interpretar, analizar y utilizar los resultados de sus consultas y de diversas fuentes de información (como periódicos, revistas, televisión) para influir, tomar y presentar decisiones pertinentes y adecuadas a sus realidades y entornos, contribuyendo al mejoramiento de su calidad de vida.

Tomando en consideración los tiempos de aprendizaje, la pertinencia y la contextualización de las enseñanzas para los estudiantes, se han propuesto para este eje los siguientes procesos ciclo a ciclo:

Ciclos	Aleatorio
1	Hago uso de formas de organización que encuentro en mi entorno.
2	Analizo la información que me presenta el entorno en forma de tablas y gráficas (pictogramas, gráficas de barras, diagrama de líneas, diagramas circulares).
3	Analizo información utilizando medidas de tendencia central (media, mediana y moda).
4	Interpreto analítica y críticamente información estadística proveniente de diversas fuentes (prensa, revistas, televisión, experimentos, consultas y entrevistas, entre otras).
5	Extraigo información relevante de datos provenientes de fuentes diversas (prensa, revistas, televisión, experimentos, consultas y entrevistas, entre otras).
6	Reconozco el uso de las medidas de dispersión.

Al revisar los desempeños y logros propios de este eje de pensamiento aleatorio, se comprende que para nuclearlos de manera sistemática y conceptualizadora se debe introducir el concepto **estadística descriptiva**, rama de la estadística que se dedica al análisis e interpretación de conjuntos de datos a partir de estrategias de análisis básico, como son las medidas de tendencia central.

La estadística descriptiva busca la comprensión global de un conjunto de datos mediante una serie de herramientas básicas como la recolección (serie de formulismos que determinan los métodos para recopilar y sistematizar los datos provenientes de cualquier fuente), la descripción (en donde se busca definir e interpretar lo que significan los datos a partir de formulismos matemáticos sencillos denominados ‘medidas de tendencia’) y el resumen (en donde se busca presentar, de una forma clara, comprensible y universal y mediante el uso de diagramas y tablas, el conjunto de datos y sus descripciones).



Ejes transversales en Matemáticas

En el marco de los lineamientos curriculares se establece para el área de matemáticas el **Razonamiento** como proceso transversal, el cual, a través de la estructura curricular y de los diferentes ejes de competencias, se evidencia en los procesos establecidos (como conjeturar, analizar los datos obtenidos, extraer y formular conclusiones, argumentar, dar cuenta del cómo y porqué de los procedimientos dados, y explicar y extraer regularidades que provengan de la observación de hechos que varían). Además está la **Comunicación y representación**, que, por medio de la estructura curricular y de los diferentes ejes de competencia, se manifiesta en procesos como analizar, describir, justificar, argumentar, validar; y la **Resolución de problemas**, que, mediante la estructura curricular y de los diferentes ejes de competencia, se presenta en procesos como resolver, formular, explicar situaciones problemáticas en diferentes contextos, y plantear y proponer estrategias de solución.

Descripción de la integración entre los ejes de competencia del área y los ejes integradores del Modelo de Formación para la Reintegración

Numérico – variacional, Aleatorio y Calidad de vida

Como intencionalidad conjunta de los ejes Numérico – variacional y Aleatorio, se espera que los estudiantes adquieran un claro dominio del uso del número y de la numeración en las operaciones; así mismo, el desarrollo de diferentes técnicas de cálculo y de estimación en las diferentes situaciones y contextos de la vida cotidiana a las que se enfrentan para comunicar, procesar e interpretar información, a través de los procesos que brinda la estadística descriptiva y en donde usen los resultados de sus consultas y de diversas fuentes de información (como periódicos, revistas y/o televisión) para analizar, tomar y presentar decisiones adecuadas a sus realidades y entornos, pertinentes para el mejoramiento de su calidad de vida. Este propósito se articula con la propuesta integradora del eje Calidad de vida, que también busca que el individuo, mediante el aprovechamiento de los recursos con los que cuenta (como los recursos económicos), proyecte su vida con un claro criterio de sostenibilidad y toma de decisiones para establecer acciones de mejoramiento que garanticen las condiciones de bienestar para sí mismos, su familia y los miembros de su comunidad.

Métrico, Espacial – geométrico y Desarrollo y productividad

Al realizar el proceso de integración con los ejes Espacial – geométrico y Métrico, se reconoció que el propósito subyacente a todas las enseñanzas de estos es que los estudiantes reconozcan la forma en que las matemáticas brindan herramientas que les permiten actuar, interactuar y manejar la información del espacio en el que se desenvuelven, explicando sus experiencias con los

objetos físicos, sus representaciones gráficas y simbólicas, su localización y cambios de posición; así como sus formas y modificaciones para resolver problemas de ubicación, orientación, distribución de espacios y otros, además de perfeccionar sus competencias en situaciones de medición y de aplicación práctica que vivencian en sus diferentes actividades cotidianas relacionadas con sus entornos laborales, las compras, la cocina, la construcción o la lectura de distancias, entre otras. Este propósito lo comparte con el eje de Desarrollo y productividad, que propende por la formación de una persona productiva, capaz de proponer ideas innovadoras y de convertirse en un agente de cambio y desarrollo de la sociedad a través del perfeccionamiento de sus habilidades en diferentes contextos.

Retomando los elementos aquí descritos frente a la integración de los ejes de competencia del área con los ejes integradores del Modelo de Formación para la Reintegración, se plantea la siguiente propuesta de malla integrada:



CICLO I. Punto de partida para la reintegración: mi historia de vida personal, familiar y de mi comunidad						
Ejes para la reintegración		Eje desarrollo y productividad			Eje calidad de vida	
Finalidad del eje		Valorar el trabajo como una actividad humana que dignifica y contribuye al bien común y posibilita el desarrollo del talento.			Identificar y valorar los recursos económicos familiares y del entorno y tomar decisiones que contribuyan a su sustento.	
Enseñanzas	Concepto	Objeto geométrico	Coordenadas cartesianas	Magnitud física	Número	Estadística descriptiva
	Proposición	Los elementos esenciales que permiten la construcción de toda figura geométrica son tres: el punto, la recta y el plano.	Un sistema de coordenadas es un conjunto de valores y puntos, usados por un observador, que definen la posición de cualquier objeto en el espacio.	La magnitud física hace referencia a las propiedades físicas de los objetos o fenómenos susceptibles de ser medidos.	El sistema de numeración decimal tiene como características ser decimal y posicional.	La organización hace referencia al arreglo de los datos en un formato lógico para su interpretación.
Desempeños		Reconozco los elementos esenciales (punto, recta y plano) que dan origen a las formas de los objetos que observo a mi alrededor.	Reconozco marcos de referencia absolutos (puntos cardinales) y referentes relativos (puntos de referencia) para ubicarme y orientarme en el espacio a través de relaciones tridimensionales (arriba – abajo, delante – atrás, derecha – izquierda).	Reconozco en las ocupaciones, oficios o profesiones que realizo, diferentes magnitudes (longitud, área, volumen, capacidad, peso y masa) y duración de los eventos (tiempo).	Reconozco y represento las diferentes cantidades que uso cotidianamente; por ejemplo, las que están asociadas con mis recursos económicos.	Hago uso de formas de organización que encuentro en mi entorno.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	De motivación	Reconozco el sentido de las líneas, las rectas y los puntos como elementos que dan origen a las formas de los objetos que observo a mi alrededor.	Reconozco la importancia de los marcos de referencia como elementos que me permiten ubicarme y orientarme en el espacio.	Rescato el valor de las magnitudes como una herramienta que me permite desempeñarme adecuadamente en los entornos productivos.	Reconozco el significado de las características del sistema de numeración decimal como una herramienta a partir de la cual puedo reconocer y representar las cantidades involucradas en mis recursos económicos.	Reconozco la importancia de la organización de datos para analizar mis ingresos y gastos mensuales.
	De conocimiento	Comprendo las características de los elementos esenciales de la geometría: punto, recta y plano.	Comprendo las características y relaciones entre los marcos de referencia absolutos y los marcos de referencia relativos para describir mi localización y ubicación.	Comprendo qué es una magnitud y cuáles son sus tipos.	Comprendo las características del sistema de numeración decimal.	Comprendo los criterios que me permiten organizar datos en tablas para su análisis.
	De procedimiento	Aplico procedimientos para reconocer los elementos esenciales (punto, recta y plano) que dan origen a las formas de los objetos que observo a mi alrededor.	Hago uso de procedimientos para reconocer marcos de referencia absolutos y relativos con el fin de ubicarme y orientarme en el espacio a través de relaciones tridimensionales.	Aplico procedimientos para reconocer magnitudes.	Aplico procedimientos para reconocer y representar las diferentes cantidades que uso cotidianamente.	Hago uso de procedimientos para organizar los datos que permitan el análisis de la información que encuentro en mi entorno.

CICLO II. La reintegración: una ventana para conocer el mundo a partir de mi enriquecimiento experiencial						
Ejes para la reintegración		Eje desarrollo y productividad			Eje calidad de vida	
Finalidad del eje		Identificar los sectores de la economía y los diferentes roles productivos en que se puede desempeñar.			Reflexionar sobre proyecciones personales y familiares y establecer metas que proporcionen un bienestar futuro.	
Enseñanzas	Concepto	Objeto geométrico	Coordenadas cartesianas	Magnitud física	Número	Estadística descriptiva
	Proposición	Según su dimensionalidad, las figuras geométricas se clasifican en bidimensionales.	El sistema de coordenadas cartesianas es una clase de sistema coordinado referencial por cuanto permite definir la posición de un punto en el espacio basándose en representaciones geométricas y numéricas a partir de nociones de horizontalidad, verticalidad, paralelismo y perpendicularidad.	Las magnitudes físicas se describen mediante el uso de cantidades estandarizadas; estas cantidades se conocen como unidades de medida, que pueden ser convencionales y estandarizadas.	Los números se organizan -además de otras categorías- en números naturales, los cuales están formados por los números positivos mayores de cero.	Los datos originados a partir de los fenómenos en estudio requieren de su descripción, análisis y posterior presentación; para esto se recurre a su resumen de manera tabular (datos en tablas) o gráfica (uso de procedimientos para representar por medio de diagramas los conjuntos de datos).
Desempeños		Clasifico las figuras bidimensionales que observo en los objetos y espacios en los que me desenvuelvo según mis roles productivos.	Identifico nociones de horizontalidad, verticalidad, paralelismo y perpendicularidad, y su condición relativa con respecto a diferentes sistemas de referencia que puedo establecer para describir e interactuar en los espacios en los que me desenvuelvo.	Identifico unidades -tanto convencionales como estandarizadas- e instrumentos de medida apropiados para describir situaciones de medición.	Describo las características de los números naturales que uso cotidianamente; por ejemplo, las cantidades que están relacionadas con mi economía familiar.	Analo la información que me presenta el entorno en forma de tablas y gráficas (pictogramas, gráficas de barras, diagrama de líneas y diagramas circulares).
Criterios de evaluación	De motivación	Reconozco el sentido de las figuras bidimensionales como una competencia que me permite interactuar adecuadamente con los objetos en los espacios en que me desenvuelvo según mis roles productivos.	Reconozco la importancia de las nociones de horizontalidad, verticalidad, paralelismo y perpendicularidad como un saber que me permite ubicarme e interactuar en los espacios en los que me desenvuelvo.	Reconozco que el manejo de unidades de medida es un aspecto que fortalece mi desempeño productivo en un gran número de ocupaciones, oficios y profesiones en los que puedo desempeñarme.	Reconozco la importancia de los números naturales y sus características como herramientas que me permiten manejar mis recursos económicos y proyectar metas que me proporcionen un bienestar futuro.	Reconozco el sentido de la información que se me presenta del entorno en forma de gráficas y tablas, la cual me permite tomar decisiones frente al manejo y proyecciones de mis recursos económicos.
	De conocimiento	Comprendo cómo se clasifican las figuras geométricas bidimensionales a partir de sus características.	Comprendo los elementos de horizontalidad, verticalidad, paralelismo y perpendicularidad a partir de sus características y su condición relativa frente a diferentes sistemas de referencia, que dan cuenta de la ubicación de un objeto.	Comprendo qué son las unidades de medida convencionales y estandarizadas, y los instrumentos de medida.	Comprendo las características de los números naturales y cuáles son sus operaciones.	Comprendo qué es la representación de datos y los diferentes tipos de gráficas.
	De procedimiento	Hago uso de procedimientos para clasificar figuras bidimensionales de acuerdo con sus características.	Aplico procedimientos para identificar nociones de horizontalidad, verticalidad, paralelismo y perpendicularidad, y su condición relativa con respecto a diferentes sistemas de referencia que puedo establecer para describir e interactuar en los espacios en los que me desenvuelvo.	Hago uso de procedimientos para identificar unidades de medida -convencionales y estandarizadas- e instrumentos de medición.	Hago uso de procedimientos para describir las características de los números naturales.	Hago uso de procedimientos para analizar la información que me brinda el entorno en forma de tablas y gráficas.



CICLO III. La reintegración: una oportunidad para conocer mis talentos de cara a mi entorno y mi comunidad						
Ejes para la reintegración		Eje desarrollo y productividad			Eje calidad de vida	
Finalidad del eje		Identificar las actitudes y desempeños básicos para desenvolverse en los diferentes entornos productivos (competencias laborales generales).			Establecer estrategias que faciliten la consecución de metas de cara al bienestar familiar y personal.	
Enseñanzas	Concepto	Objeto geométrico	Coordenadas cartesianas	Magnitud física	Número	Estadística descriptiva
	Proposición	Toda figura geométrica presenta propiedades que la definen según las dimensiones físicas que representan, destacándose entre ellas las transformaciones rígidas y las homotecias.	El sistema de coordenadas cartesianas es un sistema referencial basado en un punto de intersección denominado origen y dos o más líneas rectas perpendiculares entre sí, usando relaciones de distancia, dirección, sentido y posición.	El Sistema Internacional de Unidades consta de siete unidades básicas, las cuales tienen múltiplos y submúltiplos que se expresan mediante prefijos.	Los números se organizan -además de otras categorías- en números enteros, los cuales están formados por los números naturales, también llamados enteros positivos, sus opuestos o enteros negativos y el cero.	El proceso de descripción de la estadística descriptiva se hace a partir de las medidas estadísticas, dentro de las que se encuentran las 'medidas de tendencia central', en donde se describen grupos de observaciones sintetizándolas en un valor representativo. Este valor suele situarse hacia el centro de la distribución de datos.
Desempeños		Aplico transformaciones rígidas (traslaciones, rotaciones y reflexiones) y homotecias (amplaciones y reducciones) sobre figuras bidimensionales que observo y uso en mi entorno productivo.	Establezco la posición de un objeto en el espacio (lugares, puntos de referencia) a partir de relaciones entre dirección, sentido y distancia, como un desempeño básico para desenvolverse en diferentes entornos.	Formulo relaciones entre las unidades básicas y sus múltiplos y submúltiplos.	Resuelvo situaciones que involucren números enteros para plantear estrategias que me permitan la consecución de metas.	Análisis de información utilizando medidas de tendencia central (media, mediana y moda).
Criterios de evaluación	De motivación	Reconozco el sentido de las transformaciones rígidas y homotecias sobre figuras bidimensionales como un desempeño básico que me permite describir e interactuar adecuadamente con mi entorno productivo.	Reconozco el sentido de los criterios de ubicación y localización a partir de relaciones entre dirección, sentido y distancia como un desempeño básico para desenvolverse en diferentes entornos, dentro de estos el productivo.	Reconozco el sentido del uso de los múltiplos y submúltiplos de las unidades de medida como uno de los desempeños básicos que requiero para desenvolverse en diferentes entornos productivos.	Reconozco la importancia de los números enteros como una herramienta que me permite manipularlos para planear estrategias de manejo adecuado de mis recursos económicos.	Reconozco la importancia del uso de medidas de tendencia central como criterios que me permiten analizar claramente mis ingresos y gastos, y a partir de esto proponer estrategias para su uso.
	De conocimiento	Comprendo las características de las transformaciones rígidas y homotecias sobre figuras bidimensionales.	Comprendo los criterios de dirección, sentido y distancia, además de sus relaciones, como elementos que permiten establecer la posición de un objeto en el espacio bidimensional.	Comprendo qué son los múltiplos y submúltiplos de las unidades básicas.	Comprendo las características de los números enteros y cuáles son sus operaciones.	Comprendo las características de las diferentes medidas de tendencia central (media, mediana y moda).
	De procedimiento	Hago uso de procedimientos para aplicar transformaciones rígidas y homotecias sobre figuras bidimensionales.	Aplico procedimientos para establecer la posición de objetos en el espacio (lugares, puntos de referencia) a partir de relaciones entre dirección, sentido y distancia como desempeño básico para desenvolverse en diferentes entornos.	Aplico procedimientos para formular relaciones entre las unidades básicas y sus múltiplos y submúltiplos.	Aplico procedimientos para resolver situaciones problema que involucren números enteros.	Hago uso de procedimientos para analizar información con el uso de medidas de tendencia central.

CICLO IV. En la ruta de formación y el perfeccionamiento de mis habilidades y competencias hacia la reintegración						
Ejes para la reintegración		Eje desarrollo y productividad			Eje calidad de vida	
Finalidad del eje		Identificar las actitudes y desempeños básicos para desenvolverse en un campo de desempeño productivo (competencias laborales específicas).			Planear y ejecutar acciones orientadas a la consecución de metas de cara al bienestar familiar y personal.	
Enseñanzas	Concepto	Objeto geométrico	Coordenadas cartesianas	Magnitud física	Número	Estadística descriptiva
	Proposición	Todo objeto geométrico presenta propiedades definibles según las dimensiones físicas que representan; la construcción y descomposición de figuras surge a partir de estas propiedades y de las relaciones entre diferentes objetos geométricos.	Según los ejes en que se representa, un sistema de coordenadas cartesianas puede ser bidimensional o tridimensional.	A partir de una magnitud física se pueden establecer relaciones entre varias de sus unidades a través de los factores de conversión.	Los números se organizan -además de otras categorías- en números racionales, los cuales se pueden expresar como el cociente de dos números enteros; además, su representación decimal es periódica.	La estadística descriptiva tiene por objetivo describir y analizar las características de un conjunto de datos originado a partir de los fenómenos en estudio y de datos provenientes de diversas fuentes, generando conclusiones sobre las características de dicho conjunto y sobre las relaciones existentes con otras poblaciones, a fin de compararlas.
Desempeños		Clasifico los objetos geométricos tridimensionales que observo en los objetos y espacios en los que me desenvuelvo.	Analizo las relaciones espaciales bidimensionales y tridimensionales de mi espacio circundante a través de la representación de sus características (puntos cardinales, distancias y direcciones).	Aplico factores de conversión en diferentes situaciones de medición que exige mi campo específico de desempeño productivo.	Resuelvo situaciones problema a partir de las formas de representación de los números racionales, que permitan planear y ejecutar.	Interpreto analítica y críticamente información estadística proveniente de diversas fuentes (prensa, revistas, televisión, experimentos, consultas y entrevistas, entre otras).
Criterios de evaluación	De motivación	Reconozco la importancia de los objetos tridimensionales como un desempeño necesario en entornos productivos específicos que me permitirá interpretar planos, diseñar maquetas y esquemas, distribuir espacios, construir modelos, etc.	Reconozco el valor de analizar relaciones espaciales bidimensionales y tridimensionales para desenvolverse en diferentes situaciones, entre ellas las de mi entorno productivo.	Reconozco el sentido del uso adecuado de los factores de conversión como un desempeño necesario para desenvolverse en entornos productivos específicos.	Reconozco el sentido del uso de los números racionales como una herramienta para planear y ejecutar acciones orientadas a la consecución de mis metas en el manejo de los recursos económicos.	Reconozco cómo a través del análisis de información estadística de diversas fuentes puedo encontrar factores que intervienen positiva o negativamente en la consecución de mis metas.
	De conocimiento	Comprendo cómo se clasifican los objetos geométricos tridimensionales.	Comprendo qué son relaciones espaciales bidimensionales y tridimensionales.	Comprendo qué son los factores de conversión.	Comprendo las características y formas de representación de los números racionales.	Comprendo los elementos que me permiten analizar la información estadística proveniente de diferentes fuentes en términos de datos, muestra, población, variables y representación.
	De procedimiento	Hago uso de procedimientos para clasificar objetos geométricos tridimensionales de acuerdo con sus características.	Establezco procedimientos para analizar relaciones espaciales bidimensionales y tridimensionales de mi espacio circundante acudiendo a las características de distancia y dirección que me permitan desenvolverse en diferentes situaciones.	Hago uso de procedimientos para aplicar factores de conversión.	Hago uso de procedimientos para resolver situaciones problema a partir de las formas de representación de los números racionales.	Aplico procedimientos para interpretar analítica y críticamente la información estadística proveniente de diversas fuentes.



CICLO V. Mis aportes como ciudadano: propongo e innovo						
Ejes para la reintegración		Eje desarrollo y productividad			Eje calidad de vida	
Finalidad del eje		Planear y ejecutar estrategias productivas orientadas a la generación autónoma de ingresos en el marco de la ética y la legalidad.			Evaluar y redefinir las acciones y estrategias en función de alcanzar metas de cara al bienestar familiar y personal.	
Enseñanzas	Concepto	Objeto geométrico	Coordenadas cartesianas	Magnitud física	Número	Estadística descriptiva
	Proposición	Todo objeto geométrico tridimensional presenta elementos que permiten su estudio; estos son: desarrollo, perspectiva y descomposición.	Las coordenadas cartesianas bidimensionales permiten la ubicación de un punto en un plano mediante el uso de un par ordenado de números que establecen las distancias de dicho punto a los dos ejes.	Según el SI existen dos tipos de magnitudes físicas: magnitudes básicas o fundamentales y magnitudes derivadas; la medición de estas últimas deriva de la combinación de dos o más magnitudes fundamentales.	Las razones y proporciones son una forma de comparar las relaciones aritméticas que se dan entre cantidades a través de procedimientos denominados reglas de tres.	La estadística descriptiva analiza las características de un conjunto de datos a partir de los procesos de recolección, descripción y resumen de datos originados a partir de los fenómenos en estudio.
Desempeños		Aplico los elementos que permiten el estudio de los objetos geométricos tridimensionales (desarrollo, perspectiva y descomposición) en la descripción de estrategias productivas que planeo o ejecuto.	Explico la localización de un objeto (lugares, puntos de referencia) a partir del uso del sistemas de coordenadas bidimensionales (interpretación de planos).	Resuelvo problemas que involucran magnitudes derivadas fortaleciendo mis desempeños en las estrategias productivas que planeo y ejecuto.	Resuelvo situaciones problema de dependencia mediante la proporcionalidad directa e inversa que me permitan evaluar el manejo de mis recursos económicos.	Extraigo información relevante de datos provenientes de fuentes diversas (prensa, revistas, televisión, experimentos, consultas y entrevistas, entre otras).
Criterios de evaluación	De motivación	Reconozco el valor del uso de los elementos que permiten el estudio de los objetos geométricos tridimensionales (desarrollo, perspectiva y descomposición) para describir estrategias productivas que planeo ejecutar.	Reconozco el sentido de los sistemas de coordenadas bidimensionales como una herramienta que me permite enriquecer las estrategias productivas que planeo y ejecuto (interpretación de mapas y planos).	Reconozco la importancia del uso de magnitudes derivadas en las nuevas estrategias productivas que planeo y ejecuto.	Reconozco la importancia del uso de la proporcionalidad como herramienta para evaluar y redefinir las acciones que he planteado para alcanzar mis metas en el manejo de recursos económicos.	Reconozco la importancia del análisis de la información estadística como un mecanismo a partir del cual puedo encontrar factores que me permiten evaluar y redefinir acciones para la consecución de mis metas.
	De conocimiento	Comprendo los elementos que permiten el estudio de los objetos geométricos tridimensionales (desarrollo, perspectiva y descomposición).	Comprendo las características y elementos del sistema de coordenadas bidimensional y las represento esquemáticamente.	Comprendo qué son las magnitudes derivadas.	Comprendo qué es proporcionalidad y su operacionalización en regla de tres.	Comprendo los elementos de análisis de información estadística (datos, gráficos y resultados de medidas estadísticas) que provienen de diversas fuentes.
	De procedimiento	Uso procedimientos para aplicar los elementos que permiten el estudio de los objetos geométricos tridimensionales (desarrollo, perspectiva y descomposición).	Establezco procedimientos para explicar la localización de objetos (lugares) a partir del uso de sistemas de coordenadas bidimensionales (interpretación de mapas y planos).	Hago uso de procedimientos para resolver situaciones problema que involucren magnitudes derivadas.	Aplico procedimientos para resolver situaciones problema de dependencia mediante la proporcionalidad directa e inversa.	Hago uso de procedimientos para extraer información relevante de datos provenientes de diversas fuentes.

CICLO VI. Ciudadano de mi comunidad, ciudadano de mi país, ciudadano del mundo						
Ejes para la reintegración		Eje desarrollo y productividad			Eje calidad de vida	
Finalidad del eje		Proponer opciones y alternativas para mejorar sus procesos productivos.			Desarrollar procesos de gestión de los recursos del entorno que den viabilidad al proyecto de vida.	
Enseñanzas	Concepto	Objeto geométrico	Coordenadas cartesianas	Magnitud física	Número	Estadística descriptiva
	Proposición	Las figuras bidimensionales y los objetos geométricos tridimensionales presentan características que al cuantificarse permiten la resolución de situaciones de medición.	Las coordenadas cartesianas tridimensionales permiten la ubicación de un punto en un espacio mediante el uso de las coordenadas del punto (tres valores), que establecen las distancias de dicho punto respecto de los tres ejes.	Las magnitudes físicas, de acuerdo con su representación matemática, se dividen en escalar y vectorial.	Los números se organizan -además de otras categorías- en números reales, los cuales incluyen tanto los números racionales como los irracionales; su principal aplicación es la notación científica.	La estadística descriptiva difiere de la estadística inferencial en tanto la primera se fundamenta en los resultados obtenidos del análisis de una muestra de población, con el fin de inducir o inferir el comportamiento o característica de la población de donde procede.
Desempeños		Resuelvo situaciones problema de medición a partir del uso de las características de las figuras bidimensionales y de los objetos geométricos tridimensionales.	Determino las características de localización de objetos en sistemas de representación cartesiana y geográfica que me permitan ubicar y ubicarme en un espacio físico.	Resuelvo situaciones problema de medición a partir de las magnitudes escalares espaciales.	Resuelvo problemas usando los números reales, específicamente su aplicación en términos de notación científica.	Reconozco el uso de las medidas de dispersión.
Criterios de evaluación	De motivación	Reconozco el valor de las características de las figuras bidimensionales y de los objetos geométricos tridimensionales en la resolución de situaciones de medición, como herramientas que me permiten describir opciones y alternativas para mejorar mis procesos productivos.	Reconozco el sentido de los sistemas de representación cartesiana y geográfica como elementos que me permiten fortalecer mis procesos productivos al describir formalmente las características de localización de objetos.	Reconozco el valor de resolver situaciones problema de medición de magnitudes escalares espaciales como alternativa que me permite mejorar mis desempeños productivos, generales y específicos.	Reconozco el sentido de los números reales como una herramienta que me permite plantear procesos de gestión de mis recursos económicos familiares.	Reconozco la importancia del uso de medidas de dispersión para gestionar mis recursos y viabilizar mi proyecto de vida.
	De conocimiento	Comprendo cuáles de las características de las figuras bidimensionales y de los objetos geométricos tridimensionales están directamente involucradas en la resolución de situaciones problema de medición.	Comprendo las características y elementos de los sistemas de representación cartesiana y geográfica que permiten describir formalmente las características de localización de los objetos o de una persona.	Comprendo las características de las magnitudes escalares espaciales y su diferencia con las magnitudes vectoriales.	Comprendo las características de los números reales y su aplicación en términos de notación científica.	Comprendo las características de las principales medidas de dispersión.
	De procedimiento	Establezco procedimientos para resolver situaciones problema de medición a partir del uso de las características de las figuras bidimensionales y de los objetos tridimensionales.	Hago uso de procedimientos para determinar formalmente las características de localización de objetos en sistemas de representación cartesiana y geográfica.	Hago uso de procedimientos para resolver situaciones problema de medición a partir de las magnitudes escalares espaciales.	Aplico procedimientos para resolver problemas usando los números reales, específicamente su aplicación en términos de notación científica.	Aplico procedimientos para determinar las medidas de dispersión y reconocer su uso.

•
iv

Ciencias Naturales

Carmen Andrea Melo Figueroa



Naturaleza del área y su intención hacia los estudiantes	103
Descripción de los ejes de competencia, sus procesos ciclo a ciclo y los conceptos estructurantes que se derivan de ellos	105
Eje de competencia Entorno vivo	105
Eje de competencia Entorno físico	108
Eje de competencia Ciencia, tecnología y sociedad	111
Ejes transversales en Ciencias Naturales	117
Descripción de la integración entre los ejes de competencia del área y los ejes integradores del Modelo de Formación para la Reintegración	119
Entorno vivo y Ciencia, tecnología y sociedad, y Calidad de vida	119
Entorno físico y Desarrollo y productividad	119

Naturaleza del área y su intención hacia los estudiantes

Al abordar la construcción del Modelo de Formación para la Reintegración, surge como propósito primordial formar a los estudiantes en las competencias indispensables para fundamentar y construir su proyecto de vida integral, entendida esta integralidad en las esferas de la afectividad, la productividad, la responsabilidad y la participación social, todo con el foco del mejoramiento de la calidad de vida propia, de su grupo familiar y de su comunidad.

De tal manera, al revisar el espectro de las competencias básicas, ciudadanas y laborales, y al buscar el reconocimiento de esos elementos básicos que permitan lograr una formación para la construcción de un proyecto de vida integral, se analizaron a su vez los elementos de formación en competencias en las áreas de la ciencia y la tecnología¹. De ello se encontró que el discurso de las disciplinas científicas y tecnológicas, su acervo de conocimientos, conceptos, teorías, postulados, formas de ver, pensar y significar la realidad, así como las ideas de incidir y transformar la naturaleza para favorecer los procesos de adaptación humana al entorno, se centran –más que en formar científicos y expertos en tecnología– en desarrollar en los estudiantes las competencias con las que puedan explicarse y explicar a otros la realidad de una forma racional, sistemática, crítica; además que puedan analizar las situaciones y los fenómenos naturales y/o creados por la humanidad, establecer relaciones entre ellas, plantearse preguntas e inquietudes e, incluso, proponer soluciones y explicaciones basados en teorías y constructos científicos y tecnológicos.

¿Qué tan relevantes son estas competencias para una persona en proceso de reintegración? ¿Qué tan pertinentes son estos propósitos para alguien que busca reconstruir su vida, orientarla hacia el desarrollo personal, productivo, ciudadano y de mejoramiento de la calidad de vida propia y de quienes le rodean?

Se ha considerado que el desarrollo de las competencias básicas en ciencias naturales y tecnología es una necesidad de todo ciudadano competente, en tanto, tal y como lo citan los estándares, “...formar en Ciencias Sociales y Naturales en la Educación Básica y Media significa contribuir

1 MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*. Bogotá

a la consolidación de ciudadanos y ciudadanas capaces de asombrarse, observar y analizar lo que acontece a su alrededor y en su propio ser; formularse preguntas, buscar explicaciones y recoger información; detenerse en sus hallazgos, analizarlos, establecer relaciones, hacerse nuevas preguntas y aventurar nuevas comprensiones; compartir y debatir con otros sus inquietudes, sus maneras de proceder, sus nuevas visiones del mundo; buscar soluciones a problemas determinados y hacer uso ético de los conocimientos científicos, todo lo cual aplica por igual para fenómenos tanto naturales como sociales.

Sí, formar hombres y mujeres que caminen de la mano de las ciencias para ver y actuar en el mundo, para saberse parte de él, producto de una historia que viene construyéndose hace millones de años con la conjugación de fenómenos naturales, individuales y sociales, para entender que en el planeta convivimos seres muy diversos y que, precisamente en esa diversidad, está la posibilidad de enriquecernos.”²

La construcción del proyecto de vida integral para la reintegración se orienta a la formación de ciudadanos y ciudadanas integrales, que sean capaces de buscar soluciones a los diversos problemas que les plantea la realidad y transformar esta última, incluso para su beneficio y el de quienes le rodean, e igualmente de reconocer y comprender el mundo, siendo siempre respetuosos de la diversidad (de formas de vida, de realidades sociales, culturales, artísticas y tecnológicas). Siendo así, podríamos concluir que no hay *discurso* más relevante, más pertinente, más centrado en la búsqueda del ciudadano completo, crítico y propositivo, preparado para percibir y modificar su realidad con la finalidad de mejorar su condición de vida y la de su comunidad, que el de la formación en ciencias naturales y tecnología, en tanto esta brindará herramientas fundamentales para formar y enriquecer los procesos de pensamiento de todos y cada uno de los estudiantes.

A continuación se presenta de manera resumida un análisis de la manera en que se han fundamentado los ejes de competencia por trabajar con los estudiantes en el aula alrededor de las ciencias naturales y la tecnología (Entorno vivo; Entorno físico; Ciencia, tecnología y sociedad), los conceptos que nuclean las enseñanzas de los diferentes ejes, y finalmente la forma en que estos ejes de competencia específica se integran con los de competencia de la propuesta curricular integradora de formación para la reintegración (Afectividad, Calidad de vida, Desarrollo y productividad, y Responsabilidad y participación social).

2 MEN. (2008). *Guía No. 30 - Orientaciones generales para la educación en tecnología*. Bogotá

Descripción de los ejes de competencia, sus procesos ciclo a ciclo y los conceptos estructurantes que se derivan de ellos

Eje de competencia Entorno vivo

Pretende que los estudiantes reconozcan y se apropien de aquellos elementos conceptuales de las ciencias que les permitan entender, comprender, explicar, analizar y relacionarse con los fenómenos de la naturaleza estudiados desde el ámbito de las disciplinas biológicas; esto es, todas aquellas realidades que se relacionan –directa o indirectamente– o se entienden desde el fenómeno conocido como VIDA.

En el caso del eje de competencia **Entorno vivo** se propone que el aprendizaje del fenómeno VIDA y todas su realidades vinculadas (ser vivo, ciclo de vida, entorno, relaciones entre los organismos y su entorno) partan del reconocimiento, por parte del estudiante, de que él/ella es un SER VIVO, con necesidades vitales básicas (como nutrición, respiración, reproducción y relación con el entorno) que solo pueden suplirse si comprende y dimensiona las delicadas relaciones que debe establecer –y aún más importante, buscar preservar– con los otros seres vivos que le rodean (su familia, sus compañeros, su comunidad y más extensamente los animales, las plantas, los microorganismos y demás entidades vivas presentes en la naturaleza) y con el entorno en donde vive (donde no solo habita, sino en donde obtiene el alimento para él y para quienes le rodean, y donde también obtiene todos los demás recursos que requiere para vivir dignamente).

Por consiguiente, se espera que el estudiante, a través del aprendizaje de los elementos fundamentales de la VIDA, los SERES VIVOS y sus RELACIONES CON EL ENTORNO, visualice la necesidad de preservar a todos los organismos vivientes, incluido él y el contexto en donde se desenvuelve, en tanto pueda reconocer que todo recurso vital proviene de su alrededor y de las relaciones que los seres vivos hacen con el mismo en una serie infinita de ciclos y delicados equilibrios que, de no ser preservados y mantenidos, podrían poner en serio riesgo la vida de todos.

Para materializar estas intencionalidades se ha propuesto ciclo a ciclo el siguiente proceso:

Ciclo	Entorno vivo
1	Identifico que en el ciclo vital existen fases (nacimiento, crecimiento, reproducción, envejecimiento y muerte) que dependen de la organización interna y cooperada del ser vivo (células, tejidos, órganos y sistemas).
2	Analizo cómo, a partir del conocimiento de las funciones vitales de nutrición de los seres vivos, puedo entender la supervivencia.
3	Analizo la forma en que las funciones vitales de relación y reproducción permiten el establecimiento de unas condiciones básicas de equilibrio interno (homeostasis) y de equilibrio en las relaciones con la propia especie.
4	Analizo el medio ambiente y cómo este genera relaciones entre las especies, determinando niveles de organización y roles específicos de los seres vivos en los ecosistemas.
5	Analizo cómo las adaptaciones en los organismos son factores generadores de la biodiversidad y la evolución de las especies vivas.
6	Reconozco que el ser humano ejerce un impacto ambiental evidente en los ecosistemas del planeta, que ocasiona problemas ambientales, pero también que puede generar estrategias de desarrollo sostenible dirigidas al manejo de los recursos naturales y el equilibrio medioambiental.

Podemos observar aquí que hay una gradualidad ascendente en los niveles de complejidad del análisis de los procesos biológicos estudiados, partiendo desde el reconocimiento e identificación de lo que es un SER VIVO y cómo está estructurado, avanzando luego hacia el abordaje de elementos más complejos, como las relaciones con los otros seres vivos –que implican unos niveles de comprensión, análisis y relación de mucho mayor complejidad– hasta llegar al análisis de las relaciones de interdependencia de ellos con su entorno natural. Esta gradualidad de los niveles de complejidad del análisis implica, tal y como lo dicen los estándares, “revisar un concepto en más de una ocasión, de manera que los y las estudiantes tengan el espacio y el tiempo de aproximarse varias veces a los mismos problemas, pero profundizando en su comprensión, en los modelos empleados para explicarlos y solucionarlos al emplear las herramientas nuevas que están adquiriendo.”³

A partir de los procesos básicos trabajados en este eje, se establece el concepto *ser vivo* como la enseñanza fundamental que nuclea todo su trabajo, por cuanto este concepto permite relacionar, de manera sistemática, elementos tales como las características esenciales de todo organismo vivo (ciclo vital – funciones vitales básicas – teoría celular), los procesos de relación con el entorno (relaciones ecológicas – adaptación) y reconocer la enorme variedad de seres vivos que hay en el planeta (reinos vivos).

Así, la noción de *ser vivo* reconoce las claridades que las comunidades científicas en el ámbito de la biología y la ecología han reconocido sobre lo que es la VIDA⁴⁻⁵, resaltando que

3 MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*. Bogotá

4 What is Life? OracleThinkQuest Educational Foundation. En: <http://library.thinkquest.org/C003763/index.php?page=origin06>

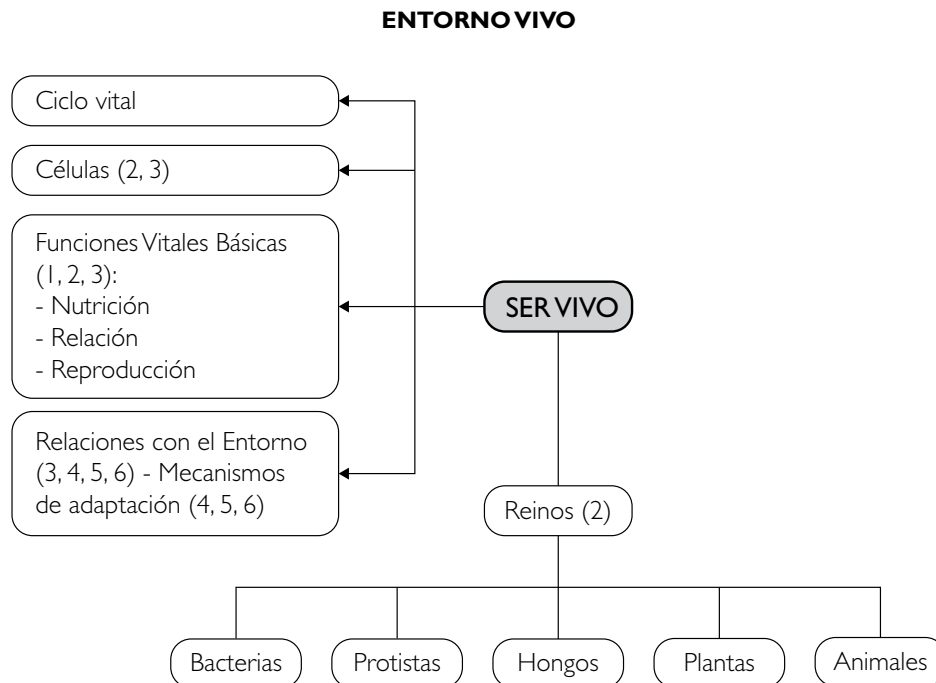
5 Raiman, J.S. y González, Ana M. Seres Vivos. Hipertextos de Área de Biología. Universidad Nacional del Nordeste. En: <http://www.biologia.edu.ar/introduccion/3intro.htm>



todo fenómeno que se pueda denominar vivo cumple con características fundamentales, resumidas así:

- Posee una organización basada en la unidad estructural vital: la célula.
- Es capaz de mantener un equilibrio en sus condiciones, las cuales son mantenidas mediante una serie de complejos procesos bio-físico-químicos, denominados colectivamente ‘metabolismo’.
- Sufre una serie de variaciones a lo largo de su existencia, fenómeno de desarrollo conocido como ‘ciclo vital’ o ‘ciclo de vida’.
- Está capacitado para autorreplicarse, esto es, puede producir copias de sí mismo con la finalidad de preservar la especie.
- Es adaptable, es decir, ajusta tanto sus condiciones internas y estructurales como sus estrategias de supervivencia, a las condiciones externas del medio en el que vive.

Adicionalmente, se reconoce que los seres vivos presentan una gran diversidad gracias a las adaptaciones que los organismos presentan a las presiones del medio y al proceso de evolución; dicha diversidad se reconoce en los reinos vivos, clasificación que en la actualidad asume cinco (5) categorías que permiten comprender y explicar todas y cada una de las formas de vida que se conocen, propuesta de clasificación realizada en el año 1969 por el biólogo norteamericano Robert Harding Whittaker y utilizada en los ámbitos académicos y pedagógicos para explicar las tipologías de dichos seres.



Eje de competencia Entorno físico

Tiene como propósito que los estudiantes comprendan y se apropien de los elementos conceptuales, teóricos y experimentales de las ciencias naturales, permitiéndoles reconocer, comparar, explicar, analizar, e incluso proponer ideas innovadoras desde la óptica de los fenómenos naturales estudiados desde el ámbito de las disciplinas físicas y químicas; esto es, la comprensión de los objetos, las sustancias, las fuerzas y las interacciones.

En este eje de competencias se propone que el aprendizaje de los fenómenos de la materia y la energía –además de todas sus manifestaciones relacionadas y derivadas (por ej. la composición de las sustancias o las fuerzas que explican las interacciones y los movimientos entre los objetos), partiendo de su observación e identificación desde los eventos más cotidianos (como la caída de la hoja de un árbol, la preparación del café de la mañana o la fuerza que efectuamos para levantarnos de la cama y movernos) hasta los más sofisticados (la tecnología de los computadores o los procesos de producción industrial)– son procesos físicos y químicos, en donde materia y energía se muestran constantemente.

Por tanto, el propósito es que el estudiante, a partir del aprendizaje de los aspectos básicos de la materia y la energía, sus fenómenos derivados y sus relaciones e interacciones, tenga claro el panorama del funcionamiento de la naturaleza, y se encuentre en la capacidad de reconocer posibles alternativas de producción e innovación en el campo de las ciencias aplicadas y la tecnología, a partir de un nivel básico (la posibilidad de comprender, dominar y proponer alternativas en procesos básicos de transformación física o química de sustancias, tales como los alimentos) e incluso a un nivel más avanzado (la comprensión de la mecánica de funcionamiento de procesos industriales, por ejemplo, o la posibilidad de visualizar el impacto de la energía, como la energía eléctrica, en nuestro estilo de vida).

Los procesos básicos que se proponen en el eje **Entorno físico** son:

Ciclo	Entorno físico
1	Reconozco las características de la materia.
	Identifico el uso de la energía mecánica potencial o cinética en diferentes situaciones.
2	Comprendo que la composición interna de la materia está dada en términos de partículas subatómicas, átomos y moléculas.
	Identifico y describo el uso de energía calorífica en diferentes situaciones.
3	Identifico los diferentes estados de la materia y sus cambios.
	Reconozco las variadas manifestaciones en las que se puede presentar la energía radiante.
4	Identifico las formas en que se puede presentar la materia.
	Describo el uso de energía eléctrica, a partir de los elementos que la caracterizan, en diferentes situaciones.



Ciclo	Entorno físico
5	Clasifico los compuestos inorgánicos a partir de sus características.
6	Clasifico las sustancias orgánicas a partir de sus características.
	Análizo las propiedades de la energía, conservación y transformación, en distintas situaciones.

Hay una gradualidad ascendente en los niveles de complejidad del análisis de los procesos físicos y químicos estudiados, partiendo de elementos de observación, reconocimiento e identificación de los objetos y las sustancias (materia), y los fenómenos debidos a las interacciones entre estos objetos y el entorno (energía), evolucionando luego al análisis y relación de aspectos mucho más complejos, como lo son las propiedades químicas y físicas de tipo microscópico (la composición química, las reacciones químicas o la estructuración de la materia) y las múltiples y diversas interacciones que se presentan en los fenómenos energéticos.

Es claro que aunque se busca, de forma permanente, que los estudiantes encuentren las aplicaciones e implicaciones directas, observables, prácticas e incluso cotidianas de los fenómenos físicos y químicos, existen –siguiendo los Estándares Básicos de Competencia– “... conceptos fundamentales para el desarrollo del ser humano y su desempeño en la actualidad (como, por ejemplo, el concepto de democracia manejado en la antigua Grecia o el de la estructura y función del ADN), que no son aplicables de manera inmediata o que no corresponden a preguntas cotidianas. Otro criterio es seleccionar aquellos conceptos que son claves para alcanzar comprensiones más abstractas, complejas y unificadoras, que permiten explicar fenómenos aparentemente desligados, como la chispa de corriente y la atracción del imán hacia el hierro, o la intrincada red de causas y consecuencias que explica los fenómenos sociales.”⁶

También es importante –especialmente en un eje tan relacionado con los avances tecnológicos aplicados en las diversas ramas de la industria– que los estudiantes, a partir del trabajo de formación en los elementos de competencia básicos de la física y la química, puedan motivarse⁷ por explorar e indagar, y cuestionarse sobre las realidades de la naturaleza, de la cotidianidad y de la creación tecnológica humana, para proponer mejores estrategias de explotación consciente, sostenible y responsable de los recursos naturales.

A partir de los procesos básicos trabajados en este eje, se establecen como conceptos: **materia** y **energía**.

La noción de **materia** permite relacionar, de forma clara, sintética y sistemática, elementos tales como sus características esenciales (propiedades físicas y químicas - estados de la materia), así como también las categorías de sustancias que existen en la naturaleza según su composición (elementos y compuestos). Se aborda desde las disciplinas científicas de la física y la química, ciencias que “dedican” sus esfuerzos a las comprensiones de los fenómenos observables –de

6 MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*. Bogotá

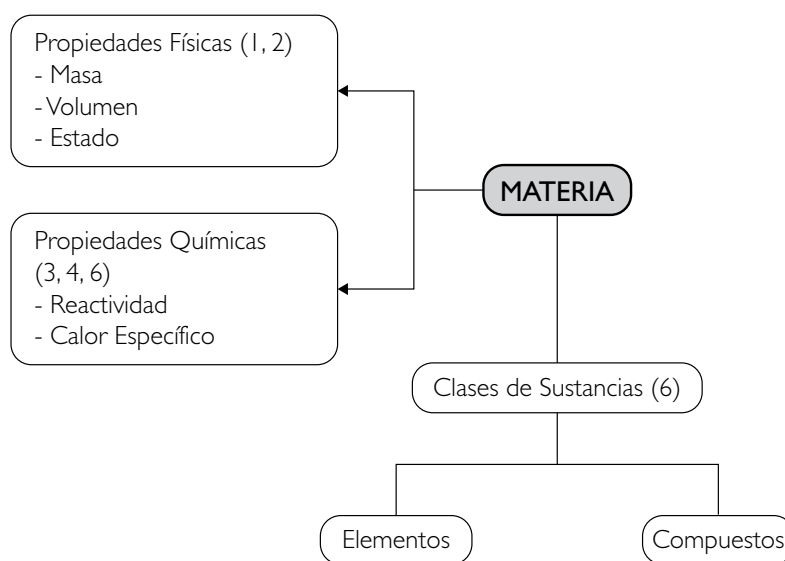
7 MEN. (2008). *Guía No. 30 - Orientaciones generales para la educación en tecnología*. Bogotá

manera directa o indirecta— con el fin de comprender sus causas y consecuencias, reconocer sus propiedades, su diversidad y sus posibles aplicaciones.

Este concepto ha sido base de amplias discusiones de la comunidad científica, por cuanto muchas de sus propiedades —aunque directamente observables, e incluso cuantificables— presentan el problema de que son complejas de explicar, aludiéndose en muchos casos a significaciones abstractas, etéreas o hasta metafísicas. Actualmente se asume la **materia** como aquello que constituye y da forma a todos los objetos de la naturaleza, con una serie de propiedades (físicas y químicas) y que existe en dos formas fundamentales, los elementos y los compuestos, en dependencia de su conformación a nivel microscópico.

Pese a que el anterior razonamiento es el más ampliamente usado y difundido como una forma de aproximarse al conocimiento de las sustancias y los diversos fenómenos de la física y la química, es objeto en la actualidad de discusiones y controversias a la luz de los avances de la mecánica cuántica, pues a partir de esta teoría muchas de las propiedades que se consideran ‘esenciales’ de la materia podrían ser revisadas y modificadas. Sin embargo, para fines pedagógicos, la conceptualización aquí presentada no solamente es pertinente sino —en rigor científico y de cara a los conocimientos defendidos por la comunidad académica— correcta y suficiente para darnos una clara idea de lo que es la **materia**.

ENTORNO FÍSICO

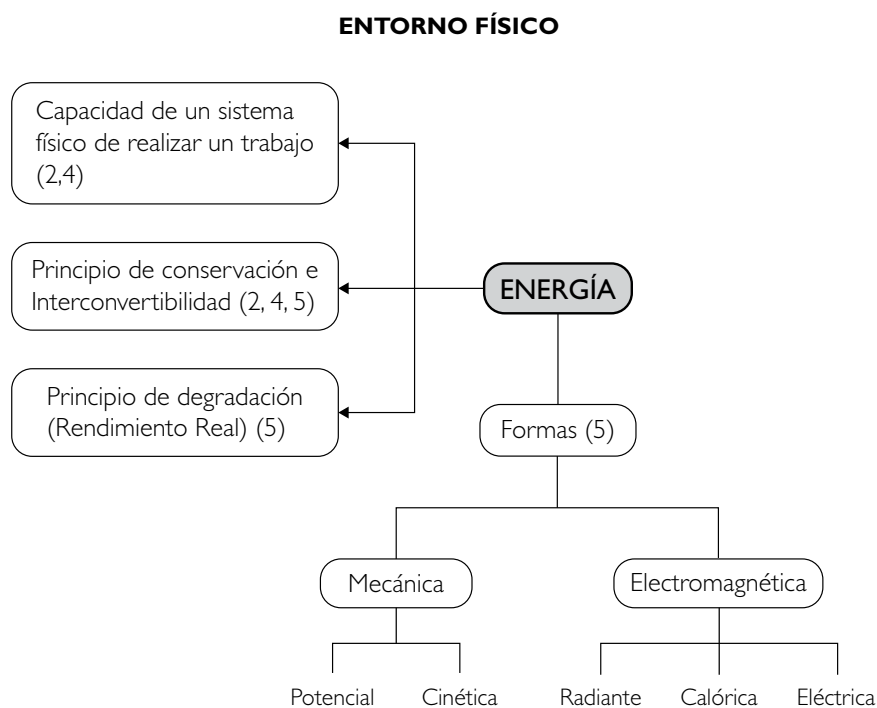


Por su parte, el concepto **energía** permite reconocer, de manera lógica y ordenada, la característica esencial de todo proceso energético (fuerza, energía y trabajo), los principios fundamentales de estos procesos (principio de conservación e interconvertibilidad — principio de degradación) y las diversas formas de energía que pueden aprovecharse (energías mecánica y electromagnética).



Desde las concepciones de las teorías clásicas de la Física⁸⁻⁹, se considera la **energía** como la capacidad de todo sistema para realizar un trabajo, que tiene en cuenta propiedades básicas de los fenómenos energéticos, entre ellos su principio de conservación e interconvertibilidad, y los principios tecnológicos de rendimiento y degradación.

Al igual que sucede con el concepto **materia**, el de **energía** también ha estado abierto a controversias y amplias discusiones, pero, para fines pedagógicos y formativos, la conceptualización aquí presentada no solamente permite la comprensión de lo que es la **energía** y sus implicaciones, sino también posibilita el análisis de las diversas aplicaciones de esta en los fenómenos cotidianos, industriales y tecnológicos.



Eje de competencia Ciencia, tecnología y sociedad

El eje de competencia **Ciencia, tecnología y sociedad** tiene como finalidad que los estudiantes se aproximen de una manera crítica, racional, conceptual y altamente reflexiva a los procesos científicos y tecnológicos que impactan directamente a todos, en situaciones tales como la penetración de las tecnologías informáticas y computacionales en todos los sectores, la rápida y

8 En: <http://www.sc.ehu.es/sbweb/fisica/dinamica/trabajo/energia/energia.htm>

9 En: <http://www.biopsychology.org/apuntes/mecanica/mecanica2.htm>

constante tecnificación del hogar (aparatos electrodomésticos que facilitan nuestras tareas) o los avances de la ciencia y la tecnología médicas.

Pretende que los estudiantes comprendan y se apropien de unos elementos básicos del *discurso* de las competencias científicas y tecnológicas, que les brinden las herramientas valorativas e intelectuales necesarias para la construcción de su proyecto de vida. Adicionalmente, al analizar y fundamentar este eje de competencia se quiere dejar en claro su relevancia y pertinencia para los propósitos de formación del Modelo en los aspectos de la ciencia, la tecnología y la sociedad en el ámbito de lo denominado “alfabetización tecnológica”, intención de enorme importancia que busca “que individuos y grupos estén en capacidad de comprender, evaluar, usar y transformar objetos, procesos y sistemas tecnológicos, como requisito para su desempeño en la vida social y productiva. En otras palabras, y con el propósito de reiterar su relevancia en la educación, el desarrollo de actitudes científicas y tecnológicas, tiene que ver con las habilidades que son necesarias para enfrentarse a un ambiente que cambia rápidamente y que son útiles para resolver problemas, proponer soluciones y tomar decisiones sobre la vida diaria.”¹⁰

El proceso en los ciclos planteados para este eje es:

Ciclo	Ciencia, tecnología y sociedad
2	Reconozco que la tecnología biológica y civil son procesos, sistemas y artefactos que facilitan la vida de las personas.
4	Reconozco cuáles son los hábitos básicos para el mantenimiento de un estilo de vida saludable (alimentación balanceada, uso productivo del tiempo libre y prevención de enfermedades, entre otros).
6	Reconozco que los recursos naturales son elementos importantes que el hombre utiliza para satisfacer sus necesidades y que, por tanto, la sobreexplotación de estos nos afectan.

Aunque evidenciamos un nivel de gradualidad en la complejidad de los procesos de competencia –desde aquellos que buscan la valoración o reconocimiento de los elementos básicos de la ciencia y la tecnología que impactan directamente a la sociedad, hasta los que proponen el análisis de las implicaciones que estos avances tecnológicos tienen sobre las comunidades– es importante resaltar que este eje también se caracteriza por la evolución en los niveles de complejidad de los contextos de análisis y reflexión de la ciencia, la tecnología y sus relaciones con la sociedad. Así, observamos en los ciclos que se comienza con un reconocimiento y valoración de cómo las tecnologías más cotidianas hacen más fácil la vida; avanzando hacia el reconocimiento y evaluación de los procesos de explotación de los recursos naturales; y el impacto que en la vida humana han tenido los descubrimientos, inventos e innovaciones en el campo de las ciencias y tecnologías de la salud. Finalmente, en los ciclos superiores, se busca la reflexión sobre la necesidad que tiene la

10 MEN. (2008). *Guía No. 30 - Orientaciones generales para la educación en tecnología*. Bogotá



sociedad humana de asumir un estilo de vida que, por una parte, propenda por el cuidado de la salud, y por otra, vele por el cuidado del entorno natural y social.

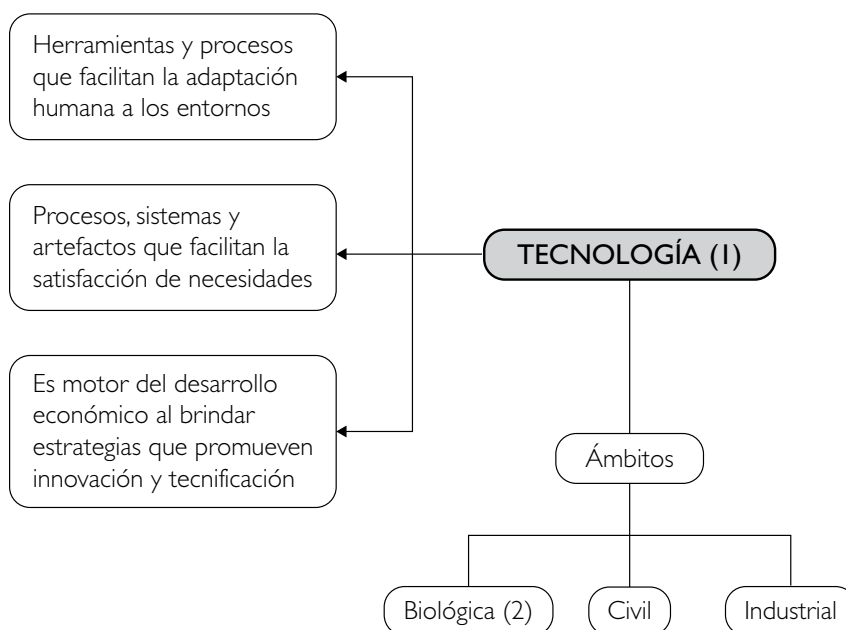
A partir de los procesos básicos trabajados en este eje, se establecen tres conceptos: **tecnología, higiene y salud, y recursos naturales**. A continuación la explicación de cada uno de ellos:

El primero (**tecnología**) permite comprender la naturaleza misma de la tecnología (herramientas que facilitan la adaptación humana –procesos y artefactos que suplen necesidades vitales– motor de desarrollo económico), y relaciona de manera clara y sistemática los ámbitos de acción de la tecnología (biológica - civil - industrial).

Este concepto se aborda desde una concepción mucho más holística, es decir, no solo a partir de la asociación coloquial que se hace con los aparatos, artefactos y sistemas que avanzan vertiginosamente, sino entendiéndolo como una actividad humana que busca la resolución de problemas y la satisfacción de necesidades humanas mediante la transformación de los recursos naturales y los entornos, de una manera racional, innovadora, altamente creativa y siempre crítica de las posibilidades, derivaciones e impactos que se causen sobre la sociedad y el medio ambiente.¹¹

Se demanda aquí un concepto con claros fines formativos y pedagógicos, que más que permitir un reconocimiento de los avances de la **tecnología** y sus productos, pueda lograr tener una clara conciencia de su valor socio-cultural.

CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD

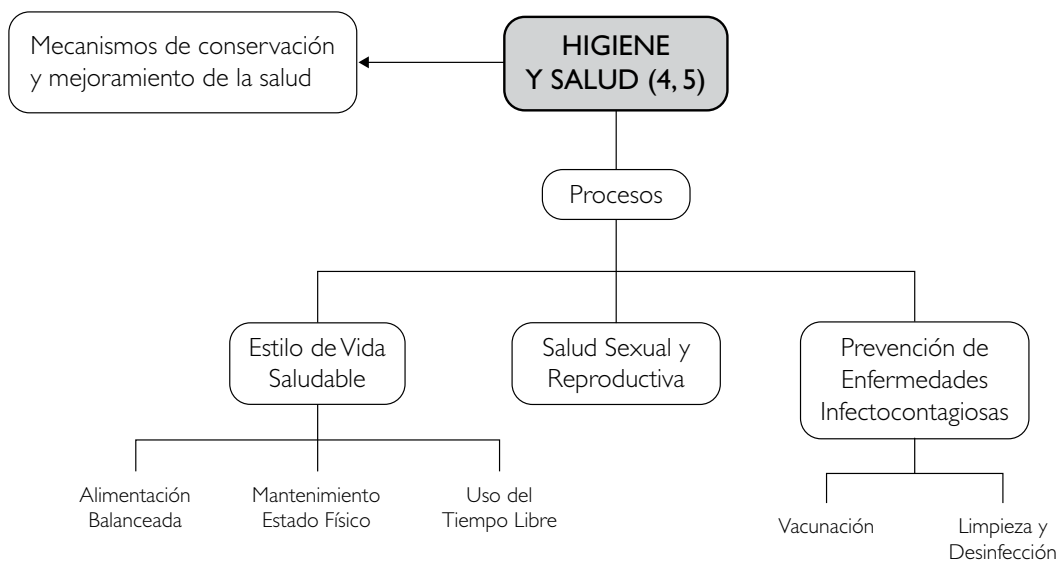


11 MEN. (2008). *Guía No. 30 - Orientaciones generales para la educación en tecnología*. Bogotá

El concepto **higiene y salud** es fundamental para que los estudiantes comprendan tanto los mecanismos de conservación y mejoramiento de la salud, como los procesos fundamentales que permiten el mantenimiento y mejoramiento de las condiciones de salud de la población (estilo de vida saludable, salud sexual y reproductiva y estrategias de prevención de enfermedades infecto-contagiosas).

Se fundamenta en las concepciones actuales de la medicina preventiva, especialidad de las ciencias de la salud que propone que todo proceso de atención primaria en salud debe fundamentarse, más que en curar la enfermedad, en prevenir que esta se presente mediante la adopción de una serie de hábitos y procedimientos por parte de los individuos (adopción de hábitos de vida saludables tales como una alimentación balanceada, la práctica física y deportiva, el no consumo de sustancias psicoactiva), así como de las comunidades y los gobiernos (campañas de vacunación masiva y obligatoria, adopción e implementación de legislaciones de salud ocupacional, campañas de salud sexual y reproductiva), que redunden en esfuerzos conjuntos dirigidos al mejoramiento de las condiciones de salubridad de la población humana.

CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD



Por último, está el concepto **recursos naturales**, a partir del cual se podrá reconocer que todo recurso natural es un bien o servicio que se encuentra libre en la naturaleza y que contribuye al desarrollo y bienestar humanos; existen dos grandes clases de ellos: los renovables y los no renovables.

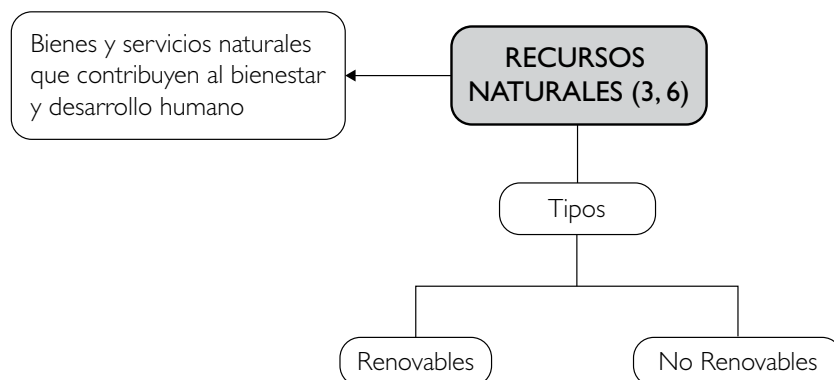
Al igual que la noción de **tecnología**, parte de las concepciones holísticas que proponen reconocer en los **recursos naturales**¹² más que simples bienes y servicios explotables para el goce

12 MEN. (2008). *Guía No. 30 - Orientaciones generales para la educación en tecnología*. Bogotá



de las necesidades humanas, viéndolos como sustancias y fenómenos que, usados de una manera racional, innovadora y con alto sentido de conservación y sostenibilidad, puedan contribuir al bienestar y desarrollo de la sociedad humana de una forma sustentable y duradera.

CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD



Ejes transversales en Ciencias Naturales

Los ejes de competencias *Me aproximo al conocimiento como científico natural*, y *Desarrollo compromisos personales y sociales*, se desarrollarán como procesos transversales a la formación de las competencias en ciencia y tecnología.

Para el eje transversal ***Me aproximo al conocimiento como científico natural***, se trabajará a partir de elementos tales como la observación, la identificación, el análisis y la relación entre un fenómeno natural y las hipótesis, modelos y teorías que los sustentan o explican. En cuanto a esto se espera que, aunque los estudiantes no se conviertan necesariamente en científicos o expertos en tecnología, tengan la posibilidad de “formular preguntas y problemas; emprender procesos de búsqueda e indagación para solucionarlos; considerar muchos puntos de vista sobre el mismo problema o la misma pregunta; compartir y confrontar con otros sus experiencias, sus hallazgos y conclusiones; y responder por sus actuaciones y por las aplicaciones que se haga de ellas.”¹³

En el caso ***Desarrollo compromisos personales y sociales***, se trabajará permanentemente en todas aquellas acciones y conocimientos que contribuyen al establecimiento de responsabilidades personales y sociales que impliquen el autocuidado, el cuidado del otro y el cuidado del entorno, elementos estos que, como pudimos ver en los ejes de Entorno vivo, Entorno físico y Ciencia, tecnología y sociedad, son una idea dominante y siempre presente. Sumado a esto, es importante resaltar que, para los propósitos específicos del Modelo de Formación para la Reintegración, este eje transversal es uno de los que tiene mayores relaciones con la construcción de ciudadanos responsables, participativos y propositivos, que puedan visualizar la construcción de su proyecto de vida integral con una perspectiva de mejoramiento de las condiciones de vida propias, de su familia y de su comunidad, respetuosas del entorno.

13 MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*. Bogotá

Descripción de la integración entre los ejes de competencia del área y los ejes integradores del Modelo de Formación para la Reintegración

Entorno vivo y Ciencia, tecnología y sociedad, y Calidad de vida

Los ejes de competencia de Entorno vivo y Ciencia, tecnología y sociedad, buscan que el estudiante reflexione sobre la necesidad de preservar, mantener y mejorar –con un claro criterio de sostenibilidad– unas condiciones básicas de vida tanto para él mismo como para todos los que le rodean por medio del conocimiento y ejercicio práctico de acciones y hábitos de cuidado de la salud, el medio ambiente, todas las formas de vida y los recursos que las sustentan. Este propósito se articula claramente con la propuesta integradora del eje Calidad de vida, que también plantea que el individuo proyecte su vida con unos claros criterios de sostenibilidad y mejoramiento que garanticen las condiciones de bienestar para sí mismo, su familia y los miembros de su comunidad.

Entorno físico y Desarrollo y productividad

Al realizar el proceso de integración con el eje de Entorno físico se reconoció que la dirección subyacente a todas las enseñanzas de este eje es que los estudiantes estén en la capacidad de comprender, analizar y explicar toda la diversidad de fenómenos físicos y químicos que posibilitan al ser humano dominar y transformar la naturaleza con la finalidad de explotar productivamente los recursos naturales de una forma innovadora, sostenible y que busque el bien común y el desarrollo de las sociedades. Esta dirección es compartida con la del eje de Desarrollo y productividad, que propende por la formación de una persona productiva, capaz de proponer ideas innovadoras y de convertirse en un agente de cambio y desarrollo de la sociedad.

Retomando los elementos aquí descritos frente a la integración de los ejes de competencia del área con los ejes integradores del Modelo de Formación para la Reintegración, se plantea la siguiente propuesta de malla integrada:

CICLO I. Punto de partida para la reintegración: mi historia de vida personal, familiar y de mi comunidad				
Ejes para la reintegración		Eje desarrollo y productividad		Eje calidad de vida
Finalidad del eje		Valorar el trabajo como una actividad humana que dignifica y contribuye al bien común y posibilita el desarrollo del talento.		Identificar y valorar los recursos económicos familiares y del entorno y tomar decisiones que contribuyan a su sustento.
Enseñanzas	Concepto	Materia	Energía	Ser vivo
	Proposición	La materia presenta una serie de características esenciales (cambios o transformaciones y propiedades generales y específicas).	Se puede clasificar según las formas en las que se presenta en energía mecánica, que se refiere a las formas de energía relacionadas con el movimiento de los objetos materiales. Existen dos clases: cinética, que es la energía de un cuerpo en movimiento, y potencial, que es el trabajo que puede realizar un cuerpo en reposo con respecto a su posición.	Todo ser vivo está compuesto por unidades fundamentales llamadas células, organizadas en tejidos, órganos y sistemas, que actúan cooperadamente; estas características se dan en un ciclo vital; esto es, el fenómeno cíclico que involucra las fases de nacimiento, crecimiento, reproducción, envejecimiento y muerte.
Desempeños		Reconozco las características de la materia.	Identifico el uso de la energía mecánica potencial o cinética en diferentes situaciones.	Identifico que en el ciclo vital existen fases (nacimiento, crecimiento, reproducción, envejecimiento y muerte) que dependen de la organización interna y cooperada del ser vivo (células, tejidos, órganos y sistemas).
Criterios de evaluación	De motivación	Valoro el conocimiento de las características de la materia que encuentro en el entorno (sustancias, materiales) como una oportunidad para ejecutar procesos productivos en los que puedo trabajar o proponer alternativas de negocio.	Valoro el conocimiento de la energía mecánica y su tipos como un elemento clave para reconocer su uso en procesos industriales.	Valoro el conocimiento de las estructuras básicas y el ciclo de vida reconociéndolos como ideas fundamentales para poder establecer las demandas básicas de los miembros de mi familia y la manera en que pueden ser satisfechas dichas demandas.
	De conocimiento	Comprendo cuáles son las características de la materia y en qué consiste cada una.	Comprendo qué es la energía mecánica y reconozco sus tipos.	Comprendo cuáles son las fases del ciclo vital (nacimiento, crecimiento, reproducción, envejecimiento y muerte) y su relación con la organización interna del ser vivo (células, tejidos, órganos y sistemas).
	De procedimiento	Aplico procedimientos para reconocer las características de la materia.	Aplico procedimientos para identificar el uso de la energía mecánica potencial o cinética en diferentes situaciones.	Comprendo cuáles son las fases del ciclo vital (nacimiento, crecimiento, reproducción, envejecimiento y muerte) y su relación con la organización interna del ser vivo (células, tejidos, órganos y sistemas).



CICLO II. La reintegración: una ventana para conocer el mundo a partir de mi enriquecimiento experiencial					
Ejes para la reintegración		Eje desarrollo y productividad		Eje calidad de vida	
Finalidad del eje		Identificar los sectores de la economía y los diferentes roles productivos en que se puede desempeñar.		Reflexionar sobre proyecciones personales y familiares y establecer metas que proporcionen un bienestar futuro.	
Enseñanzas	Concepto	Materia	Energía	Ser vivo	Tecnología
	Proposición	La composición interna de la materia está dada en términos de partículas subatómicas, átomos y moléculas.	La energía electromagnética se refiere a todas aquellas formas de energía atribuibles a la presencia de campos electromagnéticos en una región del espacio. Un tipo de energía de este tipo es la calórica, que es la energía que toda sustancia puede liberar al reaccionar químicamente; esta es producida por el aumento de temperatura y/o transferencia de calor entre los objetos.	Para ser considerados como tal, todos los seres vivos deben cumplir con tres grandes tipos de funciones, entre esas la de nutrición, que garantiza la supervivencia en un entorno.	La tecnología biológica y la civil son procesos, sistemas y artefactos que facilitan la vida de las personas.
Desempeños		Reconozco que la composición interna de la materia está dada en términos de partículas subatómicas, átomos y moléculas.	Identifico y describo el uso de energía calórica en diferentes situaciones.	Analizo cómo a partir del conocimiento de las funciones vitales de nutrición de los seres vivos puedo entender la supervivencia.	Reconozco que la tecnología biológica y la civil son procesos, sistemas y artefactos que facilitan la vida de las personas.
Criterios de evaluación	De motivación	Reconozco la importancia de diferenciar los aspectos que hacen parte de la composición interna de la materia como un elemento clave para reconocer su comportamiento y aplicación en procesos industriales.	Valoro el conocimiento sobre la energía calórica como un desempeño útil en una amplia variedad de ocupaciones y profesiones.	Valoro el conocimiento de las funciones internas de los seres vivos como un factor clave para el respeto y cuidado por mi organismo y el del medio ambiente.	Reconozco el sentido de la tecnología biológica y la civil como procesos, sistemas y artefactos que facilitan la vida de las personas proporcionando un bienestar futuro.
	De conocimiento	Comprendo los aspectos que hacen parte de la composición interna de la materia.	Comprendo qué es la energía calórica	Comprendo la función vital de nutrición que poseen los seres vivos para la supervivencia.	Comprendo cómo la tecnología biológica y la civil me permiten adaptarme mejor a los entornos en donde habito.
	De procedimiento	Aplico procedimientos para diferenciar los aspectos que hacen parte de la composición interna de la materia.	Aplico procedimientos para identificar el uso de energía calórica en diferentes situaciones.	Aplico procedimientos que me conduzcan a analizar la función de nutrición de los seres vivos para evidenciar la supervivencia.	Aplico procedimientos para reconocer la tecnología biológica y la civil.

CICLO III. La reintegración: una oportunidad para conocer mis talentos de cara a mi entorno y mi comunidad				
Ejes para la reintegración		Eje desarrollo y productividad		Eje calidad de vida
Finalidad del eje		Identificar las actitudes y desempeños básicos para desenvolverse en los diferentes entornos productivos (competencias laborales generales).		Establecer estrategias que faciliten la consecución de metas de cara al bienestar familiar y personal.
Enseñanzas	Concepto	Materia	Energía	Ser vivo
	Proposición	Se presenta en la naturaleza en tres estados de agregación: sólido, líquido y gaseoso, los cuales presentan cambios entre sí.	La energía radiante es un tipo de energía electromagnética; es la energía de todo tipo de onda electromagnética como la luz, los rayos UV o rayos IR.	Para ser considerados como tal, todos los seres vivos deben cumplir con tres grandes tipos de funciones, entre esas las de relación y reproducción, estableciendo condiciones de equilibrio (homeostasis) interna y relaciones intraespecíficas.
Desempeños		Identifico los diferentes estados de la materia y sus cambios.	Reconozco las diferentes manifestaciones en las que se puede presentar la energía radiante.	Analizo la forma en que las funciones vitales de relación y reproducción permiten el establecimiento de unas condiciones básicas de equilibrio interno (homeostasis) y de equilibrio en las relaciones con la propia especie.
Criterios de evaluación	De motivación	Valoro el conocimiento de los diferentes estados de la materia y sus cambios como un desempeño útil en el manejo de diferentes sustancias y situaciones tanto físicas como químicas en las ocupaciones y profesiones que realizo.	Valoro el conocimiento sobre la energía radiante y sus formas de manifestación como un desempeño útil en una amplia variedad de ocupaciones y profesiones.	Valoro la comprensión sobre los equilibrios que los seres vivos (en especial los miembros de mi ámbito familiar) establecen con su interior (organismo) y con sus entornos, como un aspecto fundamental para poder garantizar su bienestar.
	De conocimiento	Comprendo cuáles son los estados de la materia y los cambios que estos presentan.	Comprendo qué es energía radiante y las formas en que se manifiesta.	Comprendo las funciones vitales de relación y reproducción, y el establecimiento de condiciones de equilibrio interno u homeostasis, además del equilibrio en las relaciones con la propia especie.
	De procedimiento	Hago uso de procedimientos para identificar los diferentes estados de la materia y sus cambios.	Aplico procedimientos para reconocer las manifestaciones en que se presenta la energía radiante.	Establezco estrategias para analizar cómo las funciones vitales de relación y reproducción se relacionan con el establecimiento de condiciones de equilibrio interno u homeostasis, y el equilibrio en las relaciones con la propia especie.



CICLO IV. En la ruta de formación y el perfeccionamiento de mis habilidades y competencias hacia la reintegración					
Ejes para la reintegración		Eje desarrollo y productividad		Eje calidad de vida	
Finalidad del eje		Identificar las actitudes y desempeños básicos para desenvolverse en un campo de desempeño productivo (competencias laborales específicas).		Planear y ejecutar acciones orientadas a la consecución de metas de cara al bienestar familiar y personal.	
Enseñanzas	Concepto	Materia	Energía	Ser vivo	Higiene y salud
	Proposición	La materia en la naturaleza se presenta como sustancias puras y como mezclas.	La energía eléctrica es un tipo de energía electromagnética; es la que se obtiene de la posibilidad de generar corriente eléctrica entre dos puntos.	El equilibrio con el medio ambiente es el objetivo fundamental de la supervivencia de los organismos. Se establece mediante relaciones de cooperación (simbiosis) entre las poblaciones de seres vivos (factores bióticos) y los factores ambientales o abióticos.	Un estilo de vida saludable se forma a partir de hábitos básicos, entre ellos una alimentación balanceada, el uso productivo del tiempo libre y la prevención de enfermedades.
Desempeños		Identifico las diferentes formas en que se puede presentar la materia.	Describo el uso de energía eléctrica a partir de los elementos que la caracterizan, en diferentes situaciones.	Analizo el medio ambiente y su modo de generar relaciones entre las especies, determinando niveles de organización y roles específicos de los seres vivos en los ecosistemas.	Reconozco cuáles son los hábitos básicos para el mantenimiento de un estilo de vida saludable (alimentación balanceada, uso productivo del tiempo libre, prevención de enfermedades, etc.).
Criterios de evaluación	De motivación	Reconozco la importancia de identificar las diferentes formas en que se puede presentar la materia (sustancias y mezclas) como un desempeño útil en una amplia variedad de ocupaciones y profesiones que realizo.	Valoro el papel que tiene la energía eléctrica como "motor" de desarrollo de iniciativas y estrategias en todos los ámbitos de la producción.	Valoro la forma en que el medio ambiente y sus componentes generan relaciones entre las especies (interespecíficas), así como los niveles de organización y los roles específicos (nichos ecológicos) de los seres vivos en los ecosistemas.	Reconozco el sentido de mantener un estilo de vida saludable a partir de hábitos básicos como la alimentación, el uso del tiempo libre y la prevención de enfermedades para el bienestar personal y familiar.
	De conocimiento	Comprendo las características de las formas en que se presenta la materia.	Comprendo lo que es la energía eléctrica y cómo se origina.	Comprendo cómo el medio ambiente y sus componentes generan relaciones entre las especies (interespecíficas), los niveles de organización y los roles específicos (nichos ecológicos) de los seres vivos en los ecosistemas.	Comprendo cuáles son los hábitos básicos para el mantenimiento de un estilo de vida saludable (alimentación balanceada, uso productivo del tiempo libre, prevención de enfermedades, etc.).
	De procedimiento	Aplico procedimientos para identificar las diferentes formas en que se puede presentar la materia.	Aplico procedimientos para describir el uso de energía eléctrica en diferentes situaciones.	Establezco procedimientos para analizar cómo el medio ambiente y sus componentes generan relaciones entre las especies (interespecíficas), los niveles de organización y los roles específicos (nichos ecológicos) de los seres vivos en los ecosistemas.	Aplico procedimientos para reconocer los hábitos básicos de un estilo de vida saludable.

CICLO V. Mis aportes como ciudadano: propongo e innovo				
Ejes para la reintegración		Eje desarrollo y productividad		Eje calidad de vida
Finalidad del eje		Planear y ejecutar estrategias productivas orientadas a la generación autónoma de ingresos en el marco de la ética y la legalidad.		Evaluar y redefinir las acciones y estrategias en función de alcanzar metas de cara al bienestar familiar y personal.
Enseñanzas	Concepto	Materia	Energía	Ser vivo
	Proposición	Como sustancia pura puede formar compuestos inorgánicos, los cuales están formados por distintos elementos. Su componente principal NO siempre es el carbono.	La energía eléctrica es un tipo de energía electromagnética; es la que se obtiene de la posibilidad de generar corriente eléctrica entre dos puntos.	Los seres vivos establecen mecanismos de adaptación (modificaciones en su organismo o del medio ambiente) que les permiten mantener el equilibrio necesario para su supervivencia y el respeto hacia el entorno dentro de las condiciones de cooperación que impone la naturaleza.
Desempeños		Clasifico los compuestos inorgánicos a partir de sus características.	Describo el uso de la energía eléctrica a partir de los elementos que la caracterizan, en diferentes situaciones.	Analizo cómo las adaptaciones en los organismos son factores generadores de la biodiversidad y la evolución de las especies vivas.
Criterios de evaluación	De motivación	Reconozco el valor que tiene el conocimiento de las sustancias inorgánicas como desempeño fundamental para el desarrollo de estrategias productivas; por ejemplo, procesos de elaboración, producción y manejo de diferentes tipos de sustancias de uso comercial.	Valoro el papel que tiene la energía eléctrica como "motor" de desarrollo de iniciativas y estrategias en todos los ámbitos de la producción.	Valoro cómo con el conocimiento de las adaptaciones en los organismos se genera biodiversidad (reinos de los seres vivos) y la evolución de las especies vivas.
	De conocimiento	Comprendo las características de los diferentes compuestos inorgánicos.	Comprendo qué es la energía eléctrica y cómo se origina.	Comprendo cómo a partir de las adaptaciones en los organismos se genera la biodiversidad (reinos de los seres vivos) y la evolución de las especies vivas.
	De procedimiento	Hago uso de procedimientos para clasificar los compuestos inorgánicos a partir de sus características.	Aplico procedimientos para describir el uso de energía eléctrica en diferentes situaciones.	Establezco procedimientos para analizar cómo a partir de las adaptaciones en los organismos se genera la biodiversidad (reinos de los seres vivos) y la evolución de las especies vivas.



CICLO VI. Ciudadano de mi comunidad, ciudadano de mi país, ciudadano del mundo					
Ejes para la reintegración		Eje desarrollo y productividad		Eje calidad de vida	
Finalidad del eje		Proponer opciones y alternativas para mejorar sus procesos productivos.		Desarrollar procesos de gestión de los recursos del entorno que den viabilidad al proyecto de vida.	
Enseñanzas	Concepto	Materia	Energía	Ser vivo	Recursos naturales
	Proposición	La materia como sustancia pura puede formar compuestos orgánicos que tienen como componente principal el carbono. Sus estructuras son grandes y complejas.	Las propiedades fundamentales de la energía son: la conservación, que establece que la cantidad total de energía de un sistema aislado permanece constante; y transformación, en la cual la energía puede transformarse o convertirse en diversas formas.	Dentro del establecimiento de condiciones de equilibrio entre los seres humanos y su entorno es vital entender que el acceso a los recursos naturales, el manejo de los mismos y la adaptabilidad a condiciones variables de la abundancia de recursos supeditan la supervivencia no solo de la especie humana, sino de las especies vivas que le rodean y del mantenimiento de condiciones ambientales adecuadas para vivir.	Se define como recurso natural todo bien o servicio existente en los entornos naturales que contribuye al bienestar y desarrollo de la población humana por cuanto permite suplir necesidades vitales.
Desempeños		Clasifico las sustancias orgánicas a partir de sus características.	Analizo las propiedades de la energía (conservación y transformación) en diferentes situaciones.	Reconozco que el ser humano ejerce un impacto ambiental evidente en los ecosistemas del planeta que ocasiona problemas ambientales, pero también cómo las personas pueden generar estrategias de desarrollo sostenible dirigidas al manejo de los recursos naturales y el equilibrio medioambiental.	Reconozco que los recursos naturales son elementos importantes que el hombre utiliza para satisfacer sus necesidades y por tanto la sobreexplotación de estos nos afectan.
Criterios de evaluación	De motivación	Reconozco el valor que tiene el conocimiento de las sustancias orgánicas como pieza clave en la generación de nuevas industrias y productos de consumo para el público.	Reconozco la importancia de las propiedades de la energía como pieza clave en la generación de industrias, productos de consumo para el público y el desarrollo de nuevas tecnologías productivas.	Valoro la importancia de la buena gestión de los recursos como una forma de garantizar que la limitación en su disponibilidad no generará un impacto negativo en los seres vivos, que dependen de estos.	Valoro el conocimiento de los recursos naturales -siendo estos renovables y no renovables- comprendiendo el uso de estos.
	De conocimiento	Comprendo las características de las diferentes sustancias orgánicas.	Comprendo en qué consisten las propiedades de la energía.	Comprendo el impacto ambiental del ser humano en los ecosistemas, los problemas ambientales ocasionados por este impacto, y cómo se pueden generar estrategias de desarrollo sostenible hacia el manejo de recursos naturales y el equilibrio medioambiental.	Comprendo la importancia de los recursos naturales para la vida del ser humano.
	De procedimiento	Aplico procedimientos para clasificar las sustancias orgánicas a partir de sus características.	Aplico procedimientos para analizar las propiedades de la energía en diferentes situaciones.	Establezco procedimientos para identificar los impactos ambientales positivos y negativos del ser humano en los ecosistemas, los problemas ambientales ocasionados por los impactos negativos, y cómo se pueden generar estrategias de desarrollo sostenible hacia el manejo de recursos naturales y el equilibrio medioambiental.	Aplico procedimientos para analizar la importancia de los recursos naturales para la vida del ser humano.

v

Lenguaje

Sulay Marcela Labrador Palma



Naturaleza del área y su intención hacia los estudiantes	129
Descripción de los ejes de competencia	131
Eje de competencia Ética de la comunicación	131
Eje de competencia Producción textual	133
Eje de competencia Comprensión e interpretación textual	136
Factores asociados al desarrollo del área de lenguaje	139
Descripción de la integración entre los ejes de competencia del área y los ejes integradores del Modelo de Formación para la Reintegración	141
Ética de la comunicación y Afectividad	141
Comprensión e interpretación textual y Responsabilidad y participación social	142
Producción textual y Calidad de vida	142

Naturaleza del área y su intención hacia los estudiantes

La propuesta curricular que corresponde al área de lenguaje contempla dos aspectos fundamentales: la significación y la comunicación. Parte de asumir que a través del lenguaje el sujeto configura su universo, lo concibe y recrea, comparte saberes y sentimientos, se vincula con el mundo de la cultura y el conocimiento y, de manera recíproca, se reconoce y configura como ser social.

En esta medida, la construcción de significado matiza las competencias comunicativas esenciales –hablar, escuchar, leer y escribir– porque el lenguaje no es solamente un conjunto de signos o símbolos entendidos a partir de un conjunto de reglas, sino que además permite entender que detrás de todo acto comunicativo existen intenciones, necesidades, intereses e individuos que hacen parte de un entorno particular. Por tanto, escuchar y leer son procesos que requieren de habilidades específicas del lenguaje, tanto para decodificar significados como para interpretarlos a partir de unos actores y un contexto social y cultural que los permea. Así mismo, hablar y escribir responden a necesidades pragmáticas, también inmersas en un contexto, que precisan mezclar en un todo (discurso) competencias, saberes, intereses y necesidades.

Así pues, en el Modelo de Formación para la Reintegración el área de lenguaje se integra con el fin de desarrollar sistemáticamente las capacidades lingüísticas necesarias para abordar los propósitos disciplinares y de formación, que permitirán al estudiante desenvolverse en un mundo social y cultural exigente.

Esta propuesta curricular presenta a los estudiantes una oportunidad para leer, comprender e interpretar todo tipo de texto; estructurar y construir textos escritos y orales que representen efectivamente sus percepciones así como sus necesidades; y de, manera global, analizar los actos comunicativos propios, del entorno y de los medios de comunicación que les permitan desenvolverse en el mundo laboral, el mundo personal y en la sociedad en general, en búsqueda de consolidar el respeto y la tolerancia.

En consecuencia, los tres ejes de competencia orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje, cimentado en los ejes y proyectos de cada ciclo, ya que el enfoque del área está orientado a for-

mar sujetos participativos, críticos y constructores de cualquier tipo de conocimiento, de manera tal que se desenvuelvan de manera consciente y transformadora en todos los ámbitos de la vida social y cultural. El lenguaje como área básica impregna las necesidades disciplinares de todas las áreas y de sí misma en la medida que actúa como mecanismo de construcción de sentidos, cuyas particularidades son la base del desarrollo a lo largo de los ciclos.

A continuación se describe la forma en que se han fundamentado los tres ejes de competencia a trabajar con los estudiantes en el aula alrededor del área de lenguaje (Ética de la comunicación, Producción textual y Comprensión e interpretación textual), se presentan los conceptos que nuclea las enseñanzas de los diferentes ejes, y finalmente la forma en que estos ejes de competencia específica se integran con los de competencia de la propuesta curricular integradora de formación para la reintegración: Afectividad, Calidad de vida, Desarrollo y productividad, y Responsabilidad y participación social.

Descripción de los ejes de competencia

Eje de competencia Ética de la comunicación

“Formar en lenguaje para la comunicación supone formar individuos capaces de interactuar con sus congéneres, esto es, relacionarse con ellos y reconocerse (a la vez que reconocerlos) como interlocutor capaz de producir y comprender significados, de forma solidaria atendiendo a las exigencias y particularidades de la situación comunicativa.”¹ Esta concepción del área sustenta el lugar preponderante otorgado al factor **Ética de la comunicación**, para asegurar que los estudiantes, a lo largo del proceso de formación, mejoren su competencia comunicativa, pues de ella depende el avance en los aspectos disciplinares, ejes integradores y –por supuesto– una sana integración en sus respectivas comunidades, que redundará en aspectos productivos, familiares y personales.

El énfasis o la característica principal de este eje es partir de los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación para que, sin perderlos de vista en el transcurso de la formación por ciclos, se fundamente el análisis de aspectos habituales en la cotidianidad de todo ser humano y su entorno, como son la diversidad cultural, la resolución de conflictos a través de actitudes de respeto y tolerancia, y la convivencia desde principios legales y éticos, a partir de una apropiada comprensión de los diversos actos o situaciones comunicativas.

Para materializar estas intencionalidades se ha propuesto ciclo a ciclo el siguiente proceso:

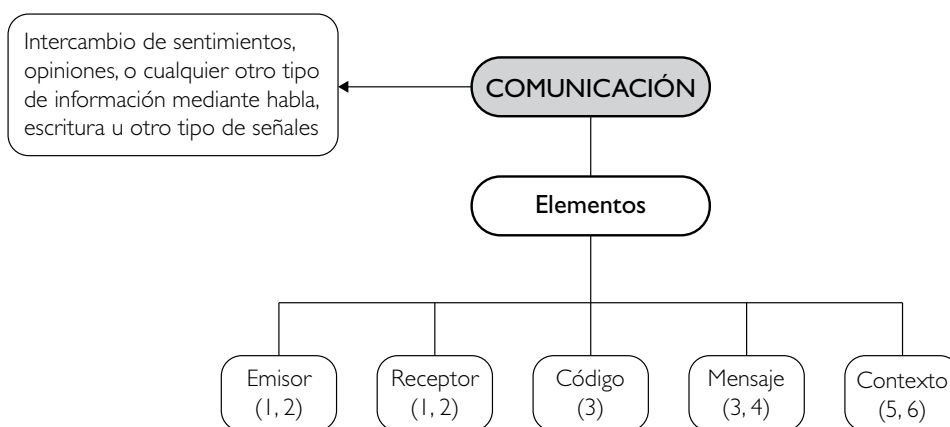
Ciclo	Ética de la comunicación
1	Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para comprender el funcionamiento de procesos comunicativos auténticos.
2	Analizo en el proceso de comunicación las reglas básicas que permiten inferir las intenciones y expectativas del interlocutor.
3	Interpreto los componentes del proceso de comunicación (agentes, discursos y contextos) para entender los diversos actos comunicativos de mi entorno.

1 MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias*.

Ciclo	Ética de la comunicación
4	Análisis de la información emitida por los medios de comunicación masiva en códigos orales, escritos y visuales, para confrontarla con mi propio contexto.
5	Interpreto diversas manifestaciones del lenguaje no verbal (caricaturas, historietas, afiches, anuncios publicitarios, señales y símbolos, etc.).
6	

El nivel de complejidad en el análisis varía ciclo a ciclo: inicialmente recae sobre los factores básicos de la comunicación, pasando por un incremento en el nivel de complejidad del contexto y concentrando el eje en un aspecto representativo de la sociedad de la información, como son los medios de comunicación masiva; luego, se abordan aspectos comunicativos del lenguaje no verbal en cuanto al contexto particular de producción y emisión; por último se finaliza en una mirada global de los actos comunicativos respecto a la formación del respeto por la diversidad social y cultural característica del mundo contemporáneo.

De este proceso desarrollado ciclo a ciclo deriva el concepto de **comunicación**, en consonancia con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana², el cual recoge los elementos básicos que intervienen en todo acto comunicativo, fuente de análisis que permitirá a los estudiantes comprender su realidad inmediata, desempeñarse en ella y manifestarse apropiadamente siempre que sea necesario. En este orden de ideas, el acto de comunicación e interacción es la unidad que permite interpretar tanto lo subjetivo como lo social inmerso en todo acto comunicativo, y sus elementos como un paso a paso entre roles, características de los mismos hacia una mirada global en la que siempre se requiere entender y reconstruir el contexto para asimilar los escenarios de transformación e innovación sociales.



2 Ibíd, pág. 47 y 89 (que explican los principios desde los que se concibe la comunicación).



Eje de competencia Producción textual

Este hace referencia a la producción de textos escritos y orales. Supone que el proceso de codificación en el que se configura el mundo es a la vez social e individual, en tanto se representan los intereses de los sujetos inmersos en un contexto social, cultural y político. Por tal razón, atiende a los siguientes requerimientos³:

- a. Responder a las necesidades comunicativas (es decir, si se requiere relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema).
- b. Cumplir procedimientos sistemáticos para su elaboración.
- c. Utilizar los conocimientos de la persona que escribe acerca de los temas tratados y del funcionamiento de la lengua en las diversas situaciones comunicativas.

El Modelo de Formación para la Reintegración, desde el eje Producción textual, brinda herramientas para que los estudiantes expresen sus pensamientos y sentimientos con mayor profundidad y desarrollo, participen activamente en la vida laboral proponiendo perspectivas realistas y coherentes, desarrollen su creatividad e imaginación y, finalmente, perfeccionen sus habilidades para escribir y expresarse oralmente para responder a las necesidades cotidianas de la vida familiar, laboral y personal (elaborar y sustentar informes o solicitar, ya sea por escrito o verbalmente, requerimientos laborales o salariales).

La metodología por proyectos involucra la aplicación de conocimientos y el análisis del entorno con el propósito de solucionar un problema. Ello demanda acciones de socialización del paso a paso y de registros escritos. En consecuencia, exige de los estudiantes, en cada una de sus fases, la creación de un gran número de eventos en los que interviene la producción tanto textual como oral.

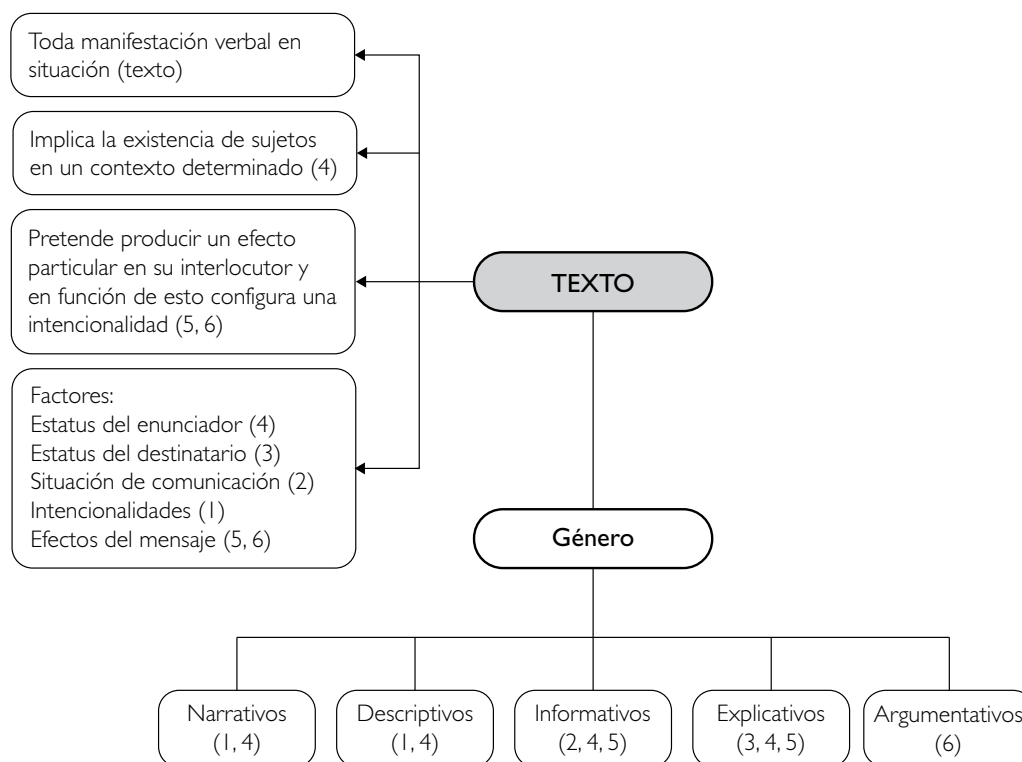
El proceso de producción textual comprende:

- Planeación, preescritura o preparación
- Textualización, escritura o elaboración de borradores
- Revisión o reescritura

Cualquier evento que supone la elaboración de textos escritos u orales deberá cubrir estos pasos para asegurar los propósitos inmediatos del texto así como el desarrollo de competencias pertinentes al eje y ciclo correspondiente:

3 Icfes. *Lineamientos generales SABER 2009*.

Ciclo	Producción textual
1	Produzco textos narrativos y descriptivos según las necesidades y requerimientos de los temas a desarrollar.
2	Produzco textos informativos de acuerdo con las necesidades y requerimientos de los temas presentados.
3	Produzco textos explicativos según las necesidades y requerimientos de los temas presentados.
4	Produzco textos orales y escritos conforme a las necesidades y requerimientos de los temas presentados.
5	Produzco textos argumentativos de acuerdo con las necesidades y requerimientos de los temas presentados.
6	



El nivel de complejidad trazado ciclo a ciclo corresponde a lo planteado en el documento ‘Lineamientos Curriculares’ para el eje correspondiente. Allí se proponen tres procesos que consideramos pertinentes, por la concepción dada al texto como “un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas.”⁴ La microestructura, macroestructura y superestructura textuales permitirán trabajar sobre cada componente del texto de manera ana-

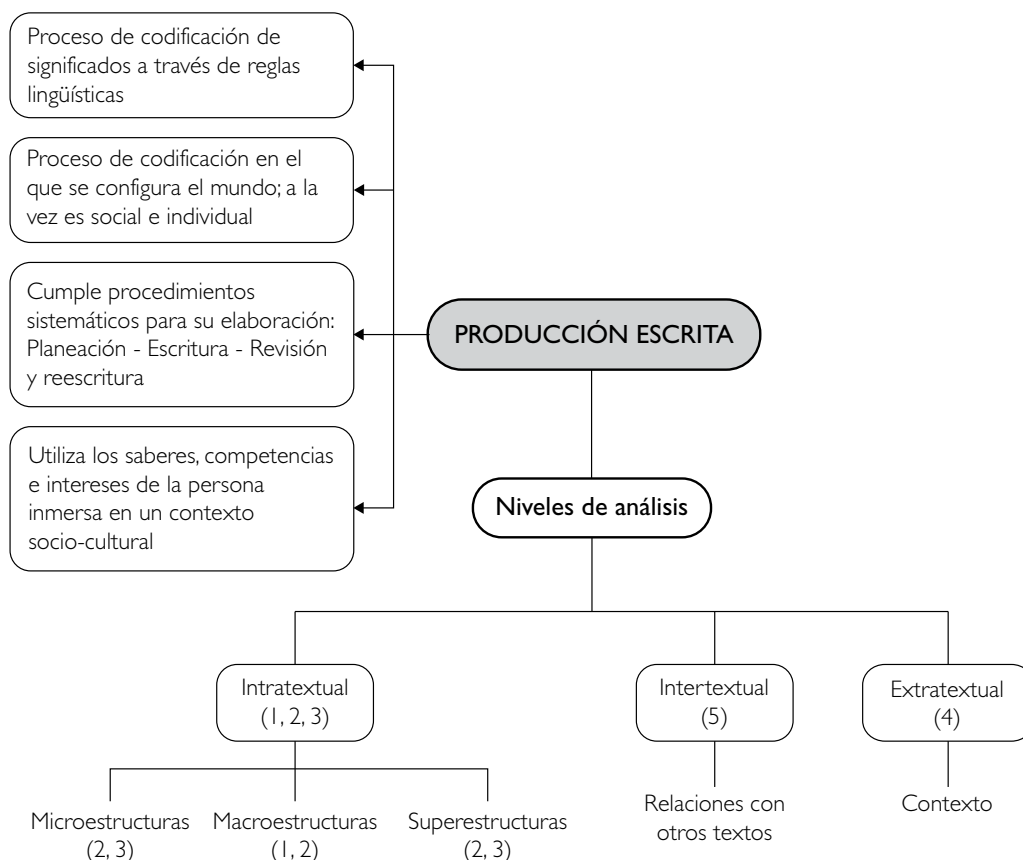
4 Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares, Lengua Castellana*. MEN. Bogotá. Pág. 61.



lítica y detenerse en aspectos particulares que atañen a cada nivel según se han organizado a lo largo de los ciclos, sin olvidar que dicho texto sujeto a análisis o en proceso de producción está inscrito en un acto comunicativo real.

A partir de los procesos básicos trabajados aquí, se deduce la necesidad de abordar el concepto de **texto** como una de las enseñanzas fundamentales que nuclean todo el trabajo del eje, por cuanto el texto permite visualizar el nivel de complejidad que asumirá su desarrollo a partir de una propuesta de trabajo cimentada en los componentes estructurales y avances de los géneros textuales, aspectos establecidos de forma general en el documento ‘Lineamientos Curriculares’ y en forma específica en los ‘Estándares Básicos de Competencias’⁵.

Otro concepto es **producción textual**, el cual parte del entendimiento del texto como un conjunto de reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas que permiten, por medio de diversos mecanismos textuales, construir significado; dichos mecanismos se abordan desde tres tipos de procesos, que se desarrollarán de acuerdo con su nivel de complejidad a lo largo de los ciclos, así:



5 Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. MEN. Bogotá.

Eje de competencia **Comprensión e interpretación textual**

Tiene como propósito consolidar bases en cuanto a la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística, circunstancia fundamental para cualquier individuo ya que promueve la interacción en cualquier contexto social, la organización de pensamientos y el fortalecimiento de la identidad individual y social.

En los dos primeros ciclos se parte del interés de formar estudiantes capaces de interpretar, proponer y argumentar en cada uno de los niveles de lectura característicos de los textos (literal, inferencial, crítico e intertextual); además de identificar y comprender información explícita e implícita en una situación de comunicación. En los ciclos posteriores el énfasis recae sobre el reconocimiento de la intención comunicativa, para concluir con el análisis del papel del autor, interlocutor y del contexto, promoviendo en el estudiante una actitud crítica que responde a un enfoque integral y progresivo de la competencia lectora.

Ciclo	Comprensión e interpretación textual
1	Identifico las características de los textos narrativos y descriptivos.
2	Identifico las características de los textos informativos y explicativos.
3	Interpreto la coherencia global (macroestructura) en textos líricos.
4	Interpreto la forma global como se organizan los componentes (superestructura) de diversos tipos de texto.
5	Explico con actitud crítica el contenido (sistemas de significación, recursos ideológicos e intencionalidad).
6	Interpreto textos argumentativos.

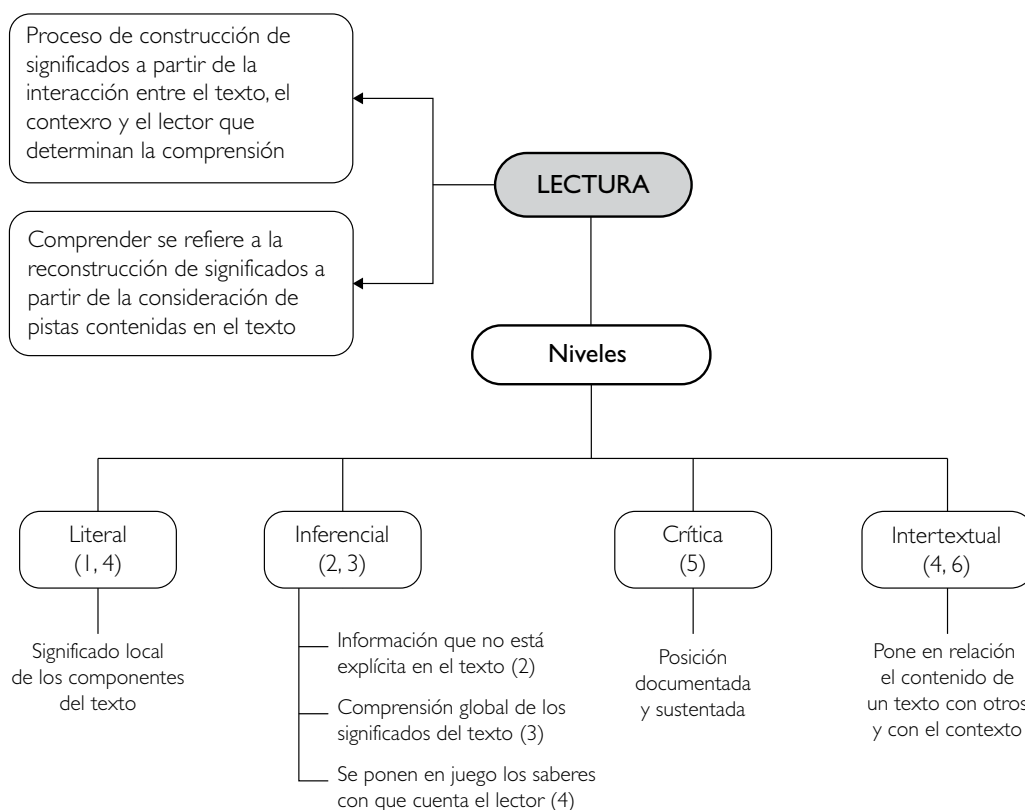
Aunque cada eje propuesto plantee un desarrollo específico ciclo a ciclo, se respeta la naturaleza sugerida para el área desde el MEN en el documento referenciado, cuyo propósito final apunta a enfocar de manera integral los procesos de enseñanza a que aluden dichos ejes, sin perder por ello su autonomía.⁶ Es decir, que siempre serán válidas las reflexiones, aclaraciones o profundizaciones que dé a lugar un momento específico de enseñanza particular al desarrollo conceptual o de habilidades de alguno de los ejes propuestos, sin perder de vista, por ello, los desempeños trazados, que a su vez permitirán el progreso pertinente de las competencias.

Así, la elección de dos tipologías textuales desde el ciclo 1 hasta el ciclo 3 permitirá plantear un estudio comparativo de los elementos correspondientes según el nivel de análisis propuesto para cada uno de ellos, estrategia conveniente para identificar y hacer uso de características particulares de los diferentes textos, sobre todo con estudiantes que gracias a los requerimientos sociales y culturales se han visto obligados a participar o crear actos comunicativos, que si bien logran sus objetivos no siempre alcanzan la trascendencia necesaria.

6 Ibid.



A continuación se presenta el concepto que nuclea el proceso de **lectura** planteado por esta propuesta curricular. Recoge el nivel de complejidad que se sugiere ciclo a ciclo para reconstruir los significados contenidos en diversos tipos de texto a partir de pistas que les permiten a los estudiantes ubicar sus ideas y señalar la forma como se relacionan, a fin de que logren apropiarse de la lectura como una herramienta para comprender e interactuar apropiadamente en sus respectivas comunidades. Este concepto contempla como referente el proceso de comprensión lectora descrito en el documento del Icfes ‘Sobre las pruebas Saber y de Estado’, que promueve el análisis de textos a partir de los elementos y las características que exige de ellos un comportamiento multinivel, incrementando su nivel de complejidad hasta alcanzar configurar el análisis textual como un todo.



7 Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2007). *Sobre las pruebas Saber y de Estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje*. ICFES. Bogotá. Pág. 26.

Factores asociados al desarrollo del área de lenguaje

Desde los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, el factor **literatura** pretende consolidar una tradición lectora que permita leer entre líneas para reinterpretar el mundo, desarrollar el gusto por la lectura y convertir el goce literario en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias estéticas, emocionales, culturales, ideológicas, cognitivas y pragmáticas.

No obstante, abordar obras literarias completas y que respondan a parámetros establecidos por el canon es una circunstancia difícil, o por lo menos incierta si se considera la naturaleza, tiempos, instituciones y competencias fundamentales a enseñar de la población a la cual se dirige el Modelo de Formación para la Reintegración. De ahí que el acercamiento a la literatura se asumirá gracias a muestras o fragmentos de las obras y se enfocará en suscitar su análisis desde los procesos de comprensión propuestos en el eje de ‘Comprensión e interpretación textual’, que a su vez permita entender diversos aspectos o conocimientos asociados al proyecto de cada ciclo.

El objetivo es generar un acercamiento a la literatura que aporte a la comprensión, interpretación y disfrute del texto desde una perspectiva donde convergen las manifestaciones humanas para desde allí suscitar un interés que permita, a quienes les sea pertinente, tener las habilidades necesarias para consolidar una tradición lectora. Igualmente se estimulará la producción de los estudiantes, ya que el texto literario aporta al mejoramiento de las capacidades expresivas, imaginativas y cognitivas tanto como permite la integración y desarrollo de los otros factores que corresponden al área de lenguaje.⁸

Algo semejante ocurre con el factor denominado **medios de comunicación y otros sistemas simbólicos**, que será usado como herramienta para enfatizar y comprender que los sujetos expresan sus ideas, deseos y sentimientos, e interactúan con los otros no solo a través de lo verbal. La comprensión y producción de aspectos no verbales hacen parte de los procesos comunicativos y como tal inciden en los procesos de organización social, cultural e ideológica.

8 MEN. *Lengua Castellana: Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*.

Por consiguiente, las herramientas concernientes a este factor serán abordadas según sea pertinente en cada proyecto –de la mano del eje ‘Ética de la comunicación’– y su análisis estará asociado al desarrollo de la competencia comunicativa que, entre otras cuestiones, permitirá formar bajo el criterio de que existen diversas manifestaciones del lenguaje, aparte de la lengua, que generan la posibilidad de comprender, apropiarse del entorno e intervenir positivamente en la realidad.

Descripción de la integración entre los ejes de competencia del área y los ejes integradores del Modelo de Formación para la Reintegración

Ética de la comunicación y Afectividad

Los propósitos del eje integrador Afectividad contemplan la valoración de las relaciones humanas, los roles y la consolidación de los vínculos afectivos de los estudiantes; competencias afectivas como herramientas básicas dentro del proceso de reintegración que se articulan, entonces, con los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, enseñanzas fundamentales sugeridas para que el estudiante logre, ciclo a ciclo, expresar y vivenciar el respeto por la diversidad cultural y social del mundo contemporáneo gracias al análisis progresivo y crítico de los actos comunicativos y, bajo este contexto, cimentar sus interacciones.

El Modelo de Formación para la Reintegración contempla el entorno educativo bajo un proceso de socialización que hace que el estudiante integre la formación en su contexto cotidiano y la asuma como parte de su desarrollo personal. El área asume en su desarrollo el valor subjetivo y social del lenguaje, permitiendo caracterizar la realidad y compartir e interactuar con el otro a través de su manifestación principal, la lengua. De esta manera, como ya se había descrito, “formar en lenguaje para la comunicación supone formar individuos capaces de interactuar con sus congéneres, esto es, relacionarse con ellos y reconocerse (a la vez que reconocerlos) como interlocutor capaz de producir y comprender significados de forma solidaria, atendiendo a las exigencias y particularidades de la situación comunicativa.”⁹

9 Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. MEN. Bogotá. Págs. 21-22

Comprensión e interpretación textual y Responsabilidad y participación social

En cuanto a la integración entre estos dos ejes, el de Responsabilidad y participación social se plantea como una sólida configuración de herramientas que ciclo a ciclo permitirá al estudiante acceder a las normas sociales y legales que regulan las relaciones con las personas, instancias e instituciones. Un individuo capaz de leer comprensivamente, interpretar con actitud crítica y tomar posición realizando comparaciones con el contexto sociocultural propio, será capaz de interactuar con otros en función del bien común, desempeñarse en forma apropiada en diferentes instancias e instituciones de la vida social, pero, en mayor medida, conocer y apropiarse de las normas mencionadas.

“Y si la lectura incita al espíritu crítico, que es la clave de una ciudadanía activa, es porque permite un distanciamiento, una descontextualización, pero también porque abre las puertas de un espacio de ensoñación en el que se pueden pensar otras formas de lo posible.”¹⁰ Entonces, como lo afirma Petit, la lectura se ha convertido en un gesto de afirmación de la singularidad, y si esta es clara para el sujeto a su vez podrá no solo interactuar sino también asumir una posición clara frente a los otros, su familia, su comunidad; así mismo, podrá ejercer claramente sus derechos y deberes, además de intervenir como un individuo propositivo, creativo y responsable.

Producción textual y Calidad de vida

La integración entre los ejes Producción textual y Calidad de vida responde principalmente a la necesidad de ofrecer instrumentos que optimicen la acción y comunicación, fundamentales para alcanzar un proyecto de vida sostenible. Aunque los tres procesos o niveles de la producción textual han permitido definir el énfasis en el trabajo curricular, es indispensable recordar que estos se trabajarán en función de la significación y la comunicación dadas en el caso del Modelo de Formación para la Reintegración por cada uno de los proyectos y sus metas, que exigen de los estudiantes planteamientos claros que establezcan una posible solución a un problema producto de un proceso de análisis.

En consecuencia, la producción de textos está encaminada a promover el mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes como ciudadanos capaces de expresar y manifestar sus opiniones, necesidades y proyecciones a través de discursos estructurados, que responden a procedimientos sistemáticos de elaboración sin perder de vista la experiencia y saberes adquiridos a lo largo de la vida, haciendo uso de los elementos semánticos, sintácticos y pragmáticos ca-

¹⁰ Petit, M. (2003). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica. México. Pág. 26.



racterísticos de la conformación de todo acto comunicativo, discurso, y su puesta en escena o formalización lingüística.¹¹

Retomando los elementos aquí descritos frente a la integración de los ejes de competencia del área con los ejes integradores del Modelo de Formación para la Reintegración, se plantea la siguiente estructura curricular integrada:

11 Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior. (2007). *Sobre las pruebas Saber y de Estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje*. Icfes. Bogotá. Págs. 22-23.

CICLO I. Punto de partida para la reintegración: mi historia de vida personal, familiar y de mi comunidad				
Ejes para la reintegración	Eje afectividad	Eje participación y responsabilidad social	Eje calidad de vida	
Finalidad del eje	Valorar el sentido de la existencia de normas mínimas de convivencia (derechos y deberes), haciendo uso de las mismas en sus relaciones con los otros.	Valorar la normatividad de las diferentes instancias, organizaciones e instituciones con las que se interactúa cotidianamente.	Identificar y valorar los recursos económicos, familiares y del entorno, y la toma de decisiones que contribuyan al sustento.	
Enseñanzas	Concepto	Comunicación	Producción textual	
	Proposición	La comunicación es un proceso que se da a partir de roles y elementos que permiten la comprensión de su funcionamiento.	Consiste en comunicar ideas utilizando diferentes tipos de texto según las necesidades y requerimientos de los temas a desarrollar.	Comprensión e interpretación textual El texto descriptivo es la representación verbal real de un objeto, persona, paisaje, animal, emoción y prácticamente todo lo que pueda ser puesto en palabras; en tanto que el texto narrativo es una expresión literaria que se caracteriza porque se relatan historias imaginarias (sucesos o acontecimientos) que constituyen una historia ajena a los sentimientos del autor.
Desempeños	Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para comprender el funcionamiento de procesos comunicativos auténticos.	Produzco textos narrativos y descriptivos según las necesidades y requerimientos de los temas a desarrollar.	Identifico las características de los textos narrativos y descriptivos.	
Criterios de evaluación	De motivación	Reconozco el sentido de los roles y elementos de la comunicación para comprender el funcionamiento de procesos comunicativos auténticos en mis relaciones de convivencia con los otros.	Encuentro sentido en la elaboración de textos narrativos y descriptivos donde describo los recursos económicos familiares y planteo decisiones que contribuyen a mi sustento.	Reconozco la importancia de las características de los textos narrativos y descriptivos que me permite valorar la normatividad de diversas organizaciones e instituciones.
	De conocimiento	Comprendo la comunicación como un proceso que se da a partir de elementos y roles.	Identifico los componentes en la producción de textos narrativos y descriptivos.	Comprendo las características que diferencian los textos narrativos de los textos descriptivos.
	De procedimiento	Uso procedimientos para identificar los principales elementos y roles de la comunicación para comprender el funcionamiento de procesos comunicativos auténticos.	Aplico procedimientos para elaborar textos narrativos y descriptivos.	Aplico procedimientos para identificar textos narrativos y descriptivos.



CICLO II. La reintegración: una ventana para conocer el mundo a partir de mi enriquecimiento experiencial				
Ejes para la reintegración		Eje afectividad	Eje participación y responsabilidad social	Eje calidad de vida
Finalidad del eje		Realizar acuerdos con quienes se interactúa cotidianamente, buscando facilitar la convivencia con los otros; asumirlos y demandarlos.	Hacer un uso adecuado de los mecanismos de participación de las instancias, organizaciones e instituciones con las que se comparte cotidianamente.	Reflexionar sobre proyecciones personales y familiares, y establecer metas que proporcionen un bienestar futuro.
Enseñanzas	Concepto	Comunicación	Producción textual	Comprensión e interpretación textual
	Proposición	El proceso de la comunicación cuenta con un conjunto de reglas básicas que permiten inferir las intenciones y expectativas del interlocutor:	El texto informativo es un texto que ha sido escrito por un emisor, cuya intención principal es “dar a conocer” algo sin que intervengan primordialmente sus emociones y deseos.	El texto informativo es aquel en el que se presentan de forma objetiva determinados hechos o realidades; en tanto que el explicativo se define por su intención de hacer entender a su destinatario un fenómeno o un acontecimiento.
Desempeños		Analizo en el proceso de comunicación las reglas básicas que permiten inferir las intenciones y expectativas del interlocutor:	Produzco textos informativos según las necesidades y requerimientos de los temas presentados.	Identifico las características de los textos informativos y explicativos.
Criterios de evaluación	De motivación	Reconozco el sentido de las reglas básicas del proceso de comunicación que me permiten inferir las intenciones y expectativas del interlocutor en situaciones de conflicto en diferentes contextos.	Reconozco la importancia de los textos informativos para exponer mis proyecciones personales y familiares.	Reconozco el sentido de los textos informativos y explicativos que me permiten hacer uso adecuado de los diversos mecanismos de participación.
	De conocimiento	Comprendo, en el proceso de la comunicación, el conjunto de reglas básicas que me permiten inferir las intenciones y expectativas del interlocutor:	Identifico los componentes en la producción de textos informativos.	Comprendo las características que diferencian los textos informativos de los textos explicativos.
	De procedimiento	Hago uso de procedimientos para analizar las reglas básicas del proceso de comunicación que me permiten inferir las intenciones y expectativas del interlocutor.	Hago uso de procedimientos para elaborar textos informativos.	Aplico procedimientos para identificar textos informativos y explicativos.

CICLO III. La reintegración: una oportunidad para conocer mis talentos de cara a mi entorno y mi comunidad				
Ejes para la reintegración		Eje afectividad	Eje participación y responsabilidad social	Eje calidad de vida
Finalidad del eje		Analizar los elementos que intervienen en situaciones de conflictos en las relaciones interpersonales que se establecen en diferentes contextos.	Analizar las implicaciones del ejercicio responsable de la ciudadanía para fortalecer su proceso de reintegración.	Establecer estrategias que faciliten la consecución de metas de cara al bienestar familiar y personal.
Enseñanzas	Concepto	Comunicación	Producción textual	Comprensión e interpretación textual
	Proposición	El proceso de la comunicación, además de elementos, cuenta con componentes (agentes, discursos y contextos) que permiten entender los diversos actos comunicativos.	La función primordial de los textos explicativos es transmitir información, aunque no se limita simplemente a proporcionar datos sino que agrega explicaciones, describe con ejemplos y analogías (comparaciones).	La macroestructura se entiende como la coherencia global, es decir, el seguimiento de un eje temático a lo largo del texto (tema y subtemas).
Desempeños		Interpreto los componentes del proceso de comunicación (agentes, discursos y contextos) para entender los diversos actos comunicativos de mi entorno.	Produzco textos explicativos según las necesidades y requerimientos de los temas presentados.	Interpreto la coherencia global (macroestructura) en textos líricos.
Criterios de evaluación	De motivación	Valoro los componentes del proceso de comunicación (agentes, discursos y contextos) para entender los diversos actos comunicativos de mi entorno como estrategia de solución a conflictos.	Reconozco la importancia de los textos explicativos para dar cuenta de diversas estrategias que me faciliten la consecución de metas propias.	Reconozco la importancia del significado y temática global de textos procedimentales y líricos que me permiten analizar las implicaciones del ejercicio responsable de la ciudadanía.
	De conocimiento	Comprendo los componentes del proceso de comunicación (agentes, discursos y contextos) que permiten entender los diversos actos comunicativos de mi entorno.	Comprendo la estructura secuencial en la producción de textos explicativos.	Comprendo el significado de las macroestructuras en textos líricos.
	De procedimiento	Hago uso de procedimientos para interpretar los componentes del proceso de comunicación (agentes, discursos y contextos) que permiten entender los diversos actos comunicativos de mi entorno.	Hago uso de procedimientos para elaborar textos explicativos.	Aplico procedimientos para interpretar la coherencia global (macroestructuras) en textos líricos.



CICLO IV. En la ruta de formación y el perfeccionamiento de mis habilidades y competencias hacia la reintegración					
Ejes para la reintegración		Eje afectividad	Eje participación y responsabilidad social	Eje calidad de vida	
Finalidad del eje		Ser crítico frente a la manera como se establecen sus vínculos, proponer y asumir formas asertivas de relacionarse con los demás.	Analizar críticamente su proceso de reintegración de cara al ejercicio de la ciudadanía.	Planear y ejecutar acciones orientadas a la consecución de metas de cara al bienestar familiar y personal.	
Enseñanzas	Concepto	Comunicación	Producción textual	Comprensión e interpretación textual	
	Proposición	Se puede dar a través de medios masivos que transmiten información en códigos orales, escritos o visuales.	Las diferencias entre el uso de la lengua oral y la lengua escrita no son de tipo prescriptivo, o sea que no están orientadas hacia las acciones o conductas del receptor sino que obedecen a necesidades comunicativas diferentes.	En todo texto encontramos diversos factores que lo configuran, como son el estatus del enunciador y del destinatario, la situación de comunicación, las intencionalidades y el efecto del mensaje que transmite (superestructuras).	
Desempeños		Analizo la información emitida por los medios de comunicación masiva en códigos orales, escritos y visuales, para confrontarla con mi propio contexto.	Produzco textos orales y escritos según las necesidades y requerimientos de los temas presentados.	Interpreto la forma global como se organizan los componentes (superestructura) de diversos tipos de texto.	
Criterios de evaluación	De motivación	Reconozco el sentido de la información emitida por los medios de comunicación masiva en códigos orales, escritos y visuales, para confrontarla con mi propio contexto.	Reconozco la importancia de los textos orales y escritos para planear y ejecutar acciones orientadas a la consecución de mis propias metas.	Reconozco el sentido de la forma global como se organizan los componentes de diversos tipos de texto.	
	De conocimiento	Comprendo la información emitida por los medios de comunicación masiva en códigos orales, escritos y visuales, para confrontarla con mi propio contexto.	Identifico la estructura en la producción de textos orales y escritos.	Comprendo la forma global como se organizan los componentes de diversos tipos de texto.	
	De procedimiento	Hago uso de procedimientos para analizar la información emitida por los medios de comunicación masiva en códigos orales, escritos y visuales.	Aplico procedimientos para producir textos orales y escritos.	Aplico procedimientos para interpretar la organización de los componentes de los diversos tipos de texto.	

CICLOV. Mis aportes como ciudadano: propongo e innovo			
Ejes para la reintegración	Eje afectividad	Eje participación y responsabilidad social	Eje calidad de vida
Finalidad del eje	Proponer estrategias de solución a conflictos interpersonales en sus relaciones y en las de los demás.	Participar responsablemente en acciones ciudadanas (elecciones, iniciativas ciudadanas, veedurías y demás) en búsqueda del bienestar común.	Evaluar y redefinir las acciones y estrategias en función de alcanzar las metas de cara al bienestar familiar y personal.
Enseñanzas	Concepto	Comunicación	Producción textual
	Proposición	Se puede dar por medio de lenguajes no verbales (caricaturas, historietas, afiches, anuncios publicitarios, señales y símbolos) que se asocian a rasgos sociales y culturales diversos.	Los textos argumentativos, como los expositivos, basan una parte importante de su efectividad en la buena organización de las ideas, con las que se pretende convencer o persuadir.
Desempeños	Interpreto diversas manifestaciones del lenguaje no verbal (caricaturas, historietas, afiches, anuncios publicitarios, señales y símbolos).	Produzco textos argumentativos según las necesidades y requerimientos de los temas presentados.	Explico con actitud crítica el contenido (sistemas de significación, recursos ideológicos e intencionalidad).
Criterios de evaluación	De motivación	Reconozco el sentido de las diversas manifestaciones del lenguaje no verbal (caricaturas, historietas, afiches, anuncios publicitarios, señales y símbolos) a fin de relacionar sus rasgos sociales y culturales a formas asertivas de relacionarme con los demás.	Reconozco la importancia de los textos argumentativos para desarrollar procesos de gestión de recursos del entorno que den viabilidad a mi proyecto de vida.
	De conocimiento	Comprendo diversas manifestaciones del lenguaje no verbal (caricaturas, historietas, afiches, anuncios publicitarios, señales y símbolos).	Identifico la estructura y componentes en la producción de textos argumentativos.
	De procedimiento	Hago uso de procedimientos para interpretar manifestaciones del lenguaje no verbal (caricaturas, historietas, afiches, anuncios publicitarios, señales y símbolos).	Aplico procedimientos para elaborar textos argumentativos.
			Comprendo el contenido de diversos tipos de texto (sistemas de significación, recursos ideológicos e intencionalidad).
			Hago uso de procedimientos para comprender el contenido de diversos tipos de texto.



CICLO VI. Ciudadano de mi comunidad, ciudadano de mi país, ciudadano del mundo			
Ejes para la reintegración	Eje afectividad	Eje participación y responsabilidad social	Eje calidad de vida
Finalidad del eje	Ser autónomo y responsable de sus decisiones y vivencia, sus roles dentro de la legalidad, y el sentido ético en todos los ámbitos de interacción y relación social.	Participar responsablemente como ciudadano en las diferentes instancias, organizaciones e instituciones, haciendo uso adecuado de los diversos mecanismos legales.	Desarrollar procesos de gestión de los recursos del entorno que den viabilidad al proyecto de vida.
Enseñanzas	Concepto	Comunicación	Producción textual
	Proposición	La comunicación se puede dar por medio de lenguajes no verbales (caricaturas, historietas, afiches, anuncios publicitarios, señales y símbolos) que se asocian a rasgos sociales y culturales diversos.	Los textos argumentativos, como los expositivos, basan una parte importante de su efectividad en la buena organización de las ideas, con las que se pretende convencer o persuadir.
Desempeños	Interpreto diversas manifestaciones del lenguaje no verbal (caricaturas, historietas, afiches, anuncios publicitarios, señales y símbolos).	Produzco textos argumentativos según las necesidades y requerimientos de los temas presentados.	Interpreto textos argumentativos.
Criterios de evaluación	De motivación	Reconozco el sentido de las diversas manifestaciones del lenguaje no verbal (caricaturas, historietas, afiches, anuncios publicitarios, señales y símbolos) a fin de relacionar sus rasgos sociales y culturales a formas asertivas de relacionarme con los demás.	Reconozco la importancia de los textos argumentativos para desarrollar procesos de gestión de recursos del entorno que den viabilidad a mi proyecto de vida.
	De conocimiento	Comprendo diversas manifestaciones del lenguaje no verbal (caricaturas, historietas, afiches, anuncios publicitarios, señales y símbolos).	Identifico la estructura y componentes en la producción de textos argumentativos.
	De procedimiento	Hago uso de procedimientos para interpretar manifestaciones del lenguaje no verbal (caricaturas, historietas, afiches, anuncios publicitarios, señales y símbolos).	Aplico procedimientos para elaborar textos argumentativos.

vi

Ciencias Sociales

Carlos Fabian López Restrepo



Naturaleza del área y su intención hacia los estudiantes	153
Descripción de los ejes de competencia	155
Eje de competencia Relaciones con la historia y las culturas	155
Eje de competencia Relaciones espaciales y ambientales	158
Eje de competencia Relaciones ético-políticas	160
Eje de competencia Desarrollo de compromisos personales y sociales	163
Eje transversal en Ciencias Sociales	165
Me aproximo al conocimiento como científico social	165
Integración entre los ejes de competencia del área y los ejes integradores del Modelo de Formación para la Reintegración	167
Relación con la historia y otras culturas y Afectividad	167
Desarrollo de compromisos personales y sociales y Afectividad	167
Relaciones ético-políticas y Participación y responsabilidad social	167
Relaciones espaciales y ambientales y Desarrollo y productividad	168

Naturaleza del área y su intención hacia los estudiantes

El Modelo de Formación para la Reintegración asume como propósito del área de ciencias sociales, en consonancia con lo que plantea el Ministerio de Educación Nacional en su documento ‘Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales’, “La formación de ciudadanas y ciudadanos que comprendan y participen en su comunidad, de una manera responsable, justa, solidaria y democrática; mujeres y hombres que se formen para la vida y para vivir en este mundo retador y siempre cambiante”¹

Para conseguir tal propósito se hace necesaria una formación científica básica que permita que los estudiantes comprendan y se desenvuelvan en el mundo de una mejor manera.² Así, la formación en ciencias sociales busca ofrecer a los estudiantes los conocimientos y herramientas necesarias para comprender e interactuar con el entorno y, al mismo tiempo, desarrollar el sentido crítico y la responsabilidad ciudadana orientados al bienestar y a la realización plena de todas las personas. De modo que, si bien es necesario que se forme en los conceptos básicos y se acerque a los estudiantes a la forma como se desarrolla el conocimiento social, el fin último de la educación en esta área es que los estudiantes comprendan la realidad social (a nivel local, nacional y global, así como en el tiempo), interactúen constructivamente con ella y la transformen por medio de la participación activa, conciencia crítica y altos valores ciudadanos.

Para abordar el conocimiento, análisis y comprensión de la realidad social que permita esa interacción esperada y el desarrollo de competencias en ciencias sociales, se formula un enfoque comprensivo y habilitante que pretende generar la apropiación de los saberes, y con ello formar ciudadanos críticos, propositivos y participativos que respondan a los problemas y necesidades de las sociedades actuales.³ Este enfoque plantea el abordaje del área desde una perspectiva abierta

1 Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales*. MEN. Bogotá. Pág. 3.

2 Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. MEN. Bogotá. Pág. 96.

3 Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales*. MEN. Bogotá. Pág. 4.

que entiende el conocimiento como un saber no acabado e incluyente; que critica “ya que no asume la comprensión de la realidad social a partir de explicaciones elaboradas como únicas, sino que propone situaciones, hechos y fenómenos que deben ser deconstruidos”⁴; y que, finalmente, muestra una perspectiva problémica, es decir, el conocimiento de la realidad social a estudiar es abordado desde grandes problemas que integran las múltiples dimensiones de la diversidad del ser humano como ser social y en interacción con el medio (“... condición étnica, política, económica, ideológica; la forma como se ejerce el poder, se socializa y distribuye la riqueza; y por las maneras en que nos relacionamos con el ambiente y la forma en la que establecemos acuerdos mínimos de convivencia”⁵), siendo todo esto recogido en los ejes de competencia y nucleado en los tres grandes bloques de conocimiento propios de las ciencias sociales planteados por el documento de estándares, cada uno con una finalidad diferente pero estrechamente vinculados.

A continuación se presenta la manera en que se han fundamentado los ejes de competencia a trabajar con los estudiantes en el aula alrededor del área de ciencias sociales (Relaciones con la historia y las culturas, Relaciones espaciales y ambientales, Relaciones ético-políticas y Desarrollo de compromisos personales y sociales), los conceptos que nuclean las enseñanzas de los diferentes ejes y, para concluir, la forma en que estos ejes de competencia específica se integran con los ejes integradores de formación para la reintegración (Afectividad, Calidad de vida, Desarrollo y productividad, y Responsabilidad y participación social).

4 Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. MEN. Bogotá. Pág. 119.

5 Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. MEN. Bogotá. Pág. 121.

Descripción de los ejes de competencia

Eje de competencia Relaciones con la historia y las culturas

En este se presentan los nexos que la sociedad actual tiene con el pasado y las culturas, de modo que los estudiantes puedan ubicarse en distintos momentos del tiempo para analizar la diversidad de puntos de vista desde los que se han entendido y construido las sociedades, los conflictos que se han generado y que han debido enfrentar; los tipos de saberes que diferentes culturas han producido con el devenir de los años y los siglos; y la forma en que estos elementos han perdurado y/o se han modificado configurando identidades en diferentes niveles (individuales, grupales o nacionales).

El propósito es que los estudiantes comprendan que cada cultura es resultado de unos procesos históricos particulares que conducen a la construcción de una identidad distinta a otras y, a su vez, que cada individuo construye una cultura diferente a la de los otros de acuerdo con los referentes que tiene de las distintas organizaciones sociales de las cuales hace parte.

En el marco del Modelo de Formación para la Reintegración se espera que los estudiantes reconozcan y valoren la identidad propia y colectiva (ser colombiano) a partir del conocimiento de los diferentes procesos históricos, encuentros culturales y conflictos que han dado forma a lo que somos en términos culturales, políticos y sociales. En este sentido, el proceso debe conducir a asumir una postura de respeto y promoción por las diferencias que configuran el hacer parte y el ser colombiano, asumiendo los conflictos y encuentros culturales como una posibilidad de aprender dentro de las diferencias y crecer como seres humanos, entendiendo a su vez el sentido del estudio de los procesos históricos.

El desarrollo del eje implica un nivel de complejidad creciente en sus procesos, al pasar del reconocimiento de los elementos que configuran la identidad al análisis de diferentes aspectos históricos trascendentes al momento de comprender y explicar las causas que dan origen a la diversidad étnica y cultural propia de la identidad colombiana. Igualmente, los contextos de estudio y análisis abordados contribuyen a complejizar los procesos, al pasar de entornos próximos como la escuela, la familia o la comunidad (entendidas como organizaciones), a entornos más abarcan-tes como la localidad (municipio) o el país.

Ciclo	Relaciones con la historia y la cultura
1	Reconozco aspectos de la cultura (costumbres, símbolos, lengua, creencias, etc.) que me aportan diferentes organizaciones (familia, colegio, comunidad y otros) en la construcción de mi identidad.
2	Reconozco el legado cultural de las comunidades prehispánicas colombianas a la sociedad del presente.
3	Analizo las implicaciones de la conquista y la colonía para explicar la diversidad cultural de Colombia.
4	Analizo la importancia del proceso independentista colombiano para entender la actual configuración política de la nación.
5	Analizo y explico causas, consecuencias y conexiones entre la violencia y los fenómenos políticos propios del siglo XX en Colombia (régimen bipartidista, época de la violencia, Frente Nacional) para comprender la actual configuración política de la nación.
6	Analizo la importancia de la memoria histórica para asumir una posición crítica frente a las acciones violentas de los diferentes grupos armados en el país y el mundo.

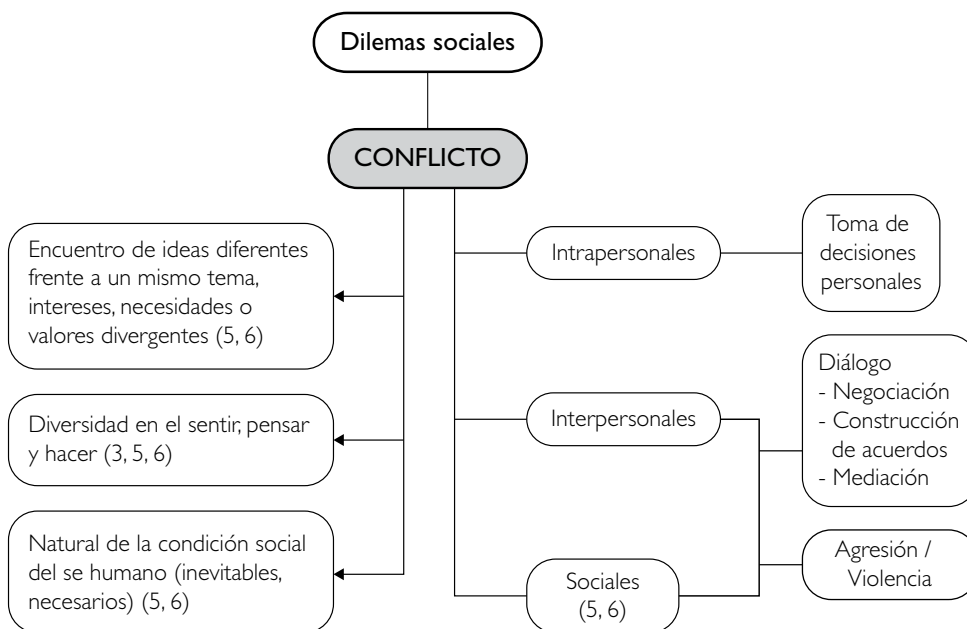
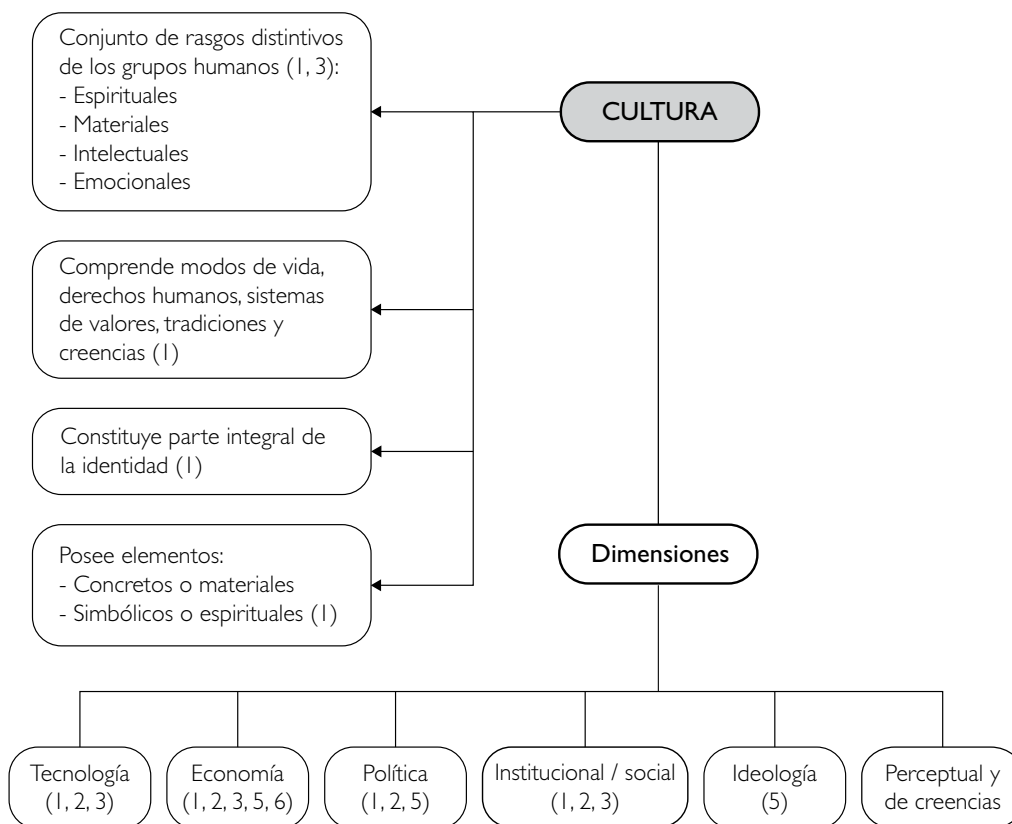
Los procesos planteados en este eje requieren de la comprensión de los conceptos **cultura** y **conflicto**.

El concepto **cultura** tiene su sustento teórico en los planteamientos de la antropología simbólica, específicamente del antropólogo estadounidense Clifford Geertz, para quien “La cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta –costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos– como ha ocurrido en general hasta ahora, sino como una serie de mecanismo de control –planes, recetas, fórmulas, reglas e instrucciones– (lo que los ingenieros de computación llaman ‘programas’) que gobiernan la conducta”⁶. Por otra parte, se asume la posición del sociólogo británico Anthony Giddens, quien plantea que “se refiere a los valores que comparten los miembros de un grupo dado, a las normas que pactan y a los bienes materiales que producen. Los valores son ideales abstractos, mientras que las normas son principios definidos o reglas que las personas deben cumplir”.

De ahí que el concepto de cultura a lo largo del desarrollo del Modelo conduzca a indagar por las diferentes manifestaciones y elementos propios de la cultura a la que se pertenece en términos locales o nacionales con normas, valores, rasgos espirituales, materiales, tradiciones, creencias, etc., así como a la comprensión de las diferencias como factor fundamental en la construcción de las identidades colectivas.

En cuanto al concepto **conflicto**, este es abordado en su variante social, dejando la línea intrapersonal e interpersonal al desarrollo del área de competencias ciudadanas. En este sentido, se trabaja desde los planteamientos de la **escuela de la teoría del conflicto**, la cual supera la visión patológica de dicho concepto y lo plantea como un mecanismo de relación social positiva capaz de generar innovación y cambio social, por ende favorable en la medida que se mantengan bajo control sus potenciales destructivos y desintegradores. Este enfoque se aplica al analizar diferentes acontecimientos históricos de Colombia en los que se puede evidenciar la existencia de un conflicto social para determinar las incidencias en procesos de innovación y cambio social.

6 Geertz, Clifford. (1987). *Interpretaciones de las culturas*. Gedisa, Barcelona. Págs. 20-51



Eje de competencia Relaciones espaciales y ambientales

Este eje busca que los estudiantes entiendan las formas de organización humana y el estrecho vínculo de dependencia que establecen y han establecido diferentes comunidades en diferentes épocas con el entorno natural y económico para sobrevivir y realizarse, determinando los criterios bajo los cuales se ha establecido esta relación (economía) y su impacto para la sociedad y el planeta (influencia del espacio sobre los seres humanos y viceversa).

Para el Modelo de Formación para la Reintegración es relevante que los estudiantes conozcan las características físicas y humanas de su entorno (inmediato, local y nacional), los recursos disponibles y las formas como son empleados estos recursos en concordancia con las características culturales propias (cosmovisión y tecnología); esto con el fin de emplear de mejor manera dichas características en el desarrollo de actividades productivas propias relacionadas con el campo de desempeño seleccionado y en el marco de sus procesos de reintegración económica. Además es preciso que comprendan el espacio como un medio que a la vez que es transformado, transforma, condiciona, posibilita y limita al ser humano, existiendo una dependencia y, por tanto, la necesidad de darle un uso adecuado y protegerlo.

Para materializar estas intencionalidades, se propone ciclo a ciclo el siguiente proceso:

Ciclo	Relaciones espaciales y ambientales
1	Identifico los diferentes sectores productivos que se desarrollan en mi entorno, su relación con los recursos para determinar las consecuencias de esta relación y sus efectos en mi bienestar y el de mi comunidad.
2	Reconozco las características de las dinámicas ambientales de mi entorno y su relación con el desarrollo de actividades económicas.
3	Analizo las diferentes características del territorio Colombia que me permitan comprender la diversidad territorial del país.
4	Examino las características del proceso de modernización en Colombia durante la primera mitad del siglo XX para comprender algunos elementos del sistema económico actual.
5	Observo críticamente cómo los procesos de migración y desplazamiento dados en la segunda mitad del siglo XX han modificado las dinámicas de la economía colombiana.
6	Analizo las características de la globalización en la economía y la cultura desde mediados del siglo XX.

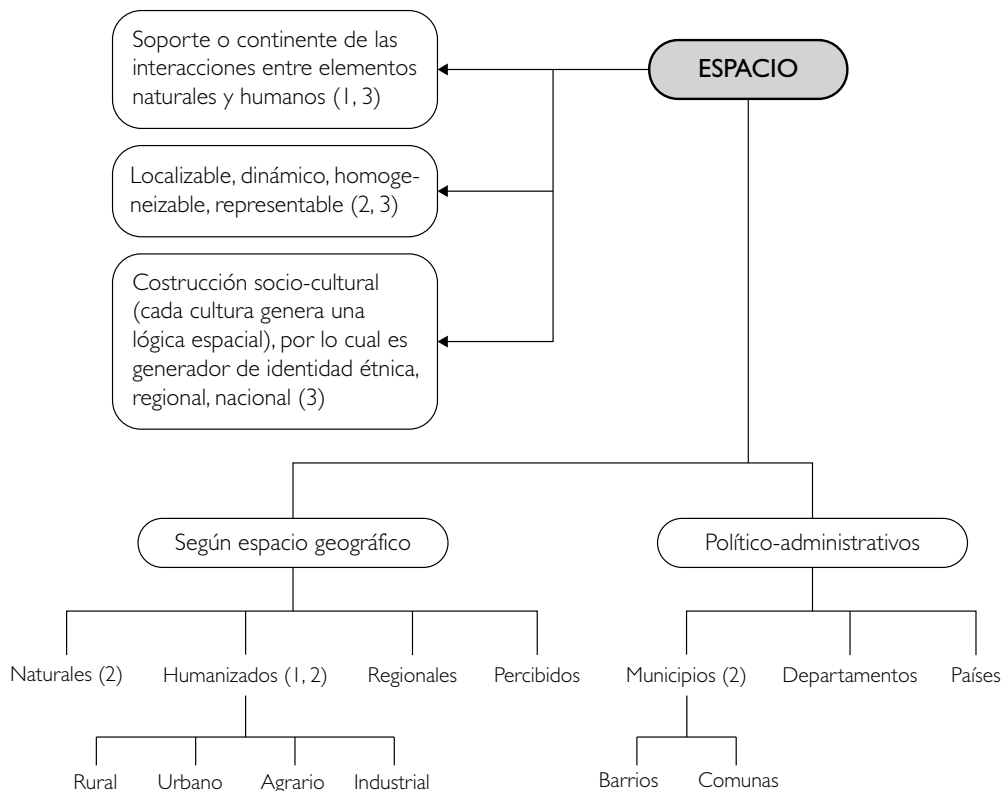
En el desarrollo del eje desde el ciclo primero hasta el sexto se evidencia un nivel de complejidad creciente en sus procesos, al pasar de la identificación y reconocimientos de las actividades económicas desarrolladas en su entorno y su incidencia en el bien común, al análisis de características físicas y procesos económicos en Colombia y el mundo. De igual manera, la ampliación de los contextos de estudio y análisis abordados contribuyen a complejizar los procesos, al pasar de entornos más próximos como la comunidad o la localidad, a entornos más lejanos como la región, el país o el mundo.



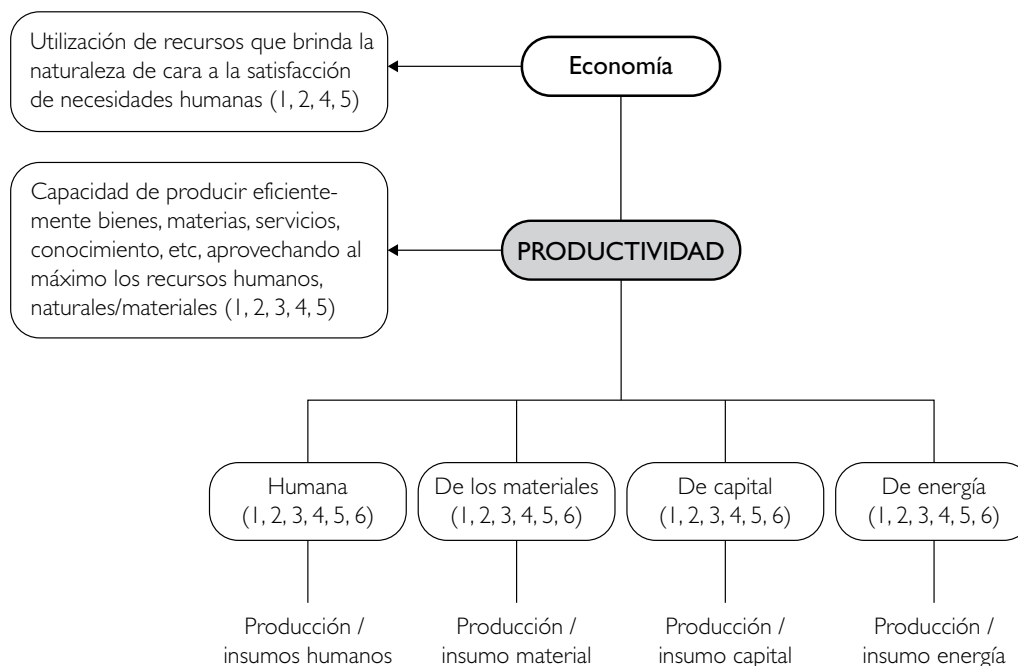
Dos conceptos nuclean este eje: **espacio** y **productividad**.

El concepto **espacio** abordado aquí retoma muchos de los planteamientos teóricos del llamado ‘posibilismo’ o ‘regionalismo’ impulsado por el historiador francés Paul Vidal de la Blache, fundador de la geografía moderna, quien sostiene que “El medio natural da al hombre una amplia gama de posibilidades de las que puede o no lograr beneficios según el grupo social en el que se encuentre. Se trata de un enfoque historicista, en el que el hombre es un agente activo del paisaje, que ha modelado y modificado la naturaleza a lo largo del tiempo.” Por ende, las relaciones que establece el hombre con el medio están determinadas en buena medida por la cultura y el legado histórico dado por la comunidad de la que se hace parte. En consecuencia, existen líneas de evolución diferentes en relación con la forma en que los individuos y los grupos humanos se vinculan con su medio, generando diferentes modos de vida.

Así, el enfoque regionalista permite entender la relación de dependencia y transformación conjunta que hay entre el ser humano y el medio geográfico en el que se desenvuelve y sus nexos con la cultura.



Por su parte, el concepto **productividad** hace referencia a la cantidad de productos obtenidos en relación con los recursos disponibles. En el caso del trabajo del área, lo que se busca es que el estudiante haga una lectura de su entorno productivo de cara al desarrollo de sus competencias formativas en términos del talento.



Eje de competencia Relaciones ético-políticas

A borda la identidad y el pluralismo como conceptos fundamentales para comprender y asumir el estudio de las instituciones y organizaciones sociales y políticas, en diferentes épocas y espacios geográficos.

En él se pretende que los estudiantes reconozcan las distintas organizaciones sociales y políticas como construcciones históricas que canalizan el poder y son necesarias para afrontar necesidades y cambios; y las valore, actúe e interactúe con ellas de acuerdo con las normas establecidas por las mismas para la búsqueda del bienestar general y su realización como ciudadano, "... es decir como persona que 'se atreve a pensar por sí misma' en solidaridad con otros sujetos, actuar respetando las reglas que fundamentan el juego democrático, y asumiendo los valores éticos que justifican las finalidades de la identidad humana y del país."⁷ (ver cuadro *Relaciones ético-políticas*)

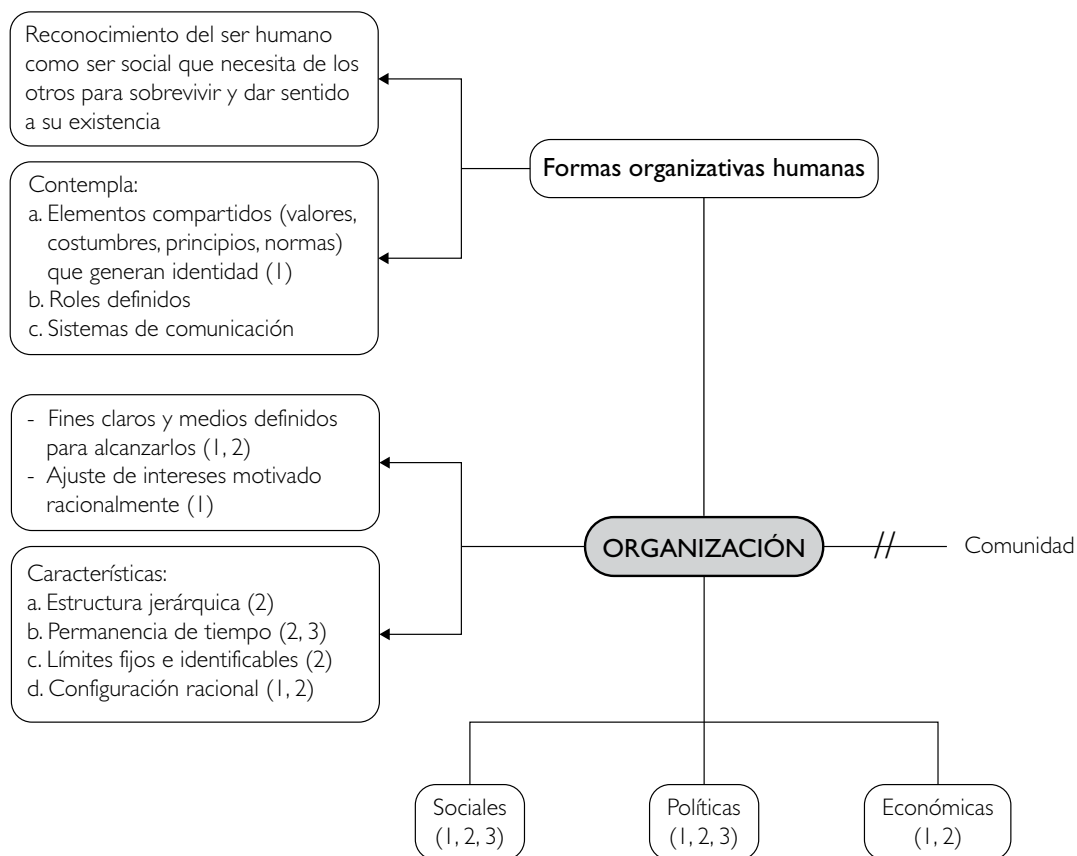
El desarrollo de este eje de competencia se basa en los conceptos de **organización, democracia y conflicto**.

El concepto de **organización** aquí planteado tiene su sustento teórico en los planteamientos de Ferdinand Tönnies y Max Weber sobre el tránsito de la comunidad a las asociaciones (organizaciones) como resultado del proceso de racionalización, lo que generó el paso de unas relaciones

7 Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. MEN. Bogotá. Pág. 149.



CICLO	RELACIONES ÉTICO-POLÍTICAS
1	Reconozco la importancia de diferentes organizaciones sociales y las normas establecidas en las mismas para mi desarrollo personal y el de mi comunidad.
2	Comparo formas de organización del sistema político-administrativo de Colombia en diferentes épocas para comprender la actual división de poderes.
3	Analizo las características del sistema democrático colombiano desde los postulados que lo legitiman o justifican su existencia.
4	Examino las formas en que la sociedad colombiana se organizó políticamente en la primera mitad del siglo XX para participar de la vida política del país (movimientos estudiantiles y sociales, sindicatos y partidos políticos), haciendo comparaciones con la actualidad.
5	Analizo el conflicto armado colombiano y los acontecimientos que le dan origen.
6	Reconozco cómo el Derecho Internacional Humanitario ayuda a proteger a las personas en el marco de un conflicto armado como el de nuestro país.

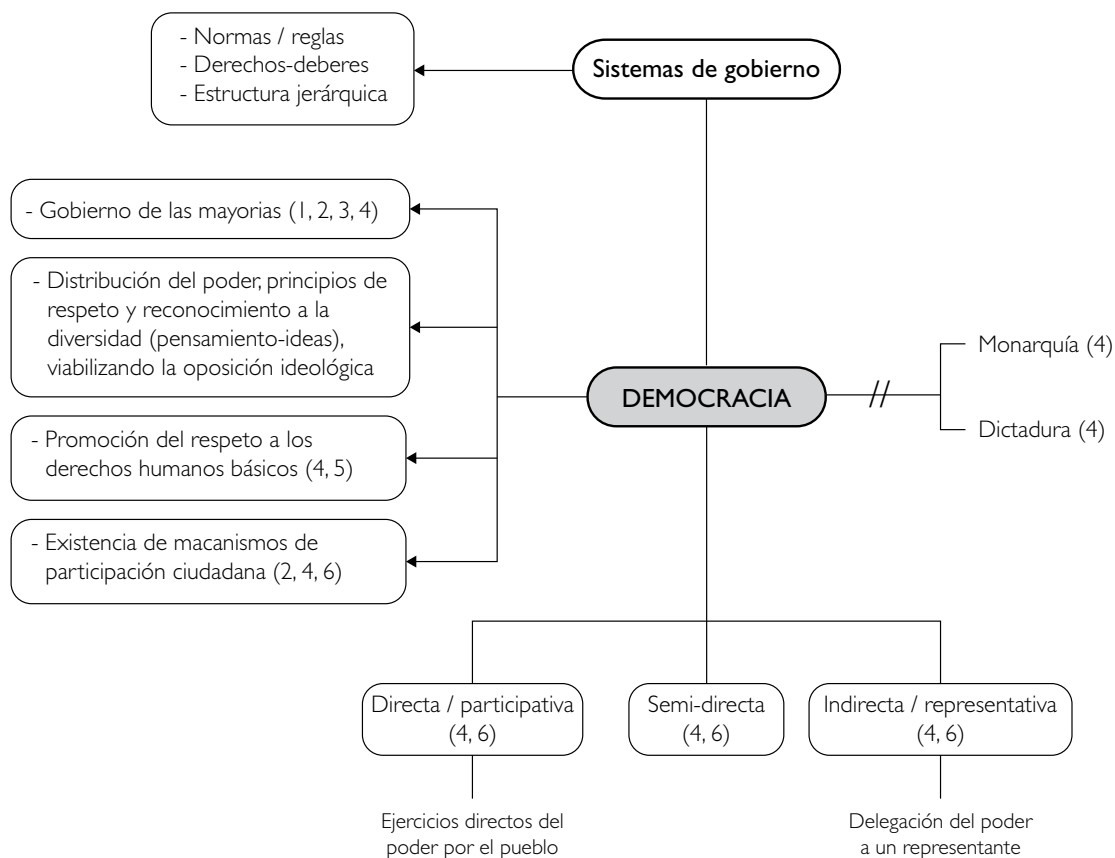


comunales –regidas por el bien común– a unas relaciones asociativas mediadas por intereses claramente definidos y donde no necesariamente coincide el interés particular con el colectivo. Weber concibe las relaciones asociativas propias de las organizaciones como relaciones apoyadas sobre un ajuste de intereses motivados racionalmente, por lo que siempre existirá la posibilidad de conflictos al interior de las mismas.

Las organizaciones (sociales o políticas) se entienden como el conjunto de personas ligadas por intereses claramente definidos y medios para alcanzarlos, con una estructura jerárquica definida (configuración racional) y unos límites fijos e identificables.

A lo largo de la historia, el término **democracia** no ha variado con relación a la acepción original que le otorgaron los griegos. Aunque las críticas y las modificaciones políticas propias de los sistemas democráticos sí han sido permanentes, el concepto sigue siendo “el gobierno de las mayorías”, de su derivación DEMOS-KRACIA o ‘poder del pueblo’.

Es así como en este eje de competencia se propone el análisis de las características propias del sistema y su desarrollo político en el caso colombiano, junto con las diferentes formas de participación e incidencia que desde el ejercicio de la ciudadanía pueden tener los colombianos.





Los conflictos siempre están presentes en las relaciones humanas, tanto a nivel socio-grupal como a nivel interpersonal. No obstante, para el desarrollo de este eje de competencia es pertinente el enfoque que atañe a lo social. En este sentido, se trabaja desde los planteamientos de la escuela de la teoría del **conflicto** a la cual se hizo referencia en el eje de competencia Relaciones con la historia y las culturas.

Es menester que los estudiantes analicen diferentes acontecimientos históricos de Colombia en los que el conflicto social ha dado paso a transformar social y políticamente el país.

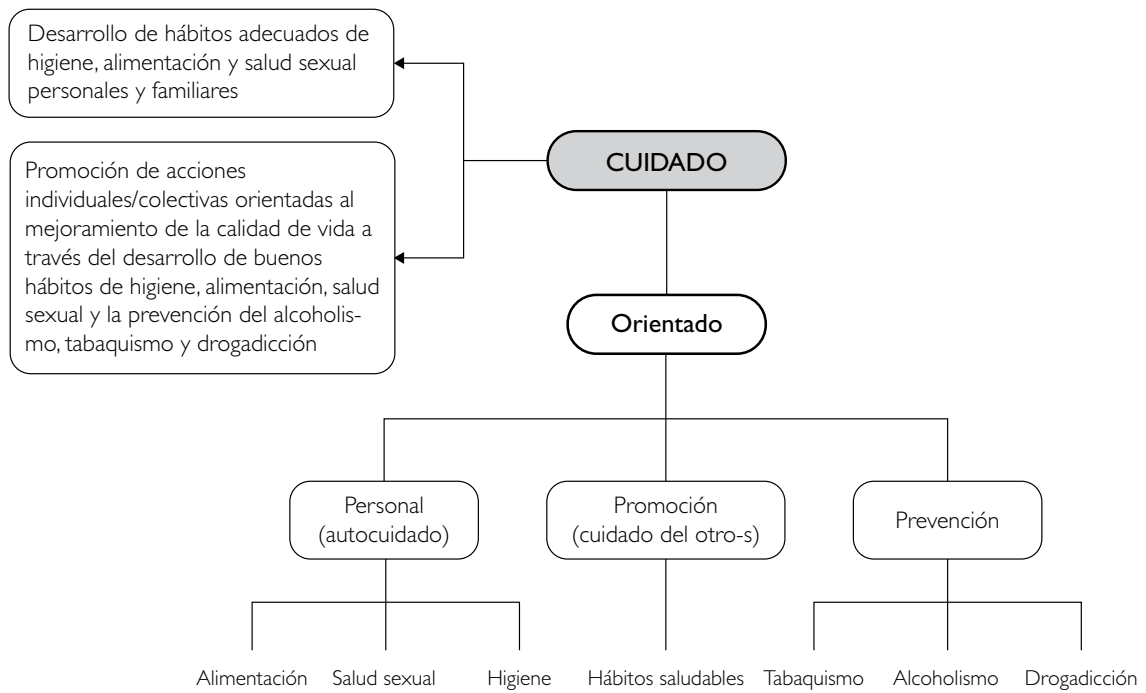
Eje de competencia Desarrollo de compromisos personales y sociales

Este eje hace referencia a los valores y actitudes que se espera sean desarrollados como resultado del acercamiento sistemático, reflexivo, comprensivo y crítico de la realidad propio de las ciencias sociales; así mismo, a que el fortalecimiento de unos valores y actitudes sociales básicos sean el soporte de la actuación en diferentes ámbitos de la vida.

Está orientado al desarrollo de actitudes básicas en los estudiantes dirigidas al autocuidado y la promoción de hábitos de vida saludables en sus entornos familiares, formativos y comunitarios.

CICLO	DESARROLLO DE COMPROMISOS PERSONALES Y SOCIALES
1	Identifico formas para el cuidado de mi cuerpo y el de los demás (familia y personas próximas) al mantener buenos hábitos de higiene.
2	Identifico hábitos de alimentación saludable para cuidar mi cuerpo y el de los demás.
3	Identifico buenos hábitos de salud sexual para cuidar mi cuerpo.
4	Analizo las consecuencias del consumo de drogas alucinógenas, cigarrillo y alcohol en mi salud física y mental para prevenir el consumo de las mismas.
5	Identifico acciones en mi entorno escolar, familiar y comunitario orientadas a la protección de la salud física y mental de quienes me rodean.
6	Analizo cómo las distintas formas de reparación contribuyen a dignificar a las víctimas del conflicto armado.

El concepto de **cuidado** abordado desde el área de ciencias sociales hace referencia a todas las acciones emprendidas con la finalidad de auto-preservar y preservar el bienestar físico, emocional y mental propio y de quienes nos rodean, promoviendo la práctica de una serie de hábitos de higiene, salud sexual y la prevención de situaciones nocivas para la salud como el consumo de alcohol, el tabaquismo o la drogadicción. En dicho sentido, el trabajo con este eje está íntimamente ligado al logro de una buena calidad de vida individual, familiar y social en tanto se orienta al desarrollo de acciones de cuidado propio de los demás.



Eje transversal en Ciencias Sociales

Me aproximo al conocimiento como científico social

Para aproximarse al conocimiento de los fenómenos sociales y naturales, las ciencias plantean una serie de procedimientos y métodos propios. En este eje, desarrollado de forma transversal a lo largo de los ciclos, se espera que los estudiantes comprendan, hagan uso y se apropien de las formas en que trabajan los científicos para estudiar la realidad social; es decir, que realicen una aproximación a los fenómenos sociales a partir de los métodos de investigación propios del área, generen preguntas, consulten fuentes, organicen y contrasten la información, generen posibles respuestas y den a conocer el resultado de sus producciones.

“Así, un científico se formula preguntas y problemas; emprende procesos de búsqueda e indagación para solucionarlos; considera muchos puntos de vista sobre el mismo problema o la misma pregunta; comparte y confronta con otros sus experiencias, sus hallazgos y conclusiones; y responde por sus actuaciones y por las aplicaciones que se haga de ellas.”⁸

8 Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. MEN. Bogotá. Pág. 114.

Integración entre los ejes de competencia del área y los ejes integradores del Modelo de Formación para la Reintegración

Relación con la historia y otras culturas y Afectividad

El desarrollo del eje de relaciones con la historia y la cultura está directamente vinculado con el proceso de reconocimiento y valoración de la identidad propia (individual y socio-grupal) y el respeto de la diferencia (del otro, del grupo social); se relaciona directamente con el eje de afectividad, el cual hace referencia a las formas que tienen los estudiantes para relacionarse con los otros y con los grupos sociales. En consecuencia, la integración se orienta hacia la valoración de las relaciones humanas y de las competencias afectivas como herramientas básicas dentro del proceso de reintegración desarrollado por los participantes.

Desarrollo de compromisos personales y sociales y Afectividad

El trabajo en el eje de compromisos sociales y personales está vinculado con el desarrollo de actitudes y comportamientos de auto-cuidado y cuidado de los demás a partir de la práctica de buenos hábitos (deporte, alimentación, no consumo de alcohol, cigarrillo, drogas, etc.), por lo que se relaciona directamente con el eje de afectividad en el sentido de promover el desarrollo de buenas relaciones consigo mismo y con los demás, el cuidado propio y de quienes nos rodean.

Relaciones ético-políticas y Participación y responsabilidad social

Articula el reconocimiento y la valoración de las distintas organizaciones sociales y políticas como construcciones históricas que canalizan el poder y que son necesarias para afrontar necesi-

dades y cambios, con el fin de interactuar con las organizaciones presentes en su medio según las normas (deberes y derechos) establecidas por las mismas para la búsqueda del bienestar general y lograr su realización como ciudadano.

Relaciones espaciales y ambientales y Desarrollo y productividad

Establece la relación entre elementos básicos del desarrollo económico y productivo y el espacio como un medio que posibilita y limita al ser humano. El espacio es transformado, transforma y condiciona al ser humano, existiendo una dependencia con él y por tanto la necesidad de hacer uso adecuado del mismo y protegerlo.

Retomando los elementos aquí descritos frente a la articulación de los ejes de competencia del área con los ejes integradores del Modelo de Formación para la Reintegración, se plantea la siguiente propuesta de malla integrada:



CICLO I. Punto de partida para la reintegración: mi historia de vida personal, familiar y de mi comunidad					
Ejes para la reintegración		Eje afectividad		Eje participación y responsabilidad social	Eje desarrollo y productividad
Finalidad del eje		Valorar el sentido de la existencia de normas mínimas de convivencia (derechos y deberes) haciendo uso de las mismas en sus relaciones con los otros.		Valorar la normatividad de las diferentes instancias, organizaciones e instituciones con las que se interactúa cotidianamente.	Valorar el trabajo como una actividad humana que dignifica y contribuye al bien común y posibilita el desarrollo del talento
Enseñanzas	Concepto	Cultura	Hábitos de higiene	Organizaciones sociales	Sectores productivos
	Proposición	La cultura es el conjunto de todas las formas, los modelos o los patrones, explícitos o implícitos, a través de los cuales una sociedad se manifiesta.	Se entiende por hábitos de higiene el conjunto de prácticas y comportamientos orientados a mantener unas condiciones de limpieza y aseo que favorezcan la salud de las personas.	Organización social es toda aquella agrupación de personas que se establece a partir de elementos compartidos, ideas en común y formas similares de ver el mundo.	La actividad económica genera productos, bienes y servicios. Los sectores productivos se dividen atendiendo el tipo de proceso que se desarrolla; son las distintas ramas o divisiones de la actividad económica.
Desempeños		Reconozco aspectos de la cultura (costumbres, símbolos, lengua, creencias, etc.) que me aportan diferentes organizaciones (familia, colegio, comunidad, etc.) en la construcción de mi identidad.	Identifico formas para el cuidado de mi cuerpo y el de los demás (familia y personas próximas) al mantener buenos hábitos de higiene.	Reconozco la importancia de diferentes organizaciones sociales y las normas establecidas en las mismas para mi desarrollo personal y el de mi comunidad.	Identifico los diferentes sectores productivos que se desarrollan en mi entorno, su relación con los recursos para determinar las consecuencias de esta relación y sus efectos en mi bienestar y el de mi comunidad.
Criterios de evaluación	De motivación	Encuentro sentido a la existencia de normas de convivencia como parte de la cultura y las organizaciones con las que me relaciono.	Encuentro sentido a la existencia de normas para el cuidado de mi cuerpo y el de mi familia.	Encuentro sentido al acatamiento de normas establecidas por las diferentes organizaciones sociales como parte de mi desarrollo personal y el de mi comunidad.	Encuentro sentido y valoro el trabajo que realizan las personas de mi entorno en diferentes sectores productivos.
	De conocimiento	Comprendo qué es cultura y los aspectos que se relacionan con ella.	Comprendo qué son hábitos de higiene y cuáles son los principales hábitos que debo poner en práctica con mi cuerpo y el de los demás.	Comprendo qué es una organización social.	Comprendo qué son los sectores productivos y cómo se clasifican.
	De procedimiento	Aplico un procedimiento para reconocer aspectos de la cultura en una situación de identidad cultural.	Aplico un procedimiento para identificar formas para el cuidado de mi cuerpo y el de los demás (familia y personas próximas).	Aplico un procedimiento para reconocer las diferentes organizaciones sociales.	Aplico un procedimiento para identificar sectores productivos del entorno.

CICLO II. La reintegración: una ventana para conocer el mundo a partir de mi enriquecimiento experiencial					
Ejes para la reintegración		Eje afectividad		Eje participación y responsabilidad social	Eje desarrollo y productividad
Finalidad del eje		Realizar acuerdos con quienes se interactúa cotidianamente buscando facilitar la convivencia con los otros; asumirlos y demandarlos.		Hacer un uso adecuado de los mecanismos de participación de las instancias, organizaciones e instituciones con las que se comparte cotidianamente.	Identificar los sectores de la economía y los diferentes roles productivos en que puede desempeñarse
Enseñanzas	Concepto	Legado cultural	Nutrición	Sistema político	Ambiente
	Proposición	El legado cultural está dado por los productos de la creación humana que se transfieren de una generación a otra.	Nutrición es el proceso biológico a partir del cual el organismo asimila los alimentos y líquidos necesarios para el crecimiento, funcionamiento y mantenimiento de las funciones vitales.	Un sistema político es cualquier conjunto de instituciones, de grupos y de procesos políticos, caracterizados por cierto grado de interdependencia recíproca.	Es un sistema dinámico que se caracteriza por las relaciones que el ser humano establece con su entorno natural mediante la cultura y el sistema económico, social y político en el que está inmerso.
Desempeños		Reconozco el legado cultural de las comunidades prehispánicas colombianas a la sociedad del presente.	Identifico hábitos de alimentación saludable para cuidar mi cuerpo y el de los demás.	Comparo formas de organización del sistema político-administrativo de Colombia en diferentes épocas para comprender la actual división de poderes.	Reconozco características de las dinámicas ambientales de mi entorno y su relación con el desarrollo de actividades económicas.
Criterios de evaluación	De motivación	Siento curiosidad por aprender y apropiarme del legado cultural de mis antepasados prehispánicos con el fin hacer acuerdos para valorarlos y cuidarlos.	Encuentro sentido a realizar acuerdos para acatar hábitos de alimentación saludable personal y familiar.	Encuentro sentido a la organización del sistema político-administrativo del país para favorecer la participación de los colombianos.	Encuentro sentido al entender las responsabilidades y cuidados que se deben asumir con el ambiente al ejercer diferentes acciones productivas y económicas.
	De conocimiento	Comprendo cuál es el legado cultural de las comunidades prehispánicas colombianas a la sociedad del presente.	Comprendo qué son hábitos saludables de alimentación.	Comprendo el sistema político-administrativo de Colombia en la actualidad.	Comprendo qué es ambiente y sus principales características con el entorno.
	De procedimiento	Aplico un procedimiento para reconocer el legado histórico de las comunidades prehispánicas colombianas.	Aplico un procedimiento para identificar hábitos de alimentación saludables.	Aplico un procedimiento para comparar formas de organización del sistema político-administrativo de Colombia en diferentes épocas.	Aplico un procedimiento para reconocer problemáticas ambientales del entorno.



CICLO III. La reintegración: una oportunidad para conocer mis talentos de cara a mi entorno y mi comunidad					
Ejes para la reintegración		Eje afectividad		Eje participación y responsabilidad social	Eje desarrollo y productividad
Finalidad del eje		Analizar los elementos que intervienen en situaciones de conflictos en las relaciones interpersonales que se establecen en diferentes contextos.		Analizar las implicaciones del ejercicio responsable de la ciudadanía para fortalecer su proceso de reintegración.	Identificar las actitudes y desempeños básicos para desenvolverse en los diferentes entornos productivos (competencias laborales generales).
Enseñanzas	Concepto	Conquista - Colonia	Hábitos de salud sexual	Democracia	Territorio
	Proposición	Conquista es el acto de dominación que un pueblo o comunidad ejerce sobre otro más indefenso o incapaz de mantener su soberanía en un territorio específico. Colonia es aquel territorio que se encuentra bajo el dominio y la administración de una nación extranjera que ostenta un amplio poderío.	La salud sexual es la experiencia del proceso permanente de consecución de bienestar físico, psicológico y sociocultural relacionado con la sexualidad.	Es una forma de organización de un grupo de personas, donde la titularidad del poder reside en la totalidad de sus miembros; por tanto, la toma de decisiones responde a la voluntad general.	Se refiere a un espacio geográfico, controlado, apropiado y usado por distintos actores sociales, tales como individuos, empresas, grupos sociales organizados, estados nacionales y/u organizaciones transnacionales.
Desempeños		Analizo las implicaciones de la conquista y la colonia para explicar la diversidad cultural de colonia.	Identifico buenos hábitos de salud sexual para cuidar mi cuerpo.	Analizo las características del sistema democrático colombiano desde los postulados que legitiman o justifican su existencia.	Analizo diferentes características del territorio colombiano que me permitan comprender la diversidad territorial del país.
Criterios de evaluación	De motivación	Encuentro sentido a los conflictos generados por los procesos de conquista y colonia, y su implicaciones en la diversidad cultural.	Encuentro sentido a acatar buenos hábitos de salud sexual para evitar conflictos en mis relaciones interpersonales.	Encuentro sentido a entender cómo en un sistema democrático se posibilitan procesos de reintegración.	Siento curiosidad por aprender y apropiarme de las características del territorio colombiano para relacionarlas con las posibilidades productivas que este favorece.
	De conocimiento	Comprendo las características de la conquista y la colonia.	Comprendo qué es un buen hábito de salud sexual.	Comprendo qué es democracia y las características del sistema democrático.	Comprendo las características del territorio.
	De procedimiento	Aplico un procedimiento para analizar las implicaciones de la conquista y la colonia en la diversidad cultural.	Aplico un procedimiento para identificar buenos hábitos de salud sexual.	Aplico un procedimiento para analizar las características del sistema democrático.	Aplico un procedimiento para analizar las características de un territorio.

CICLO IV. En la ruta de formación y el perfeccionamiento de mis habilidades y competencias hacia la reintegración					
Ejes para la reintegración		Eje afectividad		Eje participación y responsabilidad social	Eje desarrollo y productividad
Finalidad del eje		Ser crítico frente a la manera como se establecen sus vínculos, proponer y asumir formas asertivas de relacionarse con los demás.		Analizar críticamente su proceso de reintegración de cara al ejercicio de la ciudadanía.	Identificar las actitudes y desempeños básicos para desenvolverse en su campo de desempeño productivo (competencias laborales específicas).
Enseñanzas	Concepto	Independencia	Prevención	Organización política	Modernización
	Proposición	La independencia se refiere a todo ser o toda cosa que puede existir o funcionar por sí mismo, sin que deba aceptar, tolerar o permitir ingerencias externas.	Se entiende por prevención las medidas que se toman para que un suceso negativo no acontezca, o minimizar sus efectos dañinos si no puede impedirse.	La organización política es la expresión institucional de una ideología o de un estado de conciencia del pueblo en torno a determinados asuntos públicos de interés general.	La modernización es un proceso socioeconómico de industrialización y tecnificación.
Desempeños		Examino la importancia del proceso independentista colombiano para entender la actual configuración política de la nación colombiana.	Analizo las consecuencias del consumo de drogas alucinógenas, cigarrillo y alcohol en mi salud física y mental para prevenir su consumo.	Analizo las formas como la sociedad colombiana se organizó en la primera mitad del siglo XX para participar de la vida política del país (movimientos estudiantiles, sociales, sindicatos y partidos políticos) estableciendo comparaciones con la actualidad.	Analizo las características del proceso de modernización en Colombia durante la primera mitad del siglo XX para comprender algunos elementos del sistema económico actual.
Criterios de evaluación	De motivación	Encuentro sentido al proceso de independencia colombiana como un referente para proponer formas asertivas de relacionarme con los demás.	Encuentro sentido a prevenir el consumo de sustancias psicoactivas como una manera de mantener relaciones asertivas con mi familia y el entorno social.	Encuentro sentido a asumir formas de organización como parte de ejercer mi ciudadanía.	Encuentro sentido a entender los procesos de industrialización y tecnificación del país, como parte de proyectar acciones en mi campo productivo.
	De conocimiento	Comprendo las características de la independencia política.	Comprendo cómo prevenir el consumo de drogas, alcohol y cigarrillo.	Comprendo qué es una organización política.	Comprendo qué es modernización y cómo se expresa.
	De procedimiento	Aplico un procedimiento para analizar las características de un proceso independentista.	Aplico un procedimiento para analizar cómo prevenir el consumo de drogas, alcohol y cigarrillo.	Aplico un procedimiento para analizar las características de una organización política.	Aplico un procedimiento para analizar las características de un proceso de modernización.



CICLOV. Mis aportes como ciudadano: propongo e innovo					
Ejes para la reintegración		Eje afectividad		Eje participación y responsabilidad social	Eje desarrollo y productividad
Finalidad del eje		Proponer estrategias de solución a conflictos interpersonales en sus relaciones y en las de los demás.		Participar responsablemente en acciones ciudadanas (elecciones, iniciativas ciudadanas, veedurías y demás) en búsqueda del bienestar común.	Planear y ejecutar estrategias productivas orientadas a la generación autónoma de ingresos en el marco de la ética y la legalidad.
Enseñanzas	Concepto	Violencia	Promoción de la salud	Conflicto armado	Migración - Desplazamiento
	Proposición	La violencia es el fenómeno de la utilización de la fuerza o la amenaza de su uso entre individuos, grupos o instituciones con el objeto de obtener algo de ese otro que, de otra forma, no estaría dispuesto a concedernos.	La promoción de la salud se define como el proceso mediante el cual los individuos y las comunidades ejercen un mayor control sobre los determinantes de su salud para mejorar su calidad de vida.	Por conflicto armado se entiende el enfrentamiento continuo y sostenido entre dos o más partes que recurren a la fuerza para dirimir la controversia suscitada por la oposición entre sus voluntades, intereses o puntos de vista.	Migración se refiere a los desplazamientos de personas que tienen como intención un cambio de residencia desde un lugar de origen a otro destino, atravesando algún límite geográfico que generalmente es una división político-administrativa.
Desempeños		Analizo y explico causas, consecuencias y conexiones entre la violencia y los fenómenos políticos propios del siglo XX en Colombia (régimen bipartidista, época de la violencia, Frente Nacional) para comprender la actual configuración política de la nación.	Identifico acciones en mi entorno escolar, familiar y comunitario orientadas a la protección de la salud física y mental de quienes me rodean.	Analizo el conflicto armado colombiano y los acontecimientos que le dan origen.	Analizo críticamente la forma en que los procesos de migración y desplazamiento dados en la segunda mitad del siglo XX han modificado las dinámicas de la economía colombiana.
Criterios de evaluación	De motivación	Encuentro sentido a explicar las causas de la violencia en el país, como parte de generar estrategias para la solución de conflictos.	Encuentro sentido a realizar acciones en mi entorno orientadas a la protección de la salud física y mental como estrategia de solución de conflictos.	Encuentro sentido a participar responsablemente en acciones ciudadanas como parte de prevenir los conflictos sociales.	Encuentro sentido a planear y ejecutar estrategias que me permitan generar recursos autónomamente, partiendo de entender las dinámicas económicas que han dejado los procesos de migración y desplazamiento en el país.
	De conocimiento	Comprendo qué es la violencia, sus manifestaciones y expresiones en lo político.	Comprendo el proceso de promoción de la salud.	Comprendo qué es un conflicto armado y sus tipos.	Comprendo los procesos de migración y de desplazamiento forzado.
	De procedimiento	Aplico un procedimiento para analizar los aspectos de la violencia política.	Aplico un procedimiento para identificar acciones de promoción de la salud.	Aplico un procedimiento para analizar las características de un conflicto armado.	Aplico un procedimiento para analizar críticamente los procesos de migración y desplazamiento forzado.

CICLO VI. Ciudadano de mi comunidad, ciudadano de mi país, ciudadano del mundo					
Ejes para la reintegración		Eje afectividad		Eje participación y responsabilidad social	Eje desarrollo y productividad
Finalidad del eje		Ser autónomo y responsable de sus decisiones y vivencia, sus roles dentro de la legalidad y el sentido ético en todos los ámbitos de interacción y relación social.		Participar responsablemente como ciudadano en las diferentes instancias, organizaciones e instituciones, haciendo uso adecuado de los diversos mecanismos legales.	Proponer opciones y alternativas para mejorar sus procesos productivos.
Enseñanzas	Concepto	Memoria histórica	Reparación	Derecho Internacional Humanitario	Globalización
	Proposición	Es el esfuerzo consciente de los grupos humanos por entroncar con su pasado, sea este real o imaginado, valorándolo y tratándolo con especial respeto.	El término reparación es usado para referirse al desagravio o la satisfacción de una ofensa o un perjuicio recibido oportunamente.	El Derecho Internacional Humanitario (DIH) es un conjunto de normas que, en tiempo de guerra, protege a las personas que no participan en las hostilidades o que han dejado de hacerlo.	La globalización es un proceso económico, tecnológico, social y cultural a gran escala, que consiste en la creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo unificando sus mercados, sociedades y culturas.
Desempeños		Analizo la importancia de la memoria histórica para asumir una posición crítica frente a las acciones violentas de los diferentes grupos armados en el país y el mundo.	Analizo cómo las distintas formas de reparación contribuyen a dignificar a las víctimas del conflicto armado.	Analizo la forma en que el DIH ayuda a proteger a las personas en el marco de un conflicto armado como el de nuestro país.	Analizo las características de la globalización en la economía y la cultura desde mediados del siglo XX.
Criterios de evaluación	De motivación	Encuentro sentido a generar espacios de reflexión sobre los hechos violentos que han sido parte del proceso histórico del país, asumiendo posiciones de respeto hacia las víctimas.	Encuentro sentido a la generación de espacios para reparar y dignificar a las víctimas del conflicto armado.	Encuentro sentido a conocer, acatar y actuar conforme al DIH y las normas sociales, participando según los mecanismos establecidos.	Encuentro sentido al comprender las implicaciones de la globalización en mis opciones y alternativas productivas.
	De conocimiento	Comprendo qué es memoria histórica.	Comprendo qué es la reparación a las víctimas.	Comprendo qué es el Derecho Internacional Humanitario y su relación con el conflicto armado.	Comprendo la globalización y el contexto en el que se desarrolla.
	De procedimiento	Aplico un procedimiento para analizar la importancia de la memoria histórica.	Aplico un procedimiento para analizar hechos de reparación a las víctimas.	Aplico un procedimiento para analizar el DIH en el marco del conflicto armado.	Aplico un procedimiento para analizar los aspectos de la globalización.

vii

Competencias Ciudadanas

Carlos Fabian López Restrepo



Naturaleza del área y su intención hacia los estudiantes	177
Descripción de los ejes de competencia	181
Eje de competencia Convivencia y paz	181
Eje de competencia Participación y responsabilidad democrática	184
Eje de competencia Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias	185
Descripción de la integración entre los ejes de competencia del área y los ejes integradores del Modelo de Formación para la Reintegración	187
Convivencia y paz y Afectividad	187
Identidad, pluralidad y valoración de las diferencias y Afectividad	187
Participación y responsabilidad democrática y Participación y responsabilidad social	188

Naturaleza del área y su intención hacia los estudiantes

Los humanos somos ineludiblemente seres sociales que necesitamos de los otros para sobrevivir y dar sentido a nuestra existencia, condición que nos lleva a relacionarnos con los demás y construir sociedad. En estas relaciones nos encontramos con otros, diferentes en su modo de sentir, pensar y actuar, y con intereses diferentes a los nuestros e incluso a los del grupo social. Es en el encuentro de esas diferencias y en el choque de esos intereses que se dan las tensiones que dificultan la convivencia y la organización social, por lo que se hace necesario el desarrollo de competencias “para relacionarse con otras personas y participar activamente en la construcción social como actores políticos.”¹

“Las competencias ciudadanas permiten que cada persona contribuya a la convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos, y respete y valore la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en su comunidad, en su país o en otros países.”² Competencias cognitivas, emocionales y comunicativas que “... articuladas entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en una sociedad democrática.”³

El desarrollo de estas competencias se “enmarca en la perspectiva de derechos y brinda herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que estos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros.”⁴ Es así que el marco de referencia sobre el que se edifica el planteamiento de la formación en competencias ciudadanas desde el planteamiento de los estándares es la Declaración Universal de los Derechos

1 Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. MEN. Bogotá. Pág. 149.

2 *Ibíd.*, pág. 149.

3 Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Serie de guías No. 6. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. MEN. Bogotá. Pág. 7.

4 Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. MEN. Bogotá. Pág. 155.

Humanos y la Constitución Política de Colombia de 1991, los cuales se constituyen en horizontes de la acción cotidiana y la reflexión.

Las competencias ciudadanas están estrechamente ligadas al desarrollo moral de las personas, es decir, al “avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas y realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común.”⁵ Por ello involucran la capacidad de establecer diálogo con quienes se comparte a diario, con el fin de construir acuerdos y balances justos de cara a intereses que en muchas oportunidades no son los propios o los de las colectividades a las que pertenecemos; la capacidad para involucrarse emocionalmente con la situación de otros (por ejemplo la empatía o sentir su dolor) o la capacidad de juicio moral para poder analizar, argumentar y dialogar sobre dilemas de la vida cotidiana.

En consonancia con los estándares básicos de competencias ciudadanas, el planteamiento de los ejes de competencia del área tiene en cuenta:

- **Los conocimientos.** “Se refieren a la información que los estudiantes deben saber y comprender acerca del ejercicio de la ciudadanía. Si bien esta información es importante, no es suficiente para el ejercicio de la ciudadanía y se necesitan las demás competencias.”⁶
- **Las competencias cognitivas.** “Se refieren a la capacidad para realizar diversos procesos mentales, fundamentales en el ejercicio ciudadano. Por ejemplo, la habilidad para identificar las distintas consecuencias que podría tener una decisión, la capacidad para ver la misma situación desde el punto de vista de las personas involucradas, y las capacidades de reflexión y análisis crítico, entre otras”⁷.
- **Las competencias emocionales.** “Son las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás. Por ejemplo, la capacidad para reconocer los propios sentimientos y tener empatía, es decir, sentir lo que otros sienten, por ejemplo su dolor o su rabia.”⁸
- **Las competencias comunicativas.** “Son aquellas habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas. Por ejemplo, la capacidad para escuchar atentamente los argumentos ajenos y para comprenderlos, a pesar de no compartirlos. O la capacidad para poder expresar asertivamente, es decir, con claridad, firmeza y sin agresión, los propios puntos de vista.”⁹

5 Ministerio de Educación Nacional. (2004). Serie de guías No 6. *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. MEN. Bogotá. Pág. 8.

6 Ministerio de Educación Nacional. (2004). Serie de guías No 6. *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. MEN. Bogotá. Pág. 12.

7 Ibíd

8 Ibíd

9 Ibíd



- **Las competencias integradoras.** “Articulan, en la acción misma, todas las demás. Por ejemplo, la capacidad para manejar conflictos pacífica y constructivamente, que es una competencia integradora, requiere de ciertos conocimientos sobre las dinámicas de los conflictos, de algunas capacidades cognitivas como la habilidad para generar ideas y opciones creativas ante una situación de conflicto, de competencias emocionales como la autorregulación de la rabia, y de ciertas competencias comunicativas como la capacidad para transmitir asertivamente los propios intereses.”¹⁰

Con el desarrollo de este conjunto de competencias se espera responder a la idea de ciudadanía descrita, en la que las personas deciden por sí mismas, se expresan abiertamente, consideran al otro en sus deliberaciones, obran respetando el interés común, asumen responsablemente sus acciones y participan activamente en la construcción de una sociedad verdaderamente democrática que respeta la dignidad humana en todo sentido; finalidad adoptada para los estudiantes en el marco del Modelo de Formación para la Reintegración.

10 Ibíd

Descripción de los ejes de competencia

Eje de competencia Convivencia y paz

Este eje tiene como propósito la formación de estudiantes que “cuenten con las competencias y conocimientos necesarios para relacionarse con las otras personas de manera pacífica y constructiva, sin recurrir a la violencia, a partir de la consideración de los demás como seres humanos que tienen sus mismos derechos y deberes, en pro de la protección de los derechos humanos y acorde con la Constitución Política.”¹¹

En este sentido, en el marco del Modelo de Formación para la Reintegración, el eje ‘Convivencia y paz’ busca promover que los estudiantes se apropien de herramientas para resolver de forma adecuada sus diferencias (conflictos) mediante el diálogo y sin acudir a la violencia, reconociendo las diferencias propias de vivir en entornos sociales como la familia, la escuela o la comunidad, y teniendo en cuenta a los otros. Tomar para sí las herramientas, medios y mecanismos para el logro de este fin les permite aprender a convivir de manera pacífica con quienes les rodea, asumiendo y viviendo de mejor manera los conflictos presentes, naturalizándolos y aprendiendo de ellos; además “aprender a no maltratar y protegerse a sí mismos y a otros del maltrato, a pedir disculpas cuando se hace daño a los demás y a perdonar a los que les hacen daño, a respetar las normas de tránsito para prevenir accidentes, y a respetar los derechos sexuales y reproductivos, entre otros.”¹²

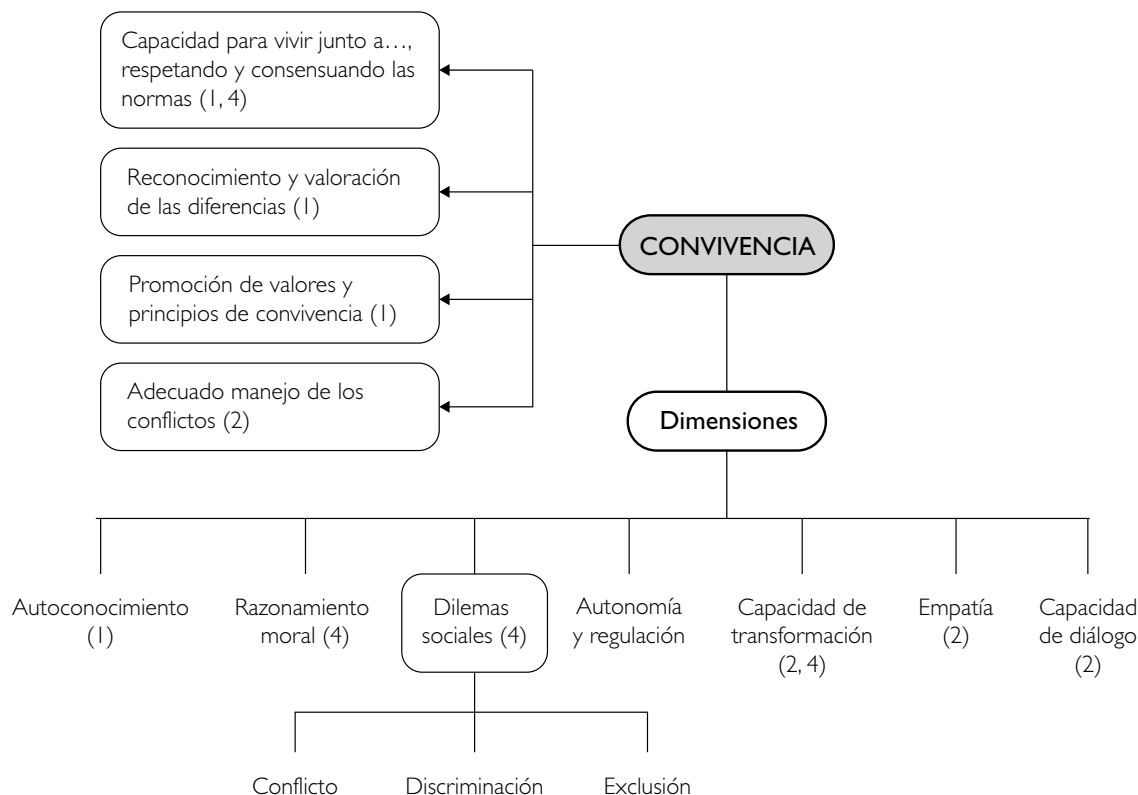
El desarrollo de este eje involucra los conceptos **convivencia**, **conflicto** y **norma**, que se presentan a continuación:

Entendemos por **convivencia** el conjunto de competencias (conocimientos, habilidades y destrezas) que desarrollan las personas para vivir junto con otras, aprendiendo a respetar y valorar sus diferencias a partir de la promoción de unos valores y principios de convivencia pacífica y la capacidad de asumir positivamente los conflictos que se presenten.

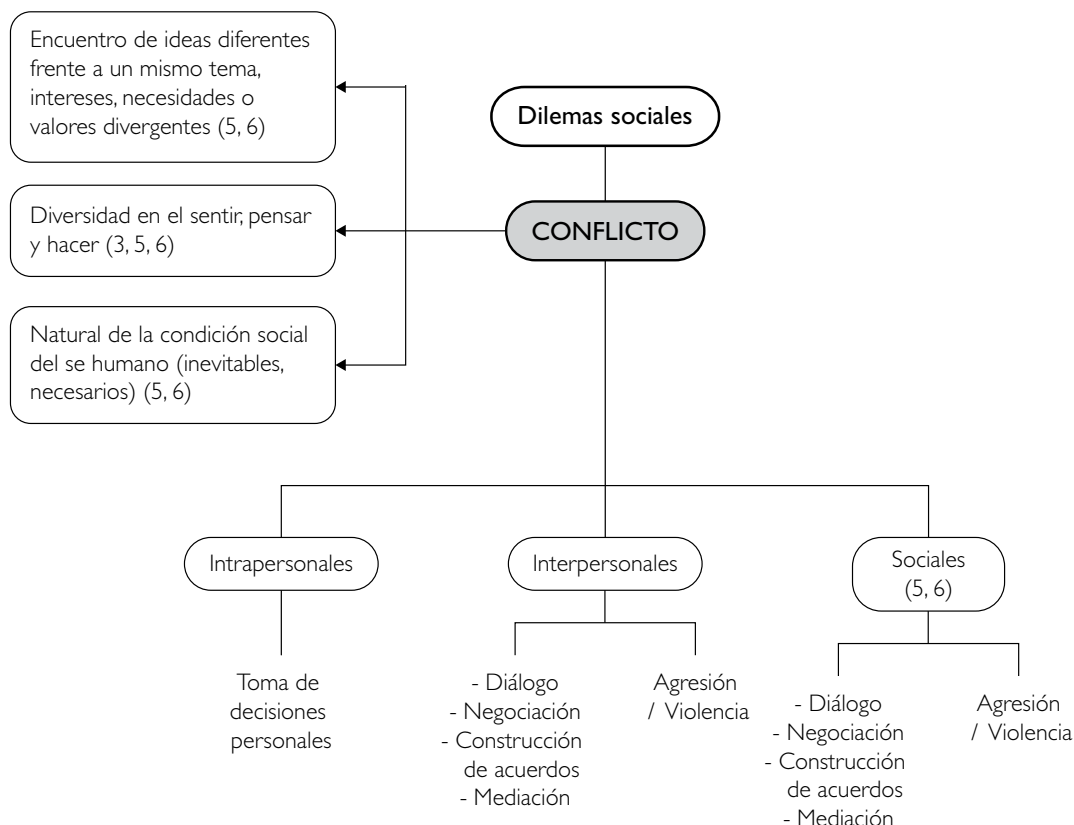
11 Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. MEN. Bogotá. Pág. 159.

12 *Ibíd*

Ciclo	Convivencia y paz
1	Reconozco la convivencia como elemento central de la vida social.
	Analizo la paz como un estado ideal de convivencia ciudadana.
2	Analizo las características del conflicto utilizando elementos de la realidad colombiana.
3	Reconozco la mediación, reparación y penalización de conflictos como herramientas para la resolución de los mismos.
4	Identifico las principales características de la ética del cuidado.
5	Identifico la organización del Estado colombiano.
6	Identifico las características de los procesos de paz colombianos.



Por su parte, el concepto **conflicto** es asumido desde una perspectiva interpretativa, entendiéndolo como natural y propio de la condición humana en tanto somos seres sociales. Los conflictos no son vistos como positivos ni negativos, simplemente necesarios, y con aspectos positivos o negativos según la forma como se aborden y se resuelvan (dependiendo del proceso que se utilice para llegar a la solución).

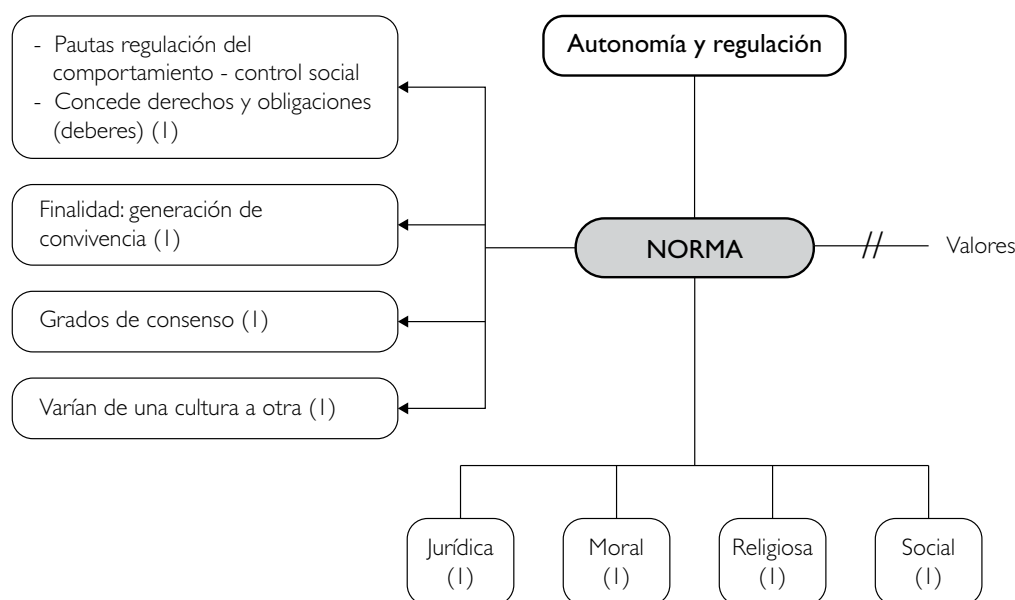


Se pueden presentar situaciones de conflicto del individuo consigo mismo (v.gr. en la toma de decisiones), conflictos interpersonales y conflictos del individuo con su grupo social o entre grupos sociales, causados por divergencias de pensamiento o de percepción, o por problemas de comunicación interpersonal, siendo estos una manifestación de la falta de entendimiento.

Para trabajar el concepto **norma** se ha acudido a los planteamientos de Lawrence Kohlberg sobre autonomía y su teoría del desarrollo moral y los seis niveles de razonamiento. Delimita tres estadios relacionados con la apropiación y actuación con respecto a la norma:

- **Estadio preconvencional:** las normas se cumplen o no en función de las consecuencias.
 - Nivel 1: Orientación egocéntrica. La norma se cumple para evitar un castigo (ejemplo: *“no le pego a mi compañero de pupitre porque si lo hago me castigan”*).
 - Nivel 2: Orientación individualista. La norma se cumple para obtener un premio (*“hago mis tareas escolares porque así mis padres me compran una moto”*).
- **Estadio convencional:** las normas se cumplen en función del orden establecido.
 - Nivel 3: Orientación gregaria. La norma se cumple para satisfacer a los demás (*“debo ser buen chico para que mis padres se sientan orgullosos de mí”*).
 - Nivel 4: Orientación comunitarista. La norma se cumple para mantener el orden social (*“debo cumplir con mi función dentro de la sociedad”*).

- **Estadio postconvencional:** las normas se cumplen en función de la aceptación individual y de los valores que comportan.
 - Nivel 5: Orientación relativista. La norma se cumple en función de un consenso, y no se puede desobedecer (“debo respetar las normas en beneficio común y en función de un consenso voluntario”).
 - Nivel 6: Orientación universalista. La norma se cumple cuando se respetan valores universales, y si no, se desobedece (“cualquier acción se basa en el respeto de la dignidad de los demás, de lo contrario es legítima la desobediencia”).



Eje de competencia Participación y responsabilidad democrática

Su propósito es que los estudiantes se asuman como sujetos sociales de derechos que “... pueden y deben participar políticamente por medios democráticos para generar transformaciones sociales.”¹³

En el Modelo de Formación para la Reintegración este eje implica que los estudiantes comprendan el sentido de las diferentes normas (sociales, jurídicas, morales, etc.) que regulan el comportamiento de las personas y contribuyen a generar una mejor convivencia en los diferentes grupos y espacios sociales en los que se desenvuelven. En este sentido, las normas deben ser valoradas y debe actuarse de acuerdo con ellas.

13 Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. MEN. Bogotá. Pág. 149.



Ciclo	Participación y responsabilidad democrática
1	Identifico la participación como elemento central de una sociedad democrática.
	Reconozco las normas y acuerdos como parte de los pactos sociales entre los seres humanos.
2	Identifico los derechos fundamentales como construcción histórica de la sociedad.
	Reconozco los elementos característicos de la democracia como sistema político.
3	Analizo la declaración universal de los derechos humanos como pilar de los derechos contemporáneos colombianos.
4	Identifico los derechos civiles y políticos.
5	Reconozco los mecanismos constitucionales de participación ciudadana.
6	Analizo la desigualdad social como un factor de vulneración de derechos fundamentales.

Eje de competencia Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias

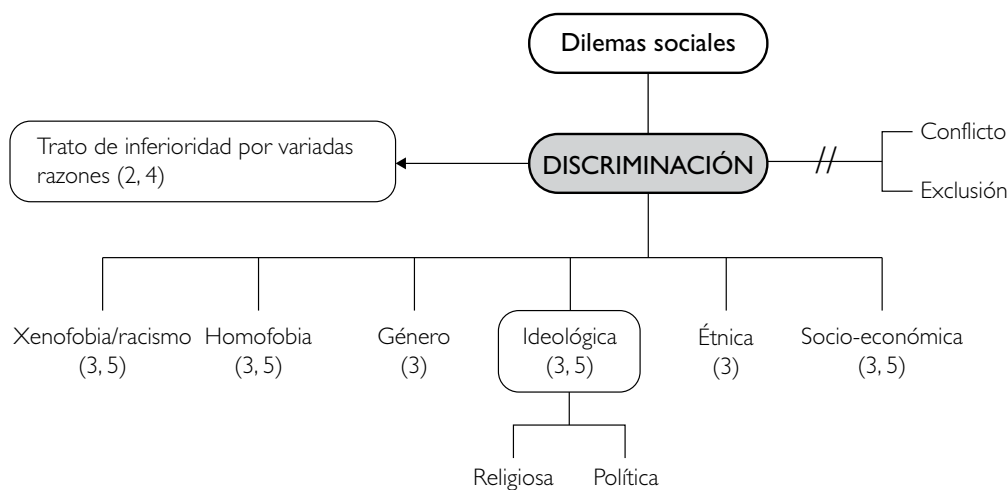
Tiene como propósito que los estudiantes se reconozcan como miembros de un país pluriétnico y multicultural que a su vez hace parte de un mundo diverso culturalmente. Como se establece en los estándares **básicos de competencias**, “de acuerdo con la formación en y para los derechos humanos en el marco de la constitución política de nuestro país, es meta de la formación ciudadana el enseñar a las y los estudiantes a respetar a quienes son diferentes, reconocerlos como sujetos con los mismos derechos y deberes e interesarse auténticamente por la perspectiva desde el cual el otro u otra observan la realidad y así hacerse a modelos cada vez más complejos de nuestra sociedad.”¹⁴

En el marco del Modelo de Formación para la Reintegración se pretende que los estudiantes, al reconocerse como parte de un país diverso étnica y culturalmente, actúen orientados por principios de respeto, apreciación y promoción de esa diversidad; además, que asuman una posición crítica frente a manifestaciones de discriminación o exclusión social presente en su entorno inmediato o en otros más amplios como su municipio, el departamento, el país o el mundo.

Finalmente, el concepto de **discriminación** se enmarca en el planteamiento de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) como el trato de inferioridad dado a una persona o a un grupo social por razones de origen étnico, ideología, orientación sexual, idioma, opinión política, origen nacional, nacimiento o condición social.

14 Ibíd

Ciclo	Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias
1	Reconozco la diversidad de la nación colombiana.
	Identifico realidades de exclusión y discriminación que afectan la vida de los colombianos.
2	Analizo la igualdad y equidad en el marco de los derechos humanos.
	Analizo la libertad en el marco de los derechos humanos,
3	Identifico la Constitución Política de Colombia como protectora de derechos y libertades.
4	Analizo a Colombia como nación multiétnica y pluricultural.
5	Identifico la acción de tutela y derecho de petición como herramientas de garantía de los derechos en Colombia.
6	Analizo la exclusión social como un factor de vulneración de derechos fundamentales.



Descripción de la integración entre los ejes de competencia del área y los ejes integradores del Modelo de Formación para la Reintegración

Convivencia y paz y Afectividad

El desarrollo del eje Convivencia y paz promueve el desarrollo de competencias para relacionarse asertivamente con los otros a partir de su conocimiento, valoración, autoconocimiento y manejo adecuado de las emociones para dar solución a los conflictos presentes a través del diálogo y la concertación; en este sentido, su intencionalidad está estrechamente ligada al desarrollo del eje de Afectividad, que se orienta hacia la valoración de las relaciones humanas y las competencias afectivas como herramientas básicas dentro del proceso de reintegración desarrollado por los participantes.

Identidad, pluralidad y valoración de las diferencias y Afectividad

El eje Identidad, pluralidad y valoración de las diferencias, está vinculado directamente con el desarrollo de competencias orientadas al reconocimiento y valoración de las diferencias existentes entre los participantes y quienes les rodean, su entorno inmediato y sus entornos más globales (municipio, departamento, mundo), buscando que el individuo asuma una postura de rechazo frente a cualquier forma o manifestación de discriminación presente. La intencionalidad de este se vincula estrechamente a la del eje de Afectividad, que aborda los procesos de conocimiento y valoración del otro como uno de sus objetivos fundamentales.

Participación y responsabilidad democrática y Participación y responsabilidad social

El propósito del eje de Participación y responsabilidad democrática es que los estudiantes comprendan el sentido de las diferentes normas (sociales, jurídicas, morales, etc.) que delegan derechos y deberes para regular el comportamiento de las personas, y contribuyan a generar una mejor convivencia en los diferentes grupos y espacios sociales en los que se desenvuelve para valorarlas y actuar de acuerdo con ellas. Su intencionalidad se vincula con el eje integrador de Participación y responsabilidad social en la medida que este último tiene como uno de sus objetivos que los participantes conozcan cuáles son las condiciones (derechos y deberes) que definen la condición de ciudadano.

Retomando los elementos aquí descritos frente a la integración de los ejes de competencia del área con los ejes integradores del Modelo de Formación para la Reintegración, se plantea la siguiente propuesta de malla integrada:



CICLO I. Punto de partida para la reintegración: mi historia de vida personal, familiar y de mi comunidad							
Ejes para la reintegración		Eje afectividad				Eje participación y responsabilidad social	
Finalidad del eje		Valorar el sentido de la existencia de normas mínimas de convivencia (derechos y deberes), haciendo uso de las mismas en sus relaciones con los otros.				Valorar la normatividad de las diferentes instancias, organizaciones e instituciones con las que se interactúa cotidianamente.	
Enseñanzas	Concepto	Convivencia	Paz	Diversidad	Exclusión y discriminación	Normas y acuerdos	Participación
	Proposición	Es la capacidad de interactuar unas personas con otras y los diferentes grupos entre sí de manera asertiva.	Se entiende como un estado individual o colectivo caracterizado por la armonía, la tranquilidad y la no violencia.	La <i>diversidad</i> hace referencia a la diferencia, la variedad y la abundancia de cosas distintas.	La <i>exclusión</i> es la acción de marginar voluntaria o involuntariamente a una porción de la población. La <i>discriminación</i> es hacer distinción en el trato de las personas por motivos arbitrarios como el origen racial, el sexo, el nivel socioeconómico, etc.	Las <i>normas</i> se refieren a leyes que deben ser cumplidas; los <i>acuerdos</i> , por su parte, son ideas en común entre dos o más individuos.	Constituye la forma como los individuos intervienen en una situación determinada.
Desempeños		Reconozco la convivencia como elemento central de la vida social.	Analicé la paz como un estado ideal de convivencia ciudadana.	Reconozco la diversidad de la nación colombiana.	Identifico realidades de exclusión y discriminación que afectan la vida de los colombianos.	Identifico la participación como elemento central de una sociedad democrática.	Reconozco las normas y acuerdos como parte de los pactos sociales entre los seres humanos.
Criterios de evaluación	De motivación	Encuentro sentido al respeto de normas mínimas de convivencia.	Encuentro sentido a acatar normas como parte de asumir una actitud de paz.	Encuentro sentido a respetar y acatar normas mínimas de convivencia colombiana.	Encuentro sentido a acatar normas mínimas de convivencia para evitar y prevenir acciones de exclusión y discriminación.	Encuentro sentido a las normas que regulan la participación ciudadana dentro de la sociedad democrática.	Encuentro sentido a respetar y acatar los pactos sociales.
	De conocimiento	Comprendo la convivencia como elemento central de la vida social.	Comprendo la paz como un estado ideal de convivencia ciudadana.	Comprendo la diversidad de la nación colombiana.	Comprendo realidades de exclusión y discriminación que afectan la vida de los colombianos.	Comprendo la participación como elemento central de una sociedad democrática.	Comprendo las normas y acuerdos como parte de los pactos sociales entre los seres humanos.
	De procedimiento	Realizo procedimientos para reconocer la convivencia como elemento central de la vida social.	Realizo procedimientos para analizar la paz como un estado ideal de convivencia ciudadana.	Realizo procedimientos para reconocer la diversidad de la nación colombiana.	Realizo procedimientos para identificar realidades de exclusión y discriminación que afectan la vida de los colombianos.	Realizo procedimientos para identificar la participación como elemento central de una sociedad democrática.	Realizo procedimientos para reconocer las normas y acuerdos como parte de los pactos sociales entre los seres humanos.

CICLO II. La reintegración: una ventana para conocer el mundo a partir de mi enriquecimiento experiencial						
Ejes para la reintegración		Eje afectividad			Eje participación y responsabilidad social	
Finalidad del eje		Realizar acuerdos con quienes se interactúa cotidianamente buscando facilitar la convivencia con los otros; asumirlos y demandarlos.			Hacer un uso adecuado de los mecanismos de participación de las instancias, organizaciones e instituciones con las que se comparte cotidianamente.	
Enseñanzas	Concepto	Conflicto	Igualdad y equidad	Libertad	Democracia	Derechos fundamentales
	Proposición	Es el evento provocado por posiciones absolutamente distintas, en donde las partes generan enfrentamientos verbales o físicos.	La <i>equidad</i> una noción de justicia e <i>igualdad</i> social con valoración de individualidad, representa un equilibrio entre la justicia natural y la ley positiva. La igualdad social significa asignar a cada individuo de la especie humana el mismo valor dentro de la sociedad.	Es la capacidad que tiene el sujeto humano para tomar todo tipo de decisiones en lo que respecta a su estilo de vida, a sus creencias, a sus valores y a sus modos de conocimiento.	Forma de gobierno que se caracteriza por hacer recaer el poder sobre la población. Este planteamiento implica que las direcciones que toma un grupo social se sustentan en la voluntad de la mayoría.	Son el conjunto básico de facultades y libertades garantizadas judicialmente, que la Constitución reconoce a los ciudadanos de un país determinado.
Desempeños		Analizo las características del conflicto utilizando elementos de la realidad colombiana.	Analizo la igualdad y equidad en el marco de los derechos humanos.	Analizo la libertad en el marco de los derechos humanos.	Reconozco los elementos característicos de la democracia como sistema político.	Identifico los derechos fundamentales como construcción histórica de la sociedad.
Criterios de evaluación	De motivación	Encuentro sentido a cumplir acuerdos con el fin de evitar conflictos en las relaciones que establezco y en mi comunidad.	Encuentro sentido a cumplir los acuerdos establecidos en los derechos humanos, con el fin de garantizar la igualdad y equidad de los seres humanos.	Encuentro sentido a respetar las libertades de las personas en la sociedad.	Encuentro sentido a actuar según los mecanismos de participación propios de un sistema democrático.	Encuentro sentido a participar en la sociedad respetando los derechos fundamentales.
	De conocimiento	Comprendo las características del conflicto utilizando elementos de la realidad colombiana.	Comprendo la igualdad y equidad en el marco de los derechos humanos.	Comprendo la libertad en el marco de los derechos humanos.	Reconozco los elementos característicos de la democracia como sistema político.	Comprendo los derechos fundamentales como construcción histórica de la sociedad.
	De procedimiento	Realizo procedimientos para analizar las características del conflicto utilizando elementos de la realidad colombiana.	Realizo procedimientos para analizar la igualdad y equidad en el marco de los derechos humanos.	Realizo procedimientos para analizar la libertad en el marco de los derechos humanos.	Realizo procedimientos para reconocer los elementos característicos de la democracia como sistema político.	Realizo procedimientos para identificar los derechos fundamentales como construcción histórica de la sociedad.



CICLO III. La reintegración: una oportunidad para conocer mis talentos de cara a mi entorno y mi comunidad				
Ejes para la reintegración		Eje afectividad		Eje participación y responsabilidad social
Finalidad del eje		Analizar los elementos que intervienen en situaciones de conflictos en las relaciones interpersonales que se establecen en diferentes contextos.		Analizar las implicaciones del ejercicio responsable de la ciudadanía para fortalecer su proceso de reintegración.
Enseñanzas	Concepto	Mediación, reparación y penalización del conflicto	Constitución Política colombiana	Declaración Universal de los Derechos Humanos
	Proposición	El término <i>mediación</i> hace referencia al acto de mediar; de intervenir en una situación con el objetivo de solucionar un enfrentamiento o disputa entre dos partes.	Es la ley fundamental sobre la que se asienta un Estado determinado con todo su andamiaje jurídico. Establece la división de poderes con sus alcances, a la vez que garantiza derechos y libertades.	La <i>Declaración Universal de los Derechos Humanos</i> (DUDH) es un documento declarativo adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas, que recoge los derechos humanos considerados básicos.
Desempeños		Reconozco la mediación, reparación y penalización de conflictos como herramientas para la resolución de los mismos.	Identifico la Constitución Política de Colombia como protectora de derechos y libertades.	Analizo la DUDH como pilar de los derechos contemporáneos colombianos.
Criterios de evaluación	De motivación	Encuentro sentido a los mecanismos de mediación, reparación y penalización como opciones que contribuyen a la resolución de conflictos.	Encuentro sentido a la Constitución Política de Colombia como acuerdo supremo de los colombianos que contribuye a la resolución de conflictos.	Encuentro sentido a actuar como ciudadano reconociendo los derechos humanos y sus implicaciones en las relaciones sociales.
	De conocimiento	Comprendo la mediación, reparación y penalización de conflictos como herramientas para su resolución.	Comprendo la Constitución Política de Colombia como protectora de derechos y libertades.	Comprendo la DUDH como pilar de los derechos contemporáneos colombianos.
	De procedimiento	Realizo procedimientos para reconocer la mediación, reparación y penalización de conflictos como herramientas para su resolución.	Realizo procedimientos para identificar la Constitución Política de Colombia como protectora de derechos y libertades.	Realizo procedimientos para analizar la DUDH como pilar de los derechos contemporáneos colombianos.

CICLO IV. En la ruta de formación y el perfeccionamiento de mis habilidades y competencias hacia la reintegración				
Ejes para la reintegración		Eje afectividad		Eje participación y responsabilidad social
Finalidad del eje		Ser crítico frente a la manera como se establecen sus vínculos, proponer y asumir formas asertivas de relacionarse con los demás.		Analizar críticamente su proceso de reintegración de cara al ejercicio de la ciudadanía.
Enseñanzas	Concepto	Ética del cuidado	Multiétnica y multicultural	Derechos civiles y políticos
	Proposición	La <i>ética del cuidado</i> quiere recuperar la importancia de las dimensiones emotivas y los sentimientos, así como de las relaciones y del interés, en la vida moral.	Una nación <i>multiétnica</i> es aquella que está integrada por diferentes grupos étnicos. Una nación se considera multicultural cuando en ella convive más de un pueblo, es decir, el propio y el nativo, más los otros que se han ido anexando a través de los años como consecuencia de la inmigración y que ciertamente también se han asentado.	Son una categoría especial del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, que hace referencia a los derechos de los ciudadanos de un Estado en las instancias de poder:
Desempeños		Identifico las principales características de la ética del cuidado.	Analizo a Colombia como nación multiétnica y pluricultural.	Identifico los derechos civiles y políticos.
Criterios de evaluación	De motivación	Encuentro sentido a establecer relaciones partiendo del cuidado a sí mismo y a los otros.	Encuentro sentido a establecer relaciones respetando las diferencias étnicas y culturales.	Encuentro sentido a ejercer mi ciudadanía a partir de los derechos civiles y políticos.
	De conocimiento	Comprendo las principales características de la ética del cuidado.	Comprendo a Colombia como nación multiétnica y pluricultural.	Comprendo los derechos civiles y políticos.
	De procedimiento	Realizo procedimientos para identificar las principales características de la ética del cuidado.	Realizo procedimientos para analizar a Colombia como nación multiétnica y pluricultural.	Realizo procedimientos para identificar los derechos civiles y políticos.



CICLOV. Mis aportes como ciudadano: propongo e innovo			
Ejes para la reintegración	Eje afectividad		Eje participación y responsabilidad social
Finalidad del eje	Proponer estrategias de solución a conflictos interpersonales en sus relaciones y en las de los demás.		Participar responsablemente en acciones ciudadanas (elecciones, iniciativas ciudadanas, veedurías y demás) en búsqueda del bienestar común.
Enseñanzas	Concepto	Estado colombiano	Acción de tutela y derecho de petición
	Proposición	El <i>Estado</i> es un concepto político que nombra a una forma de organización soberana y coercitiva.	La <i>acción de tutela</i> es la garantía que ofrece la Constitución Política de 1991 del derecho que tienen todas las personas a la protección judicial inmediata de sus derechos fundamentales. Es un derecho que la Constitución, en su artículo 23, ha concedido a los ciudadanos para que estos puedan presentar peticiones a las autoridades, con el fin de que se les suministre información sobre situaciones de interés general y/o particular.
Desempeños	Identifico la organización del Estado colombiano.	Identifico la acción de tutela y derecho de petición como herramientas de garantía de los derechos en Colombia.	Reconozco los mecanismos constitucionales de participación ciudadana.
Criterios de evaluación	De motivación	Encuentro sentido a generar estrategias de solución de conflictos partiendo de entender cómo funciona el Estado colombiano.	Encuentro sentido a proponer el uso de la acción de tutela y el derecho de petición como mecanismos que contribuyen a la resolución de conflictos.
	De conocimiento	Comprendo la organización del Estado colombiano.	Comprendo e identifico la acción de tutela y derecho de petición como herramientas de garantía de los derechos en Colombia.
	De procedimiento	Realizo procedimientos para identificar la organización del Estado colombiano.	Realizo procedimientos para identificar la acción de tutela y derecho de petición como herramientas de garantía de los derechos en Colombia.
			Encuentro sentido a participar responsablemente en acciones ciudadanas en búsqueda del bienestar común.
			Comprendo los mecanismos constitucionales de participación ciudadana.
			Realizo procedimientos para reconocer los mecanismos constitucionales de participación ciudadana.

CICLO VI. Ciudadano de mi comunidad, ciudadano de mi país, ciudadano del mundo				
Ejes para la reintegración		Eje afectividad		Eje participación y responsabilidad social
Finalidad del eje		Ser autónomo y responsable de sus decisiones y vivencia, sus roles dentro de la legalidad, y el sentido ético en todos los ámbitos de interacción y relación social.		Participar responsablemente como ciudadano en las diferentes instancias, organizaciones e instituciones, haciendo uso adecuado de los diversos mecanismos legales.
Enseñanzas	Concepto	Procesos de Paz	Exclusión social	Desigualdad social
	Proposición	Describe los esfuerzos de las partes interesadas en lograr una solución duradera a largos conflictos.	La idea de <i>exclusión</i> se aplica al ámbito social cuando se hace referencia a la acción de marginar voluntaria o involuntariamente una porción de la población por razones sociales, económicas, ideológicas, culturales, étnicas, políticas y religiosas.	Es el trato desigual que indica diferencia o discriminación de un individuo hacia otro debido a su posición social, económica o religiosa, o bien a su sexo, raza o color de piel, entre otros.
Desempeños		Identifico las características de los procesos de paz colombianos.	Analizo la exclusión social como un factor de vulneración de derechos fundamentales.	Analizo la desigualdad social como un factor de vulneración de derechos fundamentales.
Criterios de evaluación	De motivación	Encuentro sentido a la toma de decisiones que he hecho en la vida y que favorecen la paz y seguridad de todos los colombianos.	Encuentro sentido a la toma de decisiones que van en contra de la exclusión de otros seres humanos.	Encuentro sentido a participar en acciones ciudadanas que van en contra de la desigualdad social.
	De conocimiento	Comprendo las características de los procesos de paz colombianos.	Comprendo la exclusión social como un factor de vulneración de derechos fundamentales.	Comprendo la desigualdad social como un factor de vulneración de derechos fundamentales.
	De procedimiento	Realizo procedimientos para identificar las características de los procesos de paz colombianos.	Realizo procedimientos para analizar la exclusión social como un factor de vulneración de derechos fundamentales.	Realizo procedimientos para analizar la desigualdad social como un factor de vulneración de derechos fundamentales.

• • •
VIII

Guía programa de alfabetización

*Luis Anderson Torres Ballesteros
Rosa Marcela Guerrero Luna*



Presentación	197
Enseñanza	199
Metodología	209
Evaluación	211
Roles	213
Tutor o docente	213
Estudiante	213
Consideraciones finales	215
Forma:	215
Recomendaciones para la aplicación	217
Nivel 1	217
Nivel 2	217
Nivel 3	218
Nivel 4	220

Presentación

El Programa de Alfabetización para la Reintegración fue pensado y diseñado como respuesta a las deficiencias presentadas en general por los estudiantes adultos y que fueron evidentes en los resultados de las pruebas de habilidades intelectuales y académicas; a partir de estas necesidades y las capacidades de los estudiantes adultos, el Programa se diseñó teniendo en cuenta que:

1. Permitiera nivelar y desarrollar las competencias de los estudiantes.
2. Al finalizar los estudiantes adultos tuvieran las competencias necesarias para acceder a otros procesos de formación y desempeñarse en tareas cotidianas.
3. Le facilitara al docente el desarrollo de los procesos de enseñanza - aprendizaje propios del ciclo en el cual están inscritos los estudiantes adultos.

En el presente texto se encuentran las bases conceptuales del Programa de Alfabetización, es decir, qué se va a enseñar y por qué se va a enseñar. Además, en este se tiene acceso a la metodología bajo la cual se implementarán los procesos y los tipos de evaluación, donde se podrán observar la apropiación de los conocimientos y el desarrollo de las competencias.

Adicionalmente, tiene como fin permitirle al docente conocer la estructura y los procesos del Programa, preparándolo para adaptar las estrategias pedagógicas a los contenidos, los recursos y a sus estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario describir la estructura de articulación del programa de Alfabetización (ver gráfico 1).

El Programa de Alfabetización tiene como propósito que los estudiantes adultos logren la lectura de textos sencillos y la extracción de información literal necesarias para la adquisición de nuevo conocimiento; así mismo, para que desarrollen el concepto de número y las operaciones básicas necesarias en la resolución de problemas.

Buscando su adecuada conceptualización y exposición, se ha dividido en tres aspectos generales, cada uno con sus características específicas:

- **Enseñanza:** hace referencia a las áreas en las que se desarrolló el Programa de Alfabetización, en donde se pueden encontrar las habilidades cognitivas, el lenguaje y las matemáticas tanto en sus procesos como subprocesos. También se desarrolla una breve conceptualización de los procesos implicados.
- **Metodología:** aquí se describen las habilidades de metacognición y automatización que se tuvieron en cuenta para realizar conciencia de cada uno de los procesos trabajados y, de esta forma, facilitar el aprendizaje de la lectoescritura y las operaciones matemáticas.
- **Evaluación:** aspecto mediante el cual se muestra cómo las evaluaciones propuestas verifican la asimilación y práctica de las habilidades de los estudiantes adultos.

A continuación se desarrolla de forma más clara cada uno de estos aspectos.

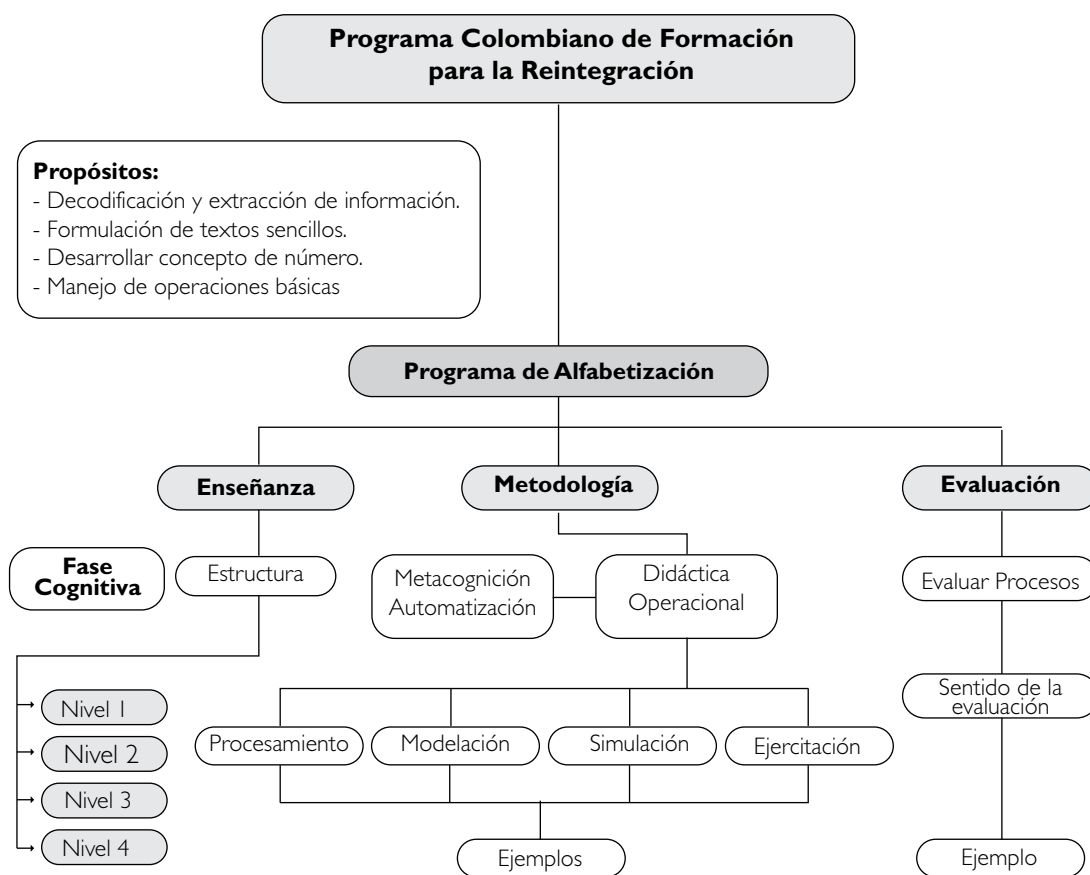


Gráfico I. Estructura de articulación del Programa de Alfabetización.



Enseñanza

Como se mencionó anteriormente, el Programa de Alfabetización aborda las habilidades cognitivas, el lenguaje y las matemáticas, para el cumplimiento de sus propósitos. Las habilidades cognitivas se retoman como el mecanismo por el cual los estudiantes pueden generar los procesos de reconocimiento, análisis y razonamiento de la información, inicialmente desde lo concreto para ahondar en lo abstracto, procesos que se constituyen en destrezas necesarias para la comprensión de la información obtenida mediante la lectura y la resolución de problemas matemáticos.

En lo que se refiere al lenguaje, se abordan específicamente las habilidades metalingüísticas como base para la adquisición y perfeccionamiento del código lectoescrito, mientras el área de matemáticas trata el concepto de número y el concepto y manejo de operaciones básicas.

Es necesario aclarar que en cada una de las áreas se establecieron los diferentes procesos y subprocesos que facilitan el aprendizaje, y que a partir de ellos se generó la construcción del Programa de Alfabetización. Para ello, se construyeron las tablas 1, 2 y 3 en donde se evidencian dichos elementos.

Las áreas y los procesos se relacionan entre sí para el proceso de aprendizaje de las matemáticas y de la lectoescritura de la siguiente forma:

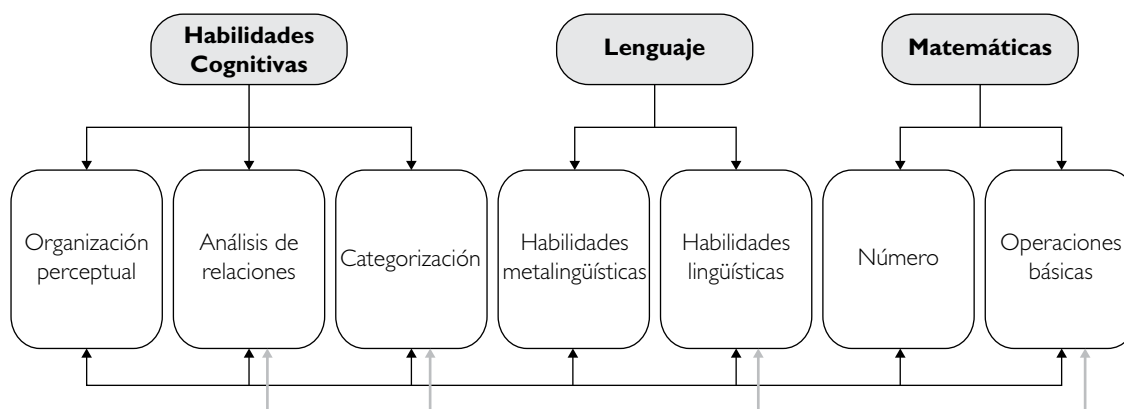


Gráfico 2. Proceso de aprendizaje de las matemáticas y de la lectoescritura

Tabla 1. Lenguaje

Área	Proceso	Subproceso	Habilidad		
LENGUAJE	HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS	Discriminación de sonidos no verbales y verbales	Discriminación de características de sonidos.		
			Discriminación de los sonidos del habla.		
		Conciencia fonológica	Conciencia silábica	Detección de fonemas iniciales	
				Segmentación de sílabas	
				Conteo silábico	
		Conciencia intrasilábica	Conciencia intrasilábica	Detección de romas	
				Omisión de fonemas	
				Sustitución de fonemas	
				Recodificación fonémica	
		Conciencia de palabra	Conciencia de palabra	Segmentación de oraciones	
		Conciencia semántica	Aprendizaje representacional	Aprendizaje representacional	Vocabulario
			Aprendizaje conceptual	Aprendizaje conceptual	Definición de conceptos concretos y abstractos.
					Antónimos
					Sinónimos
	Analogías				
	Categorización				
	Asociación				
	Comprensión de instrucciones				
	Secuenciación				
	Comprensión de absurdos verbales.				
Conciencia sintáctica	Morfosintaxis	Uso de las categorías			
		Estructura de oraciones			
HABILIDADES LINGÜÍSTICAS	Lectura	Decodificación	Ruta fonológica		
			Ruta léxico – visual		
	Escritura	Comprensión	Comprensión	Literal	
				Planeación Monitoreo Ejecución	



Tabla 2. Habilidades cognitivas

Área	Procesos	Subprocesos	Habilidad
HABILIDADES COGNITIVAS	Organización perceptual	Figura – Fondo	Identificación de figura y de fondo en una imagen.
		Perspectiva	Identificación de relaciones de posición.
		Análisis e integración visual	
		Análisis de composición de imágenes	Descomposición y construcción de objetos a partir de figuras.
		Recodificación representacional entre formatos preposicionales y figurativos	
		Movimientos sacádicos y fijaciones	
	Análisis relacional	Identificación y manejo de propiedades (simetría, transitividad y reflexión)	
		Comprensión de implicaciones lógicas de una regla condicional	Identificar las condiciones bajo las cuales una regla se cumple o se viola
		Identificación de analogías	
	Categorización	Identificación de criterios no explícitos	
Manejo de relaciones ordinales entre conjuntos			

Tabla 3. Matemáticas

Área	Proceso	Subprocesos	Habilidad
MATEMÁTICAS	Concepto de número	Identificación del uso de los números	
		Conteo - Cardinalización	
		Organización de la serie numérica - Ordinalización	
	Operaciones básicas Suma Resta Multiplicación División		

Por medio del diagrama se puede observar que las habilidades cognitivas se abordan a través del fortalecimiento de la organización perceptual, el análisis de relaciones y la categorización. El primero se refiere a la capacidad que tienen las personas para detectar, reconocer y analizar la información que se obtiene por medio de los sentidos. Por citar un ejemplo, mientras caminamos una gran cantidad de sensaciones nos bombardea constantemente: las personas que se encuentran a nuestro alrededor, la distancia a la que nos encontramos de cada una de estas personas, los objetos que están entre ellos y nosotros, etc. Si simplemente tomáramos toda esta información y la asimiláramos toda al mismo tiempo, seríamos incapaces de dar un solo paso. En vez de eso, para poder realizar cada tarea debemos extraer la información realmente relevante.

Así pues, el proceso perceptivo no se limita a la recepción de estímulos (colores, formas, sonidos, textura, etc.) sino que es un proceso *activo* que nos lleva a construir situaciones significativas, determinar qué parte de la información es relevante y dejar de lado todo aquello que no lo sea.

Las habilidades perceptuales no surgen naturalmente a medida que la persona se hace mayor; por el contrario, requieren gran cantidad de experiencia en ambientes enriquecidos para desarrollar todo su potencial. Si tomamos la información como un aspecto fundamental en la construcción de conocimiento, la organización perceptual nos proporciona las bases para procesos de aprendizaje más complejos. Por tal motivo, las actividades propuestas permitirán a los estudiantes entrenarse en la detección y extracción de información relevante para la resolución de diferentes tareas de modo que, luego de reflexionar sobre las potencialidades y limitaciones de sus habilidades perceptivas, el proceso llegue a ser completamente automático.

En cuanto a la categorización y al análisis relacional, estos brindan a las personas recursos y estrategias generales que pueden ser transferidas a muchos dominios distintos de aprendizaje, razonamiento y resolución de problemas. Teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes en el Programa no ha tenido la oportunidad de contar con un proceso de escolarización regular—que en condiciones normales es el que permite que estas habilidades se optimicen a partir de la interacción con diferentes tipos de materiales y actividades—, es necesario trabajar con ellos en el ajuste de sus destrezas cognitivas de acuerdo con las demandas del proceso de aprendizaje de lectoescritura y alfabetización numérica que llevarán a cabo.

Aunque en un primer momento pueda parecer trivial y hasta inútil desarrollar ejercicios tan básicos con jóvenes adultos, es importante recordar que tanto la habilidad como el conocimiento no se pueden dar por sentados, pues cada persona ha estado expuesta a experiencias de aprendizaje diferentes. Además, es preciso asegurarles a los estudiantes que van a contar con las herramientas necesarias para ejecutar tareas de mayor dificultad antes que omitir este proceso, ya que luego pueden tener grandes dificultades en la enseñanza de contenidos más complejos como los de lenguaje y matemáticas.

Adicionalmente, para el desarrollo de las habilidades cognitivas fueron abordados el análisis de relaciones y los procesos de categorización, ya que son de suma importancia en cualquier proceso de aprendizaje debido a que las personas logran relacionar entre sí diferentes tipos de elementos.



La afirmación anterior se ve reforzada por reportes de las investigaciones de psicología del pensamiento, donde frecuentemente se ha encontrado que el uso de contenidos concretos y representaciones visuales produce efectos de facilitación en la comprensión de relaciones lógicas abstractas, como la reflexividad, la simetría y la transitividad, las cuales serán de importancia a la hora de estudiar nociones matemáticas como ‘número’, ‘operación’ o ‘conjunto’.

Es por esta razón que se trabaja en la realización de inferencias simples a partir de relaciones de posición, correspondencia y tamaño relativo, con un doble propósito: por un lado, introducir las relaciones lógicas que subyacen a estas propiedades físicas y, por otro, familiarizar al estudiante con características específicas de las representaciones visuales en dos dimensiones (p.ej. la escala y la perspectiva).

En la estructura (ver Gráfica de Procesos) se observa que en el área de lenguaje, específicamente en la lectura y escritura, se hace referencia a las habilidades previas a la adquisición del código, las cuales son conocidas como ‘habilidades metalingüísticas’, entendidas como el conocimiento que se tiene sobre el lenguaje y que permiten manipular y obtener las competencias para comprender a cualquier persona. De igual manera, accede a la manipulación de las experiencias y el aprendizaje para expresar el conocimiento.

Así mismo, las habilidades metalingüísticas son la base para la adquisición del código letrado y su posterior manipulación en niveles más avanzados de abstracción y formulación de información, ya que por medio de estas se logra la manipulación, concientización, control, interiorización y análisis de los aspectos relacionados con la conciencia fonológica, conciencia sintáctica y conciencia semántica.

La conciencia fonológica se entiende como la capacidad para reflexionar sobre la propia lengua e involucra las habilidades para identificar y manipular de forma deliberada las palabras, las sílabas y los sonidos que componen la lengua. Dicha manipulación implica tareas de análisis o de síntesis.

Por su parte, la conciencia sintáctica involucra el manejo de las categorías gramaticales y las relaciones que se pueden establecer entre ellas para realizar diversas construcciones sintácticas coherentes. Igualmente, hace referencia al conocimiento y manejo de una serie de reglas que permiten estructurar adecuadamente una frase y construir las diferentes formas gramaticales de acuerdo con la intención del hablante.

Finalmente, la conciencia semántica es la habilidad para generar significado de los signos y sus combinaciones, así como el sentido de las relaciones entre oraciones, evaluando la capacidad que posee el usuario para definir objetos concretos y abstractos e identificando la relación que los caracteriza o diferencia.

Este componente incluye la habilidad para la recuperación de las palabras, denotando significado o conceptos específicos, y la función de nominación. Además, comprende la habilidad para categorizar los conceptos significativos simbolizados verbalmente, lo que implica la destreza de distinguir e interrelacionar significados similares y diferentes que se encuentran en forma de palabra o en grupos de palabras.

Estas habilidades, como se ha mencionado anteriormente, son necesarias en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, ya sea que aporten al reconocimiento de los sonidos del habla para su posterior codificación en grafemas, que contribuyan a la conversión de grafemas en sonidos para la formulación de estructuras gramaticales coherentes y cohesivas o que aporten a la comprensión de información explícita en un texto.

En la lectura como proceso complejo intervienen varias operaciones cognitivas que se pueden agrupar en diferentes módulos separables, los cuales trabajan de forma autónoma al cumplir con una actividad específica. Existen cuatro módulos o procesos, entre los cuales se encuentran:

- a. Procesos perceptivos: a través de este módulo se analiza la información escrita recogida por medio de los sentidos. Esto se logra a través de la manipulación de los mecanismos perceptivos que extraen la información escrita (grafemas), la cual luego es almacenada por un breve periodo de tiempo en un almacén llamado ‘memoria icónica’. De este almacén se lleva la información hacia la memoria de corto plazo, en donde se analiza y se reconoce como unidades lingüísticas, registrando las palabras de forma global o por la identificación previa de las letras que componen la palabra.
- b. Procesamiento léxico: una vez reconocidas las unidades lingüísticas, se busca el concepto al que se refiere o asocia esta unidad, lo que se logra a través de una conexión directa entre los signos gráficos con el significado, o por medio de la transformación de los signos en sonidos para su posterior identificación.
- c. Procesamiento sintáctico: con este proceso las personas logran relacionar las palabras con otras según la función que cumplen dentro de la oración, de manera que se logren entender los mensajes en las frases o elementos que la conforman.
- d. Procesamiento semántico: este proceso permite abstraer el mensaje de la oración para integrarlo a sus conocimientos. Cuando se accede a este módulo se puede decir que se ha terminado el proceso de comprensión.

Así, se evidencia que los procesos de los niveles inferiores tienen que producir un análisis parcial antes de que los procesos superiores puedan empezar a funcionar.

El proceso de escritura también es una actividad compleja, en donde intervienen subtarear diferentes. Es por eso que muchos investigadores, cuando descubren la complejidad de la escritura, manifiestan su sorpresa ante el hecho de que las personas no tengan más dificultades para aprender a escribir.

Al igual que la lectura, se necesitan al menos cuatro procesos para poder transformar una idea o pensamiento en signos gráficos:

- a. Planificación del mensaje: en este proceso las personas deben pensar qué van a escribir, qué objetivo quieren transmitir y a quién va dirigido el texto que van a formular.
- b. Construcción de las estructuras sintácticas: por medio de este proceso el escritor construye las estructuras gramaticales que le permitirán plasmar las ideas generadas en la planifi-



cación; no obstante, hay que aclarar que en este nivel solo se hace referencia a la estructura en sí de la oración, por lo que aún no se escogen las palabras a utilizar.

- c. Selección de las palabras: el escritor selecciona y plasma las palabras de contenido (verbos, sustantivos, adjetivos) y las palabras funcionales (preposiciones, conjunciones, artículos) que necesita para formular el texto que ya ha planificado y estructurado.
- d. Procesos motores: aquí se programa la ejecución, ya sea por medio de la mano o por el uso de alguna tecnología.

Al analizar detenidamente los procesos que intervienen en la lectura y la escritura, se observa que, aunque estas dos se han enseñado como si una dependiera de la otra, es realmente falso que así sea, ya que los procesos cognitivos utilizan rutas diferentes para lograr la codificación o decodificación de la información.

Ahora bien, para entender las bases conceptuales de matemáticas debemos tener en cuenta que:

“Comunicarse es un proceso que trasciende el área de lengua. Es más que hablar, escribir, leer, porque para comunicarse competentemente hacen falta marcos de referencia en los que las capacidades matemáticas son una parte importante... Al hablar de comunicación, es necesario situarse en un punto más elevado que permita apreciar algo más de lo coloquial. La matemática utiliza además del coloquial, un lenguaje simbólico, en el que resulta cada vez más imperioso iniciar a las personas... La matemática, aparte de ser una herramienta útil para la vida cotidiana, es un lenguaje, una modalidad de trabajo, un estilo de pensamiento”¹.

Desde esta concepción de las matemáticas y su abordaje en el proceso de alfabetización, es oportuno iniciar con el concepto de número, conocimiento esencial a todo ser humano para desenvolverse en diferentes entornos y ámbitos laborales, personales, familiares, académicos y de calidad de vida, entre otros.

El número se entiende como la entidad abstracta que se usa en matemáticas para representar cantidades, magnitudes u ordenamientos secuenciales.

La secuencia para desarrollar este concepto comienza con los dígitos del 1 al 9, para luego avanzar en el conocimiento de los números 10 al 99, 100 a 999, 1.000 a 9.999 y números de cinco y seis cifras, buscando la identificación de sus agrupamientos (unidades, decenas, centenas, unidades de mil, decenas de mil, centenas de mil y unidades de millón). De esta manera se construye el significado de número, como cardinal y como ordinal, así como procesos de generalización y simbolización crecientes, llevando a la instalación del lenguaje específico de las matemáticas y su

1 Tomado y adaptado de: *Alfabetización Inicial para jóvenes y adultos*. Dirección de educación de adultos y formación profesional. Provincia de Buenos Aires, Argentina. Noviembre, 2003.

registro escrito a partir de los signos y símbolos conocidos, precisando su significado y la pertinencia de su utilización en determinadas situaciones.

Para construir procesos de generalización crecientes, es esencial trabajar la generalización de procedimientos. Desde las matemáticas se plantea el trabajo en las operaciones básicas (suma – resta – multiplicación – división), entendidas como procedimientos mediante los cuales uno o más números naturales se transforman en otros como consecuencia de la aplicación de un operador.

Luego de haber analizado los procesos y subprocesos que intervienen en el Programa de Alfabetización, se plantearon cuatro niveles que obedecen a una secuencia organizada, partiendo de la premisa:

“Cada una de las habilidades trabajadas debe ser prerrequisito o correquisito para la adquisición del código lectoescrito en su manejo más básico, extracción y formulación de textos sencillos, y para el aprendizaje del concepto de número y uso de las operaciones básicas en la resolución de problemas”.

Teniendo en cuenta lo anterior, y para lograr un aprendizaje significativo, el Nivel 1 del Programa inicia con el fortalecimiento de las habilidades perceptuales y de las habilidades metalingüísticas del lenguaje, específicamente con la conciencia fonológica como medio para poner a punto los dispositivos básicos del aprendizaje.

Ya en el Nivel 2 se realiza un acercamiento al proceso de lectoescritura por medio de un enfoque psicolingüístico manejando los procesos perceptivos y motores, la decodificación léxico visual y fonológica y, finalmente, la codificación a través de conciencia fonema, grafema, sílaba y palabra. Paralelo a esto, el estudiante se ejercitará en hacer inferencias a partir de relaciones espaciales simples, como forma de aproximarse al razonamiento lógico y abstracto.

Una vez introducidas estas primeras formas de razonamiento sobre relaciones, el siguiente nivel –Nivel 3– incluye una aproximación a los principios de categorización y a las relaciones de orden y cantidad entre elementos, con el objetivo de empezar a construir el concepto de número y los fundamentos del conteo. Esto se inicia con el aprendizaje de los números cardinales (0 al 9) con progresiones en decenas, centenas, unidades de mil y, finalmente, con números de seis cifras.

Adicionalmente, se realizan actividades de conciencia sintáctica y semántica para mejorar la comprensión y expresión del lenguaje oral (lectura) y escrito en los estudiantes, partiendo de las competencias adquiridas y asimiladas en los niveles anteriores.

El proceso finaliza en el Nivel 4 con la manipulación de la lectura y la decodificación de grafema, sílaba, palabra, oración y párrafo, junto con el desarrollo de la capacidad de extracción a nivel literal de diferentes tipos de texto básicos.

En cuanto a la escritura se pretende que el estudiante codifique letra, sílaba, palabra y oración, y formule textos simples mediante la conciencia de procesos como la planificación, la redacción y el monitoreo.



Para apoyar estos procesos de codificación lingüística, a nivel cognitivo el estudiante desarrollará tareas de categorización compleja, establecimiento de relaciones analógicas y comprensión de reglas condicionales, como una forma de favorecer la conciencia sintáctica y semántica. Este proceso termina con una sección sobre identificación de reglas abstractas, que constituye el máximo nivel de abstracción y control ejecutivo que se espera alcancen los participantes.

Para concluir, en el área de matemáticas se enseña el proceso o algoritmos para el aprendizaje de las operaciones básicas de la aritmética.

La anterior estructura se resume en la siguiente tabla:

NIVEL 1		
	Crterios de clasificación	Metodología
Identificación de figuras en un fondo de ruido procesamiento arriba abajo	Inician los estudiantes sin ningún tipo de acercamiento educativo	En todos los casos el tutor acompaña el proceso, excepto en el caso de contar con la multimedia de conciencia fonológica; sin embargo, debe haber retribución y retroalimentación
Análisis de composición figurativa		
Identificación de diferencias entre figuras complejas		
Composición de escenas visuales en una imagen ambigua		
Conciencia fonológica		
Multimedia		
Cartilla (tutor)		
NIVEL 2		
Procesos perceptivos	Estudiantes que tienen un acercamiento al proceso educativo, pero que sus procesos de lectura y escritura se encuentran en un nivel bajo	En todos los casos el tutor acompaña el proceso, excepto en el caso de contar con la multimedia de conciencia fonológica; sin embargo, debe haber retribución y retroalimentación
Lectura y escritura inicial		
Codificación y decodificación de grafema aislado		
Codificación y decodificación de CV		
Codificación y decodificación de CCV		
Comprensión de diagramas visuales con signos convencionales		
Identificación de relaciones de posición		
Análisis de correspondencia entre figuras		
Estimación de tamaños relativos de objetos fijos		

NIVEL 3		
	Criterios de clasificación	Metodología
Recodificación representacional entre formatos proposicionales figurativos	Estudiantes que tienen un acercamiento al proceso educativo y, adicionalmente, tienen dominio básico del proceso de lectura y escritura	En todos los casos el tutor acompaña el proceso, excepto en el caso de contar con la multimedia de conciencia fonológica; sin embargo, debe haber retribución y retroalimentación
Relaciones de asimetría y transitividad entre propiedades físicas		
Identificación de criterios de clasificación no explícitos		
Manejo de propiedades interferentes en la construcción de una clasificación		
Manejo de relaciones ordinales entre conjuntos		
Agrupamiento entre figuras y relaciones de cantidad		
Número		
0 al 9		
10 al 99		
100 al 999		
1000 al 9999		
Números de 5 y 6 cifras		
Conciencia sintáctica y semántica		
NIVEL 4		
Lectura y escritura	Estudiantes que tienen un acercamiento al proceso educativo, dominio básico del proceso de lectura y escritura y comprensión de los significados de números de hasta 5 y 6 cifras	Estricta supervisión y retroalimentación del tutor en todos los procesos.
Extracción de información		
Formulación		
Construcción de analogías en función de propiedades visuales		
Comprensión de las implicaciones lógicas de una regla condicional		
Flexibilidad cognitiva en la clasificación de un mismo catálogo de objetos		
Identificación de criterios de clasificación no explícitos (abstracto)		
Identificación de reglas abstractas de clasificación no explícitas		
Operaciones básicas		
Suma		
Resta		
Multiplicación		
División		

Metodología

El Programa de Alfabetización se diseñó teniendo en cuenta los procesos de metacognición y automatización como medio para favorecer el aprendizaje; esto es fundamental, ya que la metacognición es el conocimiento que tenemos de las propiedades de la información, los datos relevantes para el aprendizaje, y los propios procesos y productos cognitivos, es decir, implica ser consciente de las estrategias empleadas durante el aprendizaje, al igual que la autorregulación de las mismas.

La automatización, por su parte, se logra a través de la ejecución repetitiva de ejercicios por parte de los estudiantes, los cuales logran generalizar soluciones a partir de una información no estructurada, permitiéndoles tener un mejor desempeño en la resolución de tareas.

Los dos procesos mencionados se abordaron en el Programa mediante la siguiente secuencia:

- **Modelación:** papel fundamental del tutor al establecer las habilidades y los pasos necesarios para solucionar situaciones problema en aspectos relacionados con el aprendizaje y la vida cotidiana. Se puede llevar a cabo por medio de:
 - a. Una explicación por medio de ejemplos que incrementen el grado de dificultad del proceso.
 - b. Hacer conciencia del paso a paso para desarrollar la situación problema.
 - c. Indagar posibles cuestionamientos de las personas para desarrollar el ejercicio.

- **Simulación:** en esta fase el estudiante aplica el modelo dado por el tutor, teniendo en cuenta que:
 - a. Es el momento propicio para que el estudiante ponga en práctica lo aprendido.
 - b. El tutor diseña ejercicios que aumentan el grado de dificultad.
 - c. En ese momento el estudiante puede cometer errores, por tanto, con ayuda del profesor, se realiza **conciencia** del error para que no se vuelva a cometer el mismo o una variante.

- Ejercitación: este proceso se trabaja por medio de la automatización para lograr el dominio de la habilidad trabajada. Se puede lograr a través de:
 - a. La formulación de una serie de actividades con criterios de dificultad definidos.
 - b. La práctica de cada uno de los procesos hasta lograr la automatización.
 - c. El proceso de conciencia de la simulación, el cual genera **automatización** en la resolución de situaciones.

Evaluación

El proceso de evaluación diseñado en el Programa de Alfabetización es de suma importancia, ya que verifica la asimilación de cada uno de los procesos por parte de los estudiantes; sumado a esto, permite observar si las personas ponen en práctica cada una de las habilidades aprendidas para la resolución de tareas.

Otra de las características de este proceso es que los ítems o preguntas están diseñados de forma tal que el estudiante se ubique en un punto del proceso de forma flexible para poder avanzar o retroceder en cada uno de los pasos para encontrar la solución.

Según lo anterior, en el Programa fueron planteadas una serie de evaluaciones en cada uno de los niveles en ciertos momentos, establecidos por conceptualización o importancia de la habilidad.

Roles

Durante el proceso de nivelación y alfabetización hay dos actores constantes y permanentes: el estudiante y el docente. Cada uno de ellos debe cumplir con unos requerimientos para lograr el éxito del Programa:

Tutor o docente

- Es el facilitador de todas las actividades dispuestas en los diferentes niveles. Para desarrollar esta labor debe: a) Tener a la mano el material necesario, como cartillas, diccionarios, espejos, etc. b) Haber realizado y comprendido las actividades estipuladas. c) Tener claridad sobre los criterios y procesos abordados en el Programa.
- El docente no debe proporcionar las respuestas a los estudiantes sino hacerlos conscientes del proceso que deben generar para solucionar las tareas.
- Debe ser el guía en la modelación, simulación y ejercitación, entendiendo que cada uno de estos pasos es diferente. Durante la modelación el estudiante realiza las tareas con el absoluto acompañamiento del docente, es decir, debe ir realizándolas de forma simultánea; en la simulación ya empieza a realizar las tareas por sí mismo, pero aún con el acompañamiento del docente; finalmente, en la ejercitación el estudiante debe realizar las tareas solo.

Estudiante

- Debe estar dispuesto a resolver los ejercicios no solamente buscando la solución de estos, sino haciendo conciencia del proceso mientras ejecuta las tareas.
- Estará atento a cada una de las indicaciones proporcionadas por el docente mientras realiza los ejercicios.
- Debe llevar los elementos necesarios para el proceso de alfabetización y nivelación.

Consideraciones finales

Forma:

Para facilitar el proceso se crearon dos cartillas en cada uno de los niveles o módulos, una para el tutor o docente y otra para el estudiante, cada una con características diferentes.

- Cartilla para el estudiante:
 - a. Contiene actividades para cada uno de los procesos trabajados en los niveles propuestos.
 - b. Contiene actividades individuales que deben realizar fuera del horario de clases pero que deben ser entregadas al tutor para su valoración.
 - c. Contiene actividades grupales que se realizarán con la modelación del docente y que permitirán el afianzamiento de una determinada habilidad.

- Cartilla para el tutor o docente:
 - a. Contiene las mismas actividades que la cartilla de los estudiantes, con la variante de que en esta se encuentran las respuestas a cada uno de los ítems formulados.
 - b. Tiene recuadros dirigidos al tutor para ser tenidos en cuenta a la hora de la modelación de la actividad, tanto para dar la explicación al estudiante como en la forma en que debe generar otras actividades, si fuese necesario.
 - c. En ella se encuentran las evaluaciones a desarrollar en cada uno de los niveles o módulos, las cuales cuentan con unos objetivos definidos y se encuentran dispuestas en los momentos en que se deben realizar. Estas evaluaciones no pueden ser omitidas ni aplazadas, puesto que verifican el proceso del estudiante antes de continuar con niveles más avanzados o ítems más complejos que requieren de la asimilación correcta de las habilidades trabajadas.

Recomendaciones para la aplicación

Los ítems de cada uno de los niveles a tener en cuenta antes y durante la ejecución del Programa de Alfabetización son:

Nivel 1

- Todas las instrucciones de los ejercicios deben ser leídas en voz alta y explicadas al estudiante.
- Antes de realizar las actividades, es preciso familiarizarse con ellas para entender de qué se tratan y qué procesos hay que fortalecer. De ser posible, se aconseja que el docente intente resolver algunas por sí mismo.
- Si el estudiante no cuenta con el vocabulario para describir los objetos presentes en las tareas, puede utilizarse el ejercicio para introducir nuevo vocabulario.
- Los ejercicios marcados como “Punto de Observación” requieren que el estudiante los realice con el acompañamiento de tutor; las preguntas que aparecen en él deben ser formuladas y resueltas junto con los estudiantes.
- Las actividades de la conciencia fonológica requieren de la reproducción de sonidos en un CD, por tanto es necesario estar seguros de que los sonidos escuchados pertenecen a las actividades que se van a ejecutar.

Nivel 2

- Al igual que en Nivel 1, es fundamental que los ejercicios sean leídos en voz alta y explicados a los estudiantes en caso de que no sean comprendidos.
- Así mismo, es preciso familiarizarse con las actividades para entender de qué se tratan y qué procesos hay que fortalecer. De ser posible, se aconseja que el docente intente resolver algunas por sí mismo.

- En los ejercicios de análisis de la relación de posición, donde se emplean premisas del tipo “*El plato está a la derecha de la cuchara*”, es necesario hacer énfasis en la representación gráfica como estrategia para la solución de la tarea. Por ejemplo, se podría proponer a los estudiantes realizar un dibujo de cada objeto en su respectiva posición para responder a la pregunta.
- Algunos de los ejercicios no cuentan con la información suficiente para establecer la falsedad o verdad de una conclusión, razón por la cual se deberá favorecer la toma de conciencia por parte del estudiante sobre esta condición.
- En la parte de evaluación donde los estudiantes deben dibujar el reflejo de un objeto, se puede sugerir a los estudiantes, inicialmente, el uso de un espejo para facilitar la ejecución de la tarea.
- Durante los ejercicios de identificación de escala y perspectiva algunos estudiantes podrían no percatarse de que, a mayor profundidad, los objetos parecen más pequeños; si esto ocurre, es pertinente hacerles notar este efecto por medio de un ejemplo.
- En el momento de realizar los dibujos a escala es importante explicar el concepto mismo de ‘escala’; para tal fin, se podrá utilizar como ejemplo un mapa. Así mismo, es esencial que los estudiantes establezcan una estrategia a la hora de realizar el dibujo a escala. Una de ellas puede ser copiar de forma proporcional en el cuadrante a escala lo que hay en uno de los cuadrantes de la imagen original.
- En las actividades de lectura y escritura se plantean procesos de integración que no se pueden omitir ni aplazar, ya que verifican el proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes, por lo tanto si alguno no cumple con los objetivos del proceso no podrá continuar con los siguientes niveles.

Nivel 3

- Durante la realización de los ejercicios de relaciones de asimetría y transitividad entre propiedades físicas es preciso hacer énfasis en la representación gráfica de los objetos para la resolución de la tarea.
- En los ejercicios de identificación de criterios de clasificación no explícitos es conveniente que el estudiante formule una estrategia para solucionar la tarea, de tal forma que identifique qué es lo que todos los elementos tienen en común y luego marque el objeto extraño, o bien identifique primero el objeto extraño y luego lo que el resto de elementos tienen en común.
- Los ejercicios pueden servir para introducir vocabulario cuando el estudiante no reconozca las imágenes.
- En las tareas de manejo de propiedades interferentes en la construcción de una clasificación, es primordial que los estudiantes tengan conciencia de la efectividad de la estrategia



que están empleando para resolverlas, como una forma de desarrollar sus habilidades de planeación y monitoreo.

- Se deben apoyar los procesos de toma de conciencia en cada ocasión que así lo permita; por ejemplo, durante la ejecución de los ejercicios de agrupamiento entre figuras y relaciones de cantidad se recomienda enfatizar en que el agrupamiento de los cubos facilita el conteo, ya sea de dos en dos o más. Para reforzar el uso de la estrategia por parte del estudiante, se puede preguntar al final qué figuras fueron más fáciles de contar y si agrupar los cubos sirve en el proceso de conteo.
- Antes de iniciar el nivel con los estudiantes se deben tener presentes, conocer y revisar los propósitos y el material del mismo.
- En la realización de los ejercicios planteados en la cartilla es necesario hacer uso del conocimiento que se tiene de los estudiantes: cuáles son sus necesidades de aprendizaje, habilidades y conocimientos que poseen, así como sus contextos reales.
- Los ejercicios que se presentan van en orden creciente de complejidad. Es posible que al iniciar el estudiante manifieste encontrarse con ejercicios muy sencillos; hay que aclararle que no todos serán así, y que para tener un proceso exitoso es necesario que los desarrolle todos.
- La intención de las actividades es que el estudiante las vaya desarrollando según sus potencialidades, particularidades y experiencias con las matemáticas. Es preciso insistirles que no tiene sentido hacer copia de las respuestas de sus compañeros o que otros desarrollen el material por ellos.
- Es imperioso apoyar y retroalimentar constantemente los desarrollos del estudiante, dirigiendo algunos ejercicios y explicaciones puntuales, evaluando su proceso de aprendizaje, resolviendo inquietudes y haciendo las claridades y precisiones necesarias.
- En el transcurso de las actividades hay varios momentos de evaluación; el estudiante entonces debe aprobar cada evaluación para continuar con los ejercicios. En caso de presentar dificultades, el docente deberá revisar con él el proceso realizado, generando las acciones correctivas correspondientes y evaluándolo nuevamente. Una vez ha aprobado, se puede continuar con el proceso.
- Es muy importante que, a través de las actividades, el estudiante haga uso de registros escritos para comunicar sus resultados. En la medida de las posibilidades hay que revisar estos registros y realizar las retroalimentaciones correspondientes.
- Siempre se debe destacar la necesidad de aplicar, retomar y usar los conocimientos trabajados con anterioridad al abordar nuevas etapas del proceso. Esto lleva a su consolidación y afianzamiento.
- A través de la cartilla está establecido un número de ejemplos y ejercicios; sin embargo, si es necesario realizar más ejemplificaciones o proponer más ejercicios, se deben buscar situaciones contextualizadas a la realidad de los estudiantes.

- Es primordial apoyar a los participantes en la comprensión de los distintos enunciados e ítems cuando evidencien dificultades en sus procesos lectoescritos.
- Para realizar un proceso exitoso, se sugiere seguir atentamente estas recomendaciones generales y las específicas dadas dentro de la cartilla en los recuadros TUTOR.

Nivel 4

- Dado que los ejercicios de comprensión de las implicaciones lógicas de una regla condicional son bastante complejos, se recomienda realizarlos en grupo con el fin de que los estudiantes cuenten con una mayor claridad del ejercicio, además de leer la explicación del ejercicio antes de exponer el mismo.
- Para algunos de los ejercicios de flexibilidad cognitiva en un conjunto de elementos de clasificación en un mismo catálogo de objetos, es aconsejable motivar a los alumnos a crear nuevos criterios de clasificación, sin importar que no se encuentren dentro de la respuesta.
- Durante la identificación de criterios de clasificación no explícitos (contenido abstracto), no es tan importante la resolución de las tareas como la toma de conciencia por parte del estudiante de la estrategia empleada para resolverlas. Se puede aquí sugerir como estrategia la identificación de las características en común de los elementos para lograr señalar el objeto extraño.
- Para la realización de los ejercicios de identificación de criterios de reglas abstractas de clasificación no explícitas, es de suma importancia que el alumno comprenda las instrucciones complejas en el ejemplo antes de realizar los ejercicios por su cuenta. Así, no se deben escatimar detalles en la explicación hasta que todos los estudiantes hayan comprendido. De hecho, el tutor podría ir señalando las imágenes mientras describe la tarea o podría ir realizando la pregunta de cuál es la relación que guardan los elementos en cada imagen.
- En el apartado de multiplicación es necesario llevar a que los estudiantes reconozcan el sentido de las tablas de multiplicar como una herramienta para agilizar el conteo, tal como se expone allí, y no como un requisito más para memorizar.
- Al finalizar cada apartado de las operaciones básicas se proponen unas situaciones problema por resolver. Por eso el tutor debe acompañar a los estudiantes en esta resolución haciendo uso de las preguntas sugeridas en la cartilla. Lo que se busca, más que llegar a una respuesta, es que el estudiante adquiera herramientas y siga los algoritmos que le permitan su resolución.
- Cada operación básica debe iniciar con la explicación del sentido y significado de la operación, por lo que lo aconsejable es verificar que el estudiante adquiera la comprensión de estos elementos antes de trabajar con los algoritmos.



- Aunque se han trabajado las operaciones básicas, hay varios elementos que por, objetivos de alfabetización, no se han tratado en esta cartilla y que se espera se fortalezcan y se asuman desde la formación académica, como las propiedades de las operaciones, los múltiplos y los divisores, entre otros.
- En el caso específico de comprobación de operaciones, es conveniente observar la facilidad o dificultad con la que los estudiantes se han apropiado de los algoritmos básicos. Si por condiciones de tiempo y de facilidad del módulo se puede introducir este proceso, se debe hacer; pero si la apropiación de algoritmos ha representado dificultad a los estudiantes, sería necesario enfocarse únicamente en la adquisición de los algoritmos básicos y que el proceso de comprobación de operaciones se asuma en la formación académica.
- Dentro de las operaciones básicas, y como siempre se ha resaltado, la división es uno de los procesos más exigentes en tanto esta operación requiere en sí misma de las otras operaciones (suma, resta y multiplicación); por esto, el desarrollo que se hace en la cartilla presenta paso a paso su algoritmo. Antes de tratar este tema con los estudiantes se debe hacer una cuidadosa revisión del mismo, orientando y analizando paso a paso el algoritmo y aclarando las dudas que se presenten. Además, es importante realizar las ejercitaciones que se requieran para que los estudiantes automaticen el proceso.

ix

¿Cómo enseñar competencias?
Principios generales de la didáctica en Pedagogía Conceptual

Miguel de Zubiría Samper



Presentación	225
Fase afectiva	227
¿Alguna vez ha enseñado algo a alguien?	227
¿De qué depende que nuestros estudiantes aprehendan?	229
¿Del profesor depende que los alumnos aprehendan?	231
¿El aprehendizaje depende inmensamente más del alumno que del profesor?	231
¿Ser buen profesor depende de variables de personalidad?	232
¿Todo se enseña de igual forma?	232
¿Permitiría que un médico general le operase el corazón?	233
Un excelente profesor requiere formación teórica y práctica	233
Fase cognitiva	235
¿Qué es la Didáctica General de Pedagogía Conceptual?	235
Pedagogía Conceptual: un modelo para enseñar competencias	236
Introducción a la mente, sus operaciones e instrumentos	239
Cada objeto es único, singular e irrepetible	239
Entre la percepción individual y la imagen mental (social)	241
¿Cómo entiende las competencias la Pedagogía Conceptual?	243
¿Cómo enseñar competencias?	244
Principios generales de la Didáctica de Pedagogía Conceptual	244
Fase afectiva del aprehendizaje	245
Expectativa	246
Interés	246
Sentido del aprehendizaje	247
Fase cognitiva del aprehendizaje	248
Cognición elemental o CI (Atender, percibir y memorizar)	249
Comprensión	249
Instrumentos de conocimiento	252
Fase práxica del aprehendizaje	253
Bibliografía recomendada	257

Presentación

La Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani –FIPCAM– es una entidad privada, sin ánimo de lucro, fundada en 1987 con el propósito de aportar a unas mejores prácticas educativas.

En desarrollo del objeto social de la Fundación, el equipo de profesionales vinculados, bajo la dirección de Miguel de Zubiría, ha realizado estudios e investigaciones principalmente en Afectividad humana y Talento y Potencial de aprendizaje, cuyos resultados se comparten a través de publicaciones, programas de formación y servicios que ofrece a la comunidad educativa.

La producción se centra en el diseño de estrategias de intervención pedagógica que permitan a las instituciones educativas y a los docentes optimizar la formación de competencias afectivas e intelectuales de los estudiantes. Involucra orientaciones para la programación curricular, didáctica, uso de instrumentos de diagnóstico, uso y diseño de recursos de aprendizaje para el estudiante, entre otros, a los cuales se puede acceder mediante servicios tales como conferencias dirigidas a padres de familia y a docentes, talleres, programas de asesoría y acompañamiento a instituciones educativas, cursos virtuales y a través de las publicaciones de libros y textos escolares.

El presente documento que la FIPCAM pone a su disposición tiene como propósito aportar herramientas teóricas y prácticas para orientar la enseñanza de las competencias, con la finalidad de que el método propuesto contribuya a la formación de seres humanos competentes, afectivos y talentosos.

Miguel de Zubiría es el creador de la Pedagogía Conceptual, una propuesta pedagógica y didáctica innovadora que asume la integralidad del ser humano y plantea una serie de herramientas para orientar el proceso educativo y desarrollar las competencias de los estudiantes.

El presente documento que la FIPCAM pone a su disposición tiene como propósito, entonces, aportar herramientas teóricas y prácticas para orientar la enseñanza de las competencias, con la finalidad de que el método propuesto contribuya a la formación de seres humanos competentes, afectivos y talentosos.

Fase afectiva

¿Alguna vez ha enseñado algo a alguien?

Seguramente en algún momento de la vida todos hemos tenido la oportunidad de enseñarle algo a alguien, desde cosas que pueden parecer muy sencillas –como enseñar a apuntar los botones de la camisa, amarrar los zapatos, comer con cubiertos– o, en un nivel un poco más complejo, enseñar cómo montar bicicleta, hacer una comida especial, tomar el transporte para ir a un lugar determinado, manejar un carro o utilizar un programa de computador... Y ni qué hablar del ejercicio docente: los que se desempeñan en esta grandiosa labor todo el tiempo están apostándole a enseñarles a cientos de niños, jóvenes y/o adultos que pasan por sus manos, una gran cantidad de enseñanzas que se encuentran configuradas en los currículos.

Si le pidieran que hiciera una valoración de la experiencia de enseñar, sin duda alguna usted tendría que considerar que todas sus experiencias no han sido iguales. En algunos momentos habrá resultado divertido, ameno, una experiencia grata; en otros, habrá costado un poco más de trabajo, a veces difícil, aburrido y hasta desesperante.

Ese es un punto interesante para reflexionar sobre la labor de enseñar. ¿Qué hace que resulte una labor agradable? ¿Por qué en ocasiones resulta una labor desgastante?

En el campo de la educación se ha tenido una fuerte tradición basada en una metodología transmisionista y memorística, donde el papel del docente se asume como la simple transmisión de una gran cantidad de información a sus estudiantes, la cual estos deben reproducir lo más fielmente posible. Por supuesto que para cualquier persona resulta difícil y aburrido memorizar una gran cantidad de información por lo general descontextualizada de la realidad y de poco valor práctico. Mas hoy, cuando existe un sinnúmero de recursos tecnológicos extraordinariamente eficientes en esta tareas, cuando los estudiantes en su cotidianidad manejan estos recursos y tienen acceso a gran cantidad de información de mejor y mayor calidad que la que les puede transmitir su profesor, pero que además memorizar información pierde relevancia cuando deben afrontar en la vida una serie de situaciones que les exige poner en juego competencias para comprender la realidad cambiante y compleja en la que están inmersos, planteando diversas alternativas y soluciones para actuar eficiente y efectivamente ante los retos que les impone la sociedad actual. En ese sentido, re-

sulta una verdadera tortura tener que aprender bajo una metodología con las nombradas características.

Es por ello que una de las quejas constantes que escuchamos a diario de los docentes que todavía se mantienen en dicha perspectiva, es que día tras día resulta muy difícil mantener la atención y guardar la disciplina de los estudiantes, condición que se requiere para escuchar durante largas jornadas y, por tanto, sienten que ellos cada día aprenden menos.

Tal vez por la trascendencia que todavía hoy sigue teniendo dicha concepción frente a la enseñanza, se han planteado nuevas ideas para contrarrestarla. Así, se ha generado una tendencia entre los educadores que consideran que entre más divertida, amena, lúdica y agradable le resulte a una persona la experiencia de aprender, dicho aprendizaje se hace más significativo, impactante y perdurable; esto ha llevado a algunos docentes a involucrar una buena parte de elementos lúdicos y divertidos en los procesos que orientan, para que de esta forma sus estudiantes aprendan más y mejor.

Ligado a lo anterior, se ha establecido una estrecha relación entre lo agradable que le resulte el profesor al estudiante y lo que este último aprende. De esta forma, entre más cercano, tolerable, comprensible y amigo sea el docente, más fácilmente sus estudiantes aprenden, ya que al propiciar una relación entre iguales se crea un clima de mayor confianza y libertad que dispone al educando a estar más abierto y al aprendiz a entender y comprender las enseñanzas que se le plantean.

No importa entonces la temática que se quiera trabajar, ni el nivel de los estudiantes; ya sea que usted enseñe a que alguien se amarre los zapatos o que aprenda las funciones trigonométricas, desde que lo haga de manera divertida y agradable y se muestre al mismo tiempo como una persona divertida y cercana, tiene buena parte del éxito asegurado en su labor de enseñar.

Estas ideas sobre la enseñanza, muy generalizadas dentro de la comunidad académica, ponen sobre la mesa cuestionamientos que esperamos sean parte de las motivaciones que lo llevan a leer atentamente este documento. Preguntas como ¿de qué depende que nuestros estudiantes aprehendan? ¿Aprender debe ser divertido? ¿Se debe privilegiar la lúdica en todo proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿El profesor debe ser amoroso y amigable con los estudiantes para así facilitarles el aprender? ¿Todas las enseñanzas son iguales? ¿Puedo enseñar competencias de la misma manera como se transmite la información o se enseña una habilidad?, son importantes

- ¿De qué depende que nuestros estudiantes aprehendan?
- ¿Aprender debe ser divertido?
- ¿Se debe privilegiar la lúdica en todo proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿El profesor debe ser amoroso y amigable con los estudiantes para así facilitarles el aprender?
- ¿Todas las enseñanzas son iguales?
- ¿Puedo enseñar competencias de la misma manera como se transmite la información o se enseña una habilidad?



para establecer qué tanto realmente sabe sobre la labor de enseñar y si posee los elementos que le permitan enseñar competentemente a otra persona.

¿De qué depende que nuestros estudiantes aprendan?

Hace casi treinta años, en 1977, la Editorial Voluntad publicó en Colombia el libro *Características Humanas y Aprendizaje Escolar*, del investigador Benjamin Bloom, hoy imposible de conseguir. A mi criterio, una obra científica fundamental en educación y pedagogía –la primera compilación extensa y sistemática de estudios e investigaciones serias relativas al *arte de enseñar y al arte de aprender* en torno a la pregunta nuclear de la didáctica: ¿DE QUÉ DEPENDE QUE LOS ESTUDIANTES APRENDAN?– no debería ser un libro prácticamente desconocido, al menos en mi país. En veinte años de trajar y recorrer innovaciones educativas, no conozco ningún pedagogo que cite dicha obra monumental. Absurdo resulta que un trabajo de tal trascendencia didáctica pase desapercibido, mientras se buscan los fundamentos en estudios ajenos al ámbito educativo y pedagógico.

Una de las ideas que se esclarecen de la investigación de Benjamin Bloom, es la que dice que el rendimiento de un estudiante depende más de sus aprendizajes previos que de la enseñanza durante el curso:

“Casi las tres cuartas partes de la variación en el rendimiento alcanzado al final de un curso es pronosticable con base en la medición del rendimiento en la prueba de ingreso presentada antes de comenzar el curso... Según esto, es evidente que la calificación que recibe un estudiante en la escuela es más representativa del rendimiento o del aprendizaje realizado con anterioridad a la iniciación del curso o asignatura que de lo que pudiera haber aprendido dentro del curso.”

Benjamin Bloom (1977)

La primera constatación de los estudios y los meta análisis del investigador Bloom sorprende, aunque es de esperar: *la calificación de un estudiante depende ocho veces más de sus aprendizajes previos*, antes de iniciar la asignatura, que de la enseñanza durante el curso. Al aprender, ¿cuánto incide el profesor y cuánto el alumno, sus motivaciones, su conocimiento? El investigador educativo nos orienta de la mano de la ciencia. La cita pone de relieve algo que los profesores pasamos por

El rendimiento de un estudiante depende más de sus aprendizajes previos que de la enseñanza durante el curso.

alto: ante nuevas enseñanzas, ocho partes del éxito o del fracaso son aprendizajes previos... ¡Enorme cantidad! El recorrido y pasado académico de cada aprendiz condiciona el pronóstico. Haga o deje de hacer el maestro, *aprender depende del pasado, no del presente* (igual acontece con la riqueza: quienes más tienen, con mayor facilidad obtienen más).

Y aunque pesan los aprendizajes anteriores, ningún aprehendizaje arranca de cero. Los humanos lo asimilan integrando lo nuevo a sus viejas estructuras. La derivada pedagógica es clara, la recuerda una y otra vez el maestro David Ausubel en su obra de lectura obligatoria *Psicología educativa, un punto de vista cognitivo*: si la calificación recibida por un estudiante depende ocho veces más de sus aprendizajes previos, antes de iniciar la asignatura, que de toda enseñanza durante el curso, entonces “se conoce qué tanto sabe el estudiante y se parte de allí”.

Un ejemplo trivial: dominar los fraccionarios requiere saber sumar, restar, multiplicar y dividir enteros; desempeños que se han adquirido en cursos anteriores, además de conocer los números. Semejante a una carrera prolongada en etapas, los fraccionarios resultan un caso especial en el que se aplican las operaciones aritméticas. Un aprehendiz que no domina las cuatro operaciones comienza el curso FRACCIONARIOS con una desventaja enorme; aún sin haberlo iniciado está perdido. Es como el atleta que participa en una carrera de cien metros pero que apenas se mantiene en pie, o está cojo, o con dolores en las articulaciones: ¡está deportivamente perdido, haga lo que haga!

Esta situación afecta día a día millones de estudiantes, y tristemente pocos profesores y casi ningún niño ni padre de familia es consciente de esta inaudita injusticia que a diario maltrata a millones de niños en las aulas escolares. Aberrante injusticia que les condena a fracasar, ¡cual si se colocasen en la línea olímpica parapléjicos, personas sin una pierna... en desigualdad de condiciones!

“En general se observa que la correlación entre la medida del rendimiento en el segundo año de primaria y la del rendimiento en el último año de secundaria se estima en 0.60; entre las medidas del rendimiento en el sexto grado y el duodécimo en 0.78; mientras que la correlación entre las medidas de rendimiento correspondientes a los años décimo y duodécimo se estiman en 0.90. En otras palabras, después del tercer año de escuela primaria los pronósticos acerca del rendimiento en el último año de secundaria son de 0.70 o más.”

Benjamin Bloom (1977)

Habrà observado usted cómo casi siempre el mal estudiante sigue siendo malo, y el bueno continúa siendo bueno. La explicación es clara: los ‘malos estudiantes’ fueron desatendidos en grados anteriores, no entendieron los conocimientos previos o no desarrollaron sus habilidades cognitivas, no adquirieron los sentimientos cognitivos o no desarrollaron sus habilidades afectivas, no entendieron el lenguaje propio del área o no desarrollaron sus habilidades expresivas, orales, ni escritas; estos factores abarcan el 75% de cada aprehendizaje nuevo (¡no poca cosa!). La deuda con ellos es mayor, mucho mayor, que los meros conocimientos previos sobre los cuales tanto insiste David Ausubel y los demás constructivistas.

Comienzo por precisar algunas verdades y algunas falsedades didácticas transmitidas de profesor a profesor.



¿Del profesor depende que los alumnos aprendan?

Es falso que dependa del profesor que sus alumnos aprendan. Entre otras, por una razón muy fuerte: aprender atañe al alumno, pues él es quien aprende. El profesor enseña, crea las condiciones propicias, pero es el alumno quien aprende e incorpora o no a su mente las enseñanzas que se le imparten. Los resultados recopilados con paciencia por Bloom y su equipo durante décadas demuestran un hecho aparentemente insólito: cada estudiante contribuye con no menos de las tres cuartas partes del aprendizaje, mientras el profesor contribuye —en el mejor de los casos— con una cuarta parte del resultado, casi siempre con menos. Textualmente, Bloom afirma que “Setenta y cinco por ciento o más del aprendizaje final depende de cada estudiante en particular”. De esto no queda lugar a duda.

La razón para que la contribución del estudiante al aprendizaje sea mucho mayor que la del profesor, tiene que ver con que aprender involucra cuatro procesos capitales: tres psicológicos (afectividad + cognición-comprensión + experticia) y solo uno pedagógico (enseñanza de *calidad*). Los tres primeros corren por cuenta exclusiva del estudiante; el último, la calidad educativa, está a cargo del profesor.

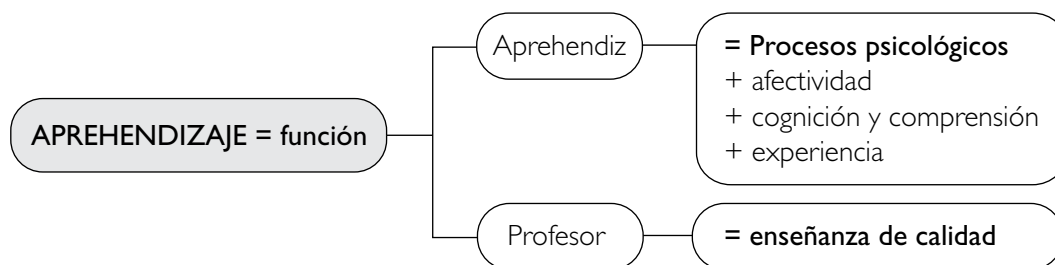


Diagrama 1. ¿De qué depende el aprendizaje humano?

El aprendiz aporta al proceso enseñanza-aprendizaje tres veces más que el profesor; contribuye con sus intereses, con sus competencias intelectuales, y con sus competencias expresivas y prácticas. De sus aportes dependen las tres cuartas partes. ¡Quién iba a pensarlo! El desarrollo afectivo, cognitivo y práxico con sus instrumentos u operaciones que trae cada aprendiz al salón de clase deciden el éxito o el fracaso, inmensamente más que el mismo profesor. Y aunque esto es obvio, ¡es tan difícil descubrir lo obvio!

¿El aprendizaje depende inmensamente más del alumno que del profesor?

“Puesto que el aprendizaje es algo que el alumno tiene que hacer él mismo y por sí mismo, la iniciativa la tiene el estudiante. El maestro es un guía, un director; él lleva el timón del barco, pero la energía propulsora de este último ha de provenir de quienes aprenden.”

John Dewey (1993)

Curarse depende, por supuesto, del paciente; requiere de su empeño, más que del empeño que ponga el médico a la curación. En rigor, el médico no puede hacer nada. La razón una: es el paciente quien se enferma, es el paciente quien se cura.

¿Ser buen profesor depende de variables de personalidad?

Si dependiese de variables personales, algunos, muy pocos, se convertirían en buenos maestros; otros, la mayoría, en regulares o ineptos. La idea subyace al dicho popular “el profesor nace, no se hace”. Solo los privilegiados genéticos se convertirían en maestros, los simpáticos, buena gente, empáticos, etc.

Esta errónea creencia resulta –pienso– de la premisa que todos tuvimos pocos profesores excelentes, y muchos regulares o pésimos. No obstante, ¿cuáles son los buenos, cuáles los regulares y cuáles los pésimos? Es fácil decirlo, pero difícil justificarlo. La respuesta intuitiva es que buen profesor equivale a buena persona, a ser poco exigente, muy comprensivo, expresivo y simpático.

El investigador Bloom siempre refutó dicha creencia arraigada, y sus resultados contradicen la respuesta intuitiva. “Las características de los maestros rara vez responden por más del 5% de la variación en el rendimiento de sus estudiantes y, la mayoría de las veces, por mucho menos de esa cifra”.

Tantos años, tantas disputas estériles en cafeterías para llegar a esta conclusión... Prácticamente nada, su influencia es espuria. No sé a usted, pero a mí sí me refutan viejas y apasionadas creencias. Demasiado tiempo perdido, tantos potenciales de buenos profesores echados a la calle, tantos malos profesores alabados, tantos niños que aprehendieron tan poco. He aquí en perspectiva el mérito indudable de Bloom, quien, a cambio de discutir *ad eternum*, interrogó la realidad, la sometió a prueba experimental. Allí están sus resultados fulminantes. Sus respuestas son contundentes: son respuestas científicas.

¿Todo se enseña de igual forma?

Otro de los errores frecuentes durante el proceso de enseñar es el de considerar que todo se enseña de la misma manera y que, por ende, lo importante es tener una buena didáctica y ya está, con esto ¡los estudiantes deberían aprender!

Si lo piensa bien, no es lo mismo enseñar a amarrarse los zapatos que enseñar las fechas en que han gobernado los diferentes presidentes del país, y ninguna de estas enseñanzas es de la misma naturaleza que escribir un ensayo, resolver un problema utilizando las herramientas de la matemática o analizar la incidencia de la contaminación para la salud humana.

La diferencia radica en que las enseñanzas son de diferente naturaleza: amarrarse los zapatos es una habilidad, el que enseña lo hace y posteriormente le pide a quien aprende que lo haga tantas veces hasta que lo logre hacer. Algo similar (aunque no igual) sucede al enseñar las fechas



en que han gobernado los presidentes del país: requiere que quien enseñe lo transmita y, posteriormente, quien aprende debe repetirlo tantas veces como sea necesario para su memorización.

Pensar entonces que por el hecho de aprender algo o repetir una información se está habilitado para comprender una realidad y actuar en ella utilizando procedimientos a aplicar en diferentes situaciones para plantear alternativas, soluciones y cambios, es ser o muy optimista o demasiado ingenuo. Desafortunadamente esta creencia es más común de lo que nos podemos imaginar y, por lo general, los docentes exigen a sus estudiantes que actúen competentemente cuando nunca se les ha enseñado a ser competentes.

¿Por qué sucede esto? En parte por la creencia ya señalada de que todas las enseñanzas son de la misma naturaleza, lo que a su vez encierra otra profunda problemática, como lo es el desconocimiento por parte del profesorado de lo que es una competencia y de la manera como los seres humanos las aprendemos. En la práctica, realmente no se están enseñando competencias, razón por la que resulta imposible generar un adecuado proceso para que los estudiantes las puedan aprehender; es un principio pedagógico, “nadie puede enseñar lo que no sabe”.

¿Permitiría que un médico general le operase el corazón?

Por supuesto que no. Ni siquiera a un médico se le permitiría operar un corazón contando en su formación con únicamente lecturas, clases teóricas y asistencia a exposiciones, aunque para él sea un “mero corazón”, un simple músculo. Entretanto, a demasiados profesores se les permite acceder a los cerebros y depositar en ellos sus enseñanzas durante años con apenas lecturas, clases teóricas y exposiciones universitarias, siendo infinitamente más complejo el cerebro que el corazón. Cual si educar la mente de los niños, jóvenes o adultos fuese una tarea menos compleja que operar corazones, y esto no es así, de ninguna manera.

Formar la mente de niños, jóvenes y adultos requiere dominar al menos dos conjuntos amplios de competencias: saber qué enseñar y saber cómo moldear la mente; en suma, pedagogía y psicología. La reciente psicología se ocupa de la mente, sus operaciones y sus instrumentos, mientras la reciente pedagogía se ocupa de cómo organizar las enseñanzas en el currículo para desplegar y potenciar sus funciones.

¿Posee usted estas competencias?

Un excelente profesor requiere formación teórica y práctica

El profesor Mario estudia hace años las ciencias sociales. Además de sus estudios de pregrado, ha realizado una especialización en historia y en este momento se encuentra realizando una maestría en ciencias políticas, por lo que es muy admirado por sus colegas en el colegio. Mario posee una sólida formación en ciencias sociales. Excelente, pues es imposible convertirse en buen profesor sin invertir años, décadas, a estudiar y comprender *la disciplina que se va a enseñar*. Conocimiento resumido en la expresión *formación teórica* del profesor.

La formación disciplinar complementa la teórica, se convierte en lo que hemos denominado
COMPETENCIAS DOCENTES.

Pero el conocimiento teórico es insuficiente, debe venir acompañado del saber práctico relativo al *arte de enseñar*, esto es, de las competencias didácticas; o sea, saber enseñar en el aula real, con muchachos reales, en los tiempos y circunstancias reales. En este punto Mario falla. Aunque lo aprecian sus colegas, sus alumnos dicen que su exposición es compleja, que es poco comunicativo, que habla para sí mismo y no logran entender las temáticas planteadas.

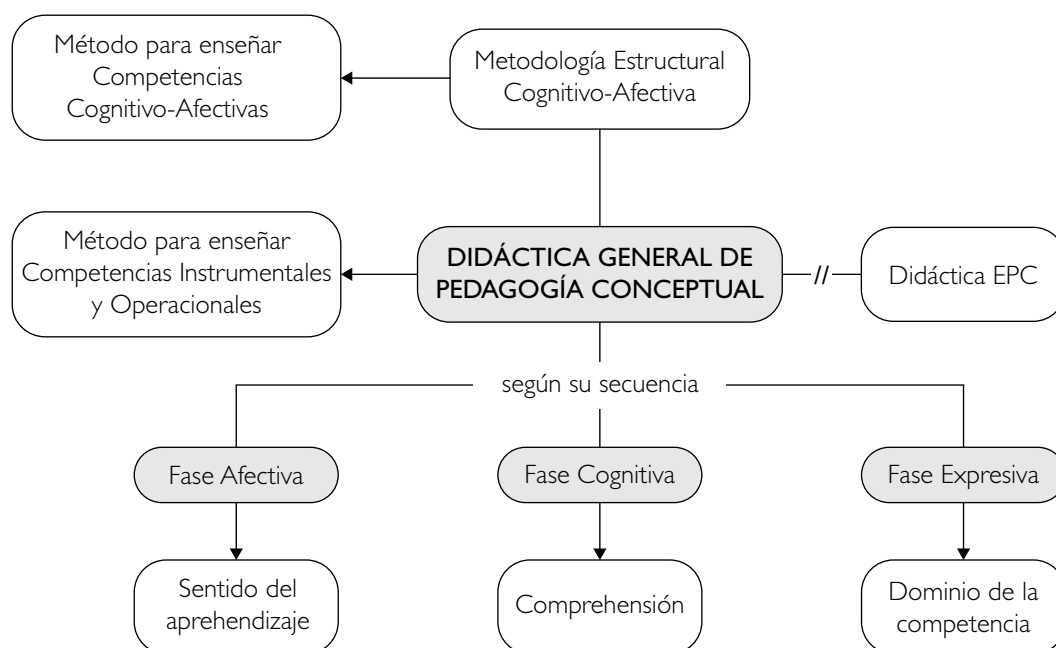
La situación desbalanceada del profesor Mario ayuda a comprender un macropensamiento de gran relevancia en la ciencia y el arte de educar, que *educar requiere doble formación: disciplinar y didáctica*. Mario se concentró con exclusividad en la cara disciplinar.

A todo profesor la formación disciplinar le resulta insoslayable. Como el médico estudia anatomía y fisiología humana, o el ingeniero estudia las propiedades de resistencia, compatibilidad, fusión y coeficiente calórico de los materiales, *al profesor le atañe el conocimiento disciplinar sobre su área de trabajo*. En ausencia de tal conocimiento, difícilmente alguien se convierte en genuino profesor. Pero es insuficiente con la formación disciplinar, pues es menester también aprehender competencias para ejercer la profesión, cualesquiera que ésta sea... ni qué decir de la profesión docente.

Es la competencia didáctica la que esperamos usted pueda desarrollar a partir de este documento y que, al complementarla con las competencias disciplinares que ya debe tener, pueda empezar el camino de formarse como un excelente profesor.

Fase cognitiva

¿Qué es la Didáctica General de Pedagogía Conceptual?¹



P1. La Didáctica General de Pedagogía Conceptual hace parte de las metodologías estructurales cognitivo-afectivas de la contemporaneidad, en tanto están diseñadas para enseñar competencias de dicho tipo.

¹ Este es un mentefacto conceptual del concepto Didáctica General de Pedagogía Conceptual. Para profundizar en el tema de mentefactos, le sugerimos remitirse a la lectura del libro *Mentefactos I: Pedagogías para el siglo XXI*.

- P2. La Didáctica General de Pedagogía Conceptual se diferencia de la Didáctica de Enseñanza para la Comprensión, en tanto ésta última asume que la afectividad está implícita en la cotidianidad del proceso de enseñanza.
- P3. La Didáctica General de Pedagogía Conceptual es un método para enseñar competencias instrumentales y operacionales acordes con la estructura de la mente humana.
- P4. De acuerdo con la secuencia de enseñanza, la Didáctica General de Pedagogía Conceptual se desarrolla en tres fases: Afectiva, Cognitiva y Expresiva.

Pedagogía Conceptual: un modelo para enseñar competencias

P1. La Didáctica General de Pedagogía Conceptual hace parte de las metodologías de la contemporaneidad estructurales cognitivo-afectivas, en tanto que están diseñadas para enseñar competencias de dicho tipo.

Las teorías psicológicas saltan en escena durante la modernidad como fundamento de las concepciones didácticas, pero la contemporaneidad trae a escena una nueva disciplina que entra a constituirse en el fundamento por excelencia de la didáctica: la neuropsicología.

El desarrollo de la ciencia y de la tecnología ha tenido en los últimos 50 años un gran impacto en relación al conocimiento del ser humano y, en especial, de uno de los órganos que durante siglos permaneció como una “caja negra”: el cerebro.

La neuropsicología es pues una disciplina en la que convergen la psicología y la neurología, y que estudia las relaciones de las estructuras cerebrales con las funciones psicológicas humanas. Dado que el aprendizaje es una función del cerebro, la neuropsicología nos explica las relaciones que se establecen entre cerebro y mente para llevar a cabo este proceso.

Los seres humanos no solamente aprendemos modificando nuestra conducta por la experiencia directa con la realidad (como lo haría cualquier animal), sino que su mente posee una capacidad asombrosa, que es la de poder asimilar e interiorizar la realidad en su mente. Esto quiere decir que además de aprender, *aprehendemos*, representamos la realidad y la estructuramos en la mente interiorizándola. La neuropsicología parte de reconocer la función exclusivamente humana simbólica-representativa, la cual nos permite incorporar la realidad en nuestra mente no de la misma forma como la percibimos, sino distorsionada, esquematizada, como una estructura mental, lo que nos posibilita interactuar conscientemente con la realidad y transformarla, en últimas, a ser competentes².

En síntesis, la estructuración de la mente encierra la esencia de la naturaleza de las competencias como enseñanzas; por eso, las didácticas contemporáneas, al contar con teorías neuropsicológicas del aprendizaje, han propuesto métodos para enseñar competencias.

2 A esto es a lo que se refiere el consabido cliché de que una competencia es un *saber hacer* en contexto.



Dado que durante largo tiempo se ha considerado que el papel de la escuela es la de enseñar conocimientos, una buena parte de las propuestas didácticas de la contemporaneidad se ha centrado en las estructuras cognitivas, planteando metodologías para enseñar competencias de este tipo.

Sin embargo, reconociendo que el ser humano es mucho más que conocimientos y que su desarrollo se fundamenta en la afectividad, surgen las propuestas cognitivo-afectivas, que pretenden dar respuesta a la formación integral³.

P2. La Didáctica General de Pedagogía Conceptual se diferencia de la Didáctica de Enseñanza para la Comprensión, en tanto esta última asume que la afectividad está implícita en la cotidianidad del proceso de enseñanza.

“En EPC la enseñanza de la afectividad va implícita en la cotidianidad escolar y el maestro debe estar atento y preparado para orientar procesos emocionales con instrumentos propios para hacerlo”⁴.

Al contrario, cuando se hace referencia a la realidad desde la perspectiva de la Pedagogía Conceptual, no solo se está haciendo alusión a la realidad perceptible o sensible (lo que se puede ver, oír, tocar, gustar, oler), sino también a la realidad que implica la interacción con otros seres humanos (las relaciones, vínculos, sentimientos y valoraciones que nos generan) y así mismo las realidades culturales, es decir, las creaciones humanas (la ciencia, el arte, las creencias). Las estructuras mentales que representan dichas realidades en la mente se conocen con el nombre de ‘instrumentos mentales’. Adicionalmente, la mente humana tiene la capacidad de representar los procesos u operaciones que hacemos con las anteriores realidades. A este tipo de representaciones se les denomina ‘operaciones mentales’.

“Desde Piaget y Vigostky se reconoce que la mente humana cuenta con instrumentos y con operaciones. Son instrumentos cognitivos las imágenes mentales, las nociones, los saberes generales o proposiciones, los conceptos. Son instrumentos afectivos los sentimientos, las actitudes, los valores. Son instrumentos expresivos las palabras, los gestos, las posturas, las oraciones, los trazos... Instrumentos mentales. Algunas operaciones cognitivas son analizar, inducir, deducir, interpretar, comparar... Son operaciones afectivas valorar, optar, proyectar... Son operaciones expresivas <codificar 1ª>, <codificar 2ª>... Operaciones mentales.”

Miguel de Zubiría

3 Para ampliar la comprensión sobre las didácticas contemporáneas, le invito a revisar el libro Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas, publicado por la FIPCAM.

4 ACOSTA ORTIZ, Alida María. “Enseñanza para la Comprensión”. En: Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas.

P3. La Didáctica General de Pedagogía Conceptual es un método para enseñar competencias instrumentales y operacionales acordes con la estructura de la mente humana.

Ha existido una vieja discusión con relación a la naturaleza de las estructuras mentales: ¿son construidas autónomamente por el niño, por su actividad, o son incorporadas por la acción externa del docente? Estas dos posiciones sobre la naturaleza del aprendizaje han sido la base de las metodologías autoestructurales y heteroestructurales; no obstante, ¿cuál de las dos posiciones tiene la razón?

Ni una ni la otra. Las dos. Entender la naturaleza del aprendizaje debe llevarnos a comprender que sin la acción del estudiante es imposible establecer instrumentos u operaciones en su mente, pero que, sumado a esto, dichas estructuras son invenciones culturales, han sido creadas y desarrolladas por la humanidad en su proceso histórico-cultural y, por tanto, requieren ser adquiridas en un proceso de mediación cultural de una generación a otra, es decir, de la enseñanza.

“Si el hombre fuese solamente un animal que aprende, podría bastarle aprender de su propia experiencia y del trato con las cosas. Sería un proceso muy largo que obligaría a cada ser humano a empezar prácticamente desde cero. Pero en todo caso no hay nada imposible en ello. De hecho, buena parte de nuestros conocimientos más elementales los adquirimos de esa forma, a base de frotarnos grata o dolorosamente con las realidades del mundo que nos rodea. Pero si no tuviésemos otro modo de aprendizaje, aunque quizá podríamos sobrevivir físicamente todavía nos iba a faltar lo que de específicamente humanizador tiene el proceso educativo. Por que lo propio del hombre no es tanto el mero aprender como el aprender de otros hombres, ser enseñado por ellos.”⁵

Fernando Savater

5 Savater, F. (1991). *El valor de educar*. Ed. Ariel, pág. 30

Introducción a la mente, sus operaciones e instrumentos

Cada objeto es único, singular e irrepetible

Seleccione cualquier objeto de su alcoba, percíballo con detalle, note cada parte, cada componente, cada color, tómese el tiempo necesario. Luego cierre por un momento los ojos y repase el *percepto* que deja el objeto. Una hora después intente reproducir el percepto. ¿Será capaz de hacerlo? ¡Sí y no! Algo queda de la percepción inicial, pero muchos detalles se pierden: los colores, las distancias y otras varias singularidades. Su corteza occipital –base posterior inferior del cráneo– almacenó un percepto del objeto. A cualquier adulto el ejercicio le resulta infantil, pues desde el primer año de vida crea perceptos sin pausa, decenas, centenares, miles.

Qué diferencia radical con el computador. Este también ‘escanea’ páginas y, mediante códigos binarios (0 o 1), captura los tonos entre el negro y el blanco punto a punto, información que transfiere a su memoria electrónica. Parece similar pero no lo es. Perceptos infantiles y figuras ‘escaneadas’ difieren de raíz. La figura ‘escaneada’ consume memoria en grandes cantidades, pero, sobre todo, una vez graba la imagen esta permanece idéntica, sin sufrir cambios, así hasta la eternidad, idéntica. Por el contrario, los perceptos (humanos), base para las posteriores *imágenes mentales*, son demasiado infieles, aunque gracias a su infidelidad permiten pensar.

¡Quién iba a pensarlo! La ventaja enorme de los perceptos humanos reside en su imperfección, ya que permiten tratar cosas diferentes como si fuesen idénticas (!).

De la cualidad-defecto *agrupar cosas semejantes como si fuesen idénticas* se derivan nuestras cualidades mentales. ¿La razón? Al no haber manzanas idénticas sería imposible asignar cada manzana a igual noción, puesto que varía en color, forma, textura y tamaño (como imposible sería asignar un hermano a la clase hermanos al no existir hermanos idénticos entre sí;

La imperfección asombrosa del percepto dio a nuestros antepasados una competencia singular, única, maravillosa: agrupar cosas semejantes como si fuesen idénticas.

ni siquiera los gemelos idénticos monocigotos). Cada objeto, cada manzana, cada hermano, cada situación es única, singular, irrepetible. Menos mal la imperfección del cerebro homínido lo asemeja, dada su extrema infidelidad.

- ¿Cómo denominar MANZANA a objetos distintos?
- ¿Cómo denominar HERMANO a sujetos tan disímiles?
- ¿Cómo denominar ATARDECER a tan variados atardeceres?
- ¿Cómo denominar ALEGRÍA a variadísimas expresiones emocionales?

Los pobres *perceptos* que elabora la mente y, en especial, las pobrísimas *imágenes mentales* que crea, permitieron igualar objetos disímiles. Lo único opuesto fue la percepción, esa sí muy fina, muy exacta y precisa.

Cada niño debe derrotar la percepción y aprehender a omitir las obvias diferencias entre objetos, diferencias acerca de las cuales le informan sus finos ojos, finos oídos, el tacto, el gusto y olfato para mantener la semejanza esencial entre una manzana y otra manzana y otra manzana, diferentes en tamaño, altura, sabor, distancia, costo, textura...

Retomemos el ejercicio. Ahora no observe, sino mire el mismo objeto. Si usted mira su realidad –con los ojos, omitiendo las nociones– se sorprenderá al descubrir lo obvio: la antítesis de las nociones, que cada objeto difiere de otro, que nada es igual a nada.

El libro que se encuentra sobre mi escritorio (de pasta negra, grueso, etc.) poco se asemeja a otro sobre el archivador: pequeño, delgado, de papel periódico, de pasta roja. Lo que ocurre es que luego de años y años de procesar semejanzas, el cerebro humano se habitúa a creer que ambos son libros; no así, los ojos del pequeño aprehendiz humano. ¿Ambos son libros para él? No, él cree en los ojos, en lo que le informan sus maravillosos órganos perceptuales gestados en dos mil millones de años de evolución, ante los cuales cincuenta mil años no son nada, la cultura humana, un período insignificante, despreciable, la cuarenta milésima parte.

Los primeros instrumentos de conocimiento típicamente humanos fueron las nociones.

Estas innovadoras herramientas de conocimiento definieron la forma peculiar humana de conocer el mundo: representativa, también llamada simbólica porque ubica cada cosa en un grupo o clase mental.

Las semejanzas (perceptos intelectuales) y las diferencias (perceptuales) no paran en los ‘objetos’, abarcan también las acciones y las relaciones. ¿Qué hay de común entre el correr de un ágil gato, el de alguien cojo y el de un “corredor” de seguros? ¡Corre el gato, corre el cojo, corre el corredor de seguros! (No es una pregunta banal). Hay algo en común que todos realizan para atribuirles la misma acción y la misma palabra: correr. ¿Qué? ¿Qué hay en común en el correr de un ágil gato, de una persona coja y de un “corredor” de seguros?



Solo sé que enorme trabajo intelectual resta al pequeño para dominar las NOCIONES, los PENSAMIENTOS y las PALABRAS. Trabajo intelectual que habrá de realizar no una, ni diez, sino diez mil veces antes de cumplir seis años. Trabajo intelectual debido a que el niño de preescolar no vive en un mundo donde existan perros “en abstracto”, sino infinidad de perros singulares, de variados colores, infinitos tamaños, ilimitados nombres. Qué colosal tarea tiene por delante el candidato a humano hasta que comprenda el ABC de la curiosa profesión humana.

A diferencia del computador, que por cada objeto graba una imagen singular, la mente humana arma grupos de cosas: *colecciones, clases, conjuntos, agrupaciones*. Martillos, asientos, el color verde, textura áspera, etc.; tal que, cuando un hablante produce la palabra *MARTILLO* surja en el oyente el mismo percepto: el percepto *MARTILLO*.

Estamos tan acostumbrados a relacionar palabra-imagen-objeto, que parecería haber identidad entre el objeto y el percepto. ¿Qué imagen se forma usted de un “transductor de frecuencias variables”? Ninguna, salvo si cuenta con formación técnica. Las palabras que nuestros antepasados colocaron a tales agrupaciones de semejanzas son, para completar el embrollado juego humano, *arbitrarias*, pues nada hay en el nombre que lo indique; mera arbitrariedad.

Entre la percepción individual y la imagen mental (social)

Si la mente funcionase como un escáner, los millares de puntos perceptuales de una simple mirada fugaz desbordarían en minutos su capacidad instalada. Menos mal el intelecto humano recurre a la infidelidad, y como argumento su ventaja colosal proviene de este defecto-cualidad, la *infidelidad perceptual*.

Todo esto porque las imágenes mentales (sociales) recogen *rasgos esenciales* y excluyen los detalles singulares. Así, las imágenes socialmente compartidas ahorran enorme espacio en memoria, memoria costosísima cual sabían las antiguas madres cuando alimentaban la maquinaria cerebral de sus pequeños con su sangre convertida en leche materna, previo a las leches comerciales descremadas (los neurocientíficos calculan que en el primer año el cerebro infantil consume 60% de los nutrientes). Ahorrar memoria resultó maravilloso, pues cada gramo de glucosa lo adquiriría la madre en las peores condiciones en las peligrosas llanuras africanas infestadas de depredadores oportunistas que competían por cualquier hueso.

Similar a las pinturas humanas, la imagen elimina aspectos “secundarios” de los objetos: el pintor hace un boceto de la realidad con su tosco lápiz y sobre la hoja plasma la esencia objetual, idéntico a la mente. Qué enorme diferencia con las fotografías. Ellas captan ínfimos detalles. Más aún, puede ser que el pintor no dibuje objetos sino sus perceptos abstractos; de allí la proximidad y el afecto que siente nuestro cerebro humanizado por el arte, pues lo siente humano, capta su manera peculiar de *distorsionar la realidad*.

Abandonada la fidelidad se gana espacio de memoria, pudiendo remitir centenares o millares de objetos a igual imagen mental ([ZAPATO], [VENTANA], [CORRER], [AMARILLO]..)

¿Cómo entiende las competencias la Pedagogía Conceptual?

Según el sistema que aborden, las competencias son afectivas, cognitivas y expresivas. ¿Qué se puede enseñar a un humano? Para Pedagogía Conceptual únicamente tres grandes grupos de enseñanzas: afectivas, cognitivas y expresivas.

El sistema afectivo tiene por tarea primaria *valorar*, el sistema cognitivo *percibir y conocer*, y el sistema expresivo *comunicar* pensamientos o sentimientos a otros seres humanos. Las tres grandes funciones (valorar, percibir y comunicar) arrancan con la vida animal misma.

En humanos, el sistema afectivo cumple un papel destacado, ya que crea juicios de valor que ponen de relieve qué es *importante, valioso, ético, honesto, bello*. Tales categorías orientan al individuo a lo importante, como a evitar lo *dañino, inútil, antiético, deshonesto, feo*. Y si bien la escuela omitió esta dimensión esencial reservada a la familia, al desaparecer ella la escuela tiene con urgencia que reasumir la dimensión afectiva; en caso contrario, más temprano que tarde enfrentaremos una tragedia humanista de grandes proporciones, como sugieren demasiados indicadores actuales.

El sistema cognitivo percibe y conoce. Asimila parte de la colosal herencia social acumulada los últimos seis millones de años de evolución homínida en un modestísimo cerebro de solo un litro y medio de capacidad cúbica. Todas las nociones, pensamientos y conceptos que arman el sofisticado mundo de la cultura intelectual que cada quien aprehende van a parar a su Sistema Cognitivo.

El sistema expresivo comunica pensamientos o sentimientos a otros. De poco hubiesen servido los juicios de valor y los conocimientos sin la comunicación entre humanos. Gracias a la comunicación basada en signos arbitrarios, los mejores sentimientos y mejores conocimientos de una generación pudieron ser transferidos a los jóvenes de la siguiente, en un recorrido sin pausa desde los primeros pasos que quedaron plasmados por siempre de nuestros muy lejanos parientes *Australophitecus*⁶.

6 Para ampliar su comprensión sobre la estructura de la mente, lo invitamos a tomar los diplomados virtuales: La mente Preescolar, La mente Escolar y La mente Conceptual.

¿Cómo enseñar competencias?

P4. De acuerdo con la secuencia de enseñanza, la Didáctica General de Pedagogía Conceptual se desarrolla en tres fases: Afectiva, Cognitiva y Expresiva.

Principios generales de la Didáctica de Pedagogía Conceptual

Aprender resulta un proceso complejo que sigue una secuencia. El primer mecanismo del aprendizaje es siempre afectivo, el segundo es cognitivo y el último mecanismo es práxico.

El mecanismo afectivo ordena a la corteza cerebral dirigir la atención y los mecanismos motivacionales a su servicio durante periodos prolongados de tiempo –horas a meses– .

Sin atención ni motivación sostenida, el aprendizaje transcurre a escasa velocidad o se bloquea por completo. La razón está en que los humanos únicamente aprenden aquellos instrumentos u operaciones que les resultan significativos, que les representan potenciales utilidades.

El interés canaliza la atención en un único sentido, en dirección a la temática tratada. Por esta ruta coloca todos los recursos corticales, miles de millones de neuronas a percibir con atención e interpretar la información que ingresa, sin lo cual es imposible comprender.

Por su parte, el mecanismo cognitivo avanza en dos fases secuenciales. De inicio recibe la información sensorial y la integra como perceptos o información sensorial que transportan las palabras y oraciones del profesor, su lenguaje oral, o que transporta la lectura de artículos o libros, el lenguaje escrito. Una vez ‘perceptualizado’ el lenguaje, los mecanismos cognitivos de comprensión les extraen los pensamientos o el conocimiento semántico que transportan.

En tercer lugar, el mecanismo práxico convierte la comprensión en herramientas u operaciones con las cuales interpretar el mundo. La aprende, la convierte en propios instrumentos y operaciones mentales. Esto ocurre si y solo si el profesor avanza de la comprensión hacia el aprendizaje,

si asume que la comprensión no basta, que debe enseñar directa y explícitamente a sus aprendices a hacer algo con el conocimiento que les enseña; hacer algo como resolver problemas, hacer inducciones, deducciones, extrapolaciones, aplicaciones a la vida real. Cualquier actividad, menos dejar el conocimiento como mero conocimiento sabido.

Postula la Pedagogía Conceptual que, de acuerdo con la manera en que se aprende, así se debe enseñar, respetando la secuencia y el recorrido. Sin embargo, hasta hace muy poco se desconocían los mecanismos del aprendizaje humano. Por este vacío, las anteriores pedagogías o bien alcanzaban

Dominar complejas operaciones mentales y penetrar los universos simbólicos (tecnológicos, psicológicos y científico-artísticos) exige atención, concentración y esfuerzo sostenido.

Solo los genuinos maestros vencen la natural inercia mental de sus aprendices.



solo la fase cognitiva (didácticas industriales), la fase de comprensión (pedagogía para la comprensión), o enseñaban *haceres* sin comprensión subyacente, a sumar, extraer raíces cuadradas, etc. (pedagogía clásica).

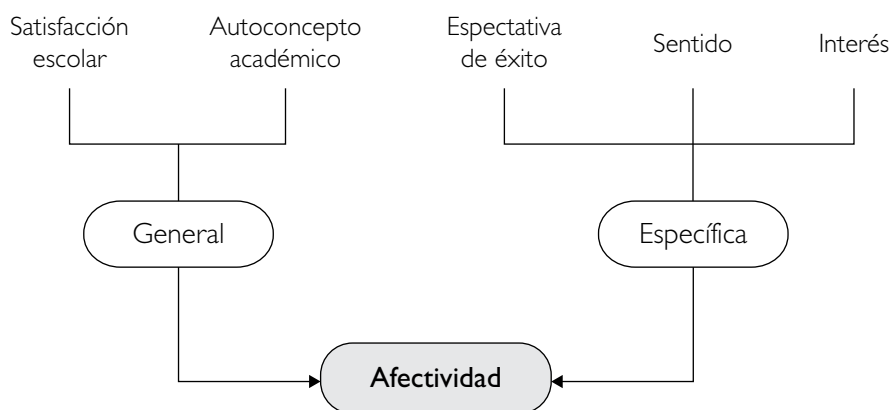
La psicología del aprehendizaje humano anticipa una radical re-evolución en el sentido, los propósitos, las enseñanzas y la didáctica.

Fase afectiva del aprehendizaje

En cualquier aprehendizaje la afectividad influye enormemente. Lo sabemos hoy, aunque se menospreció por décadas. El siglo pasado hipertrofió la cognición en desmedro de los mecanismos afectivos-motivacionales vitales al enseñar y al aprehender.

Para que un humano aprehenda requiere de su Sistema Afectivo. Dos dimensiones afectivas deciden si el aprehendiz emplea al máximo su cerebro: una dimensión general y una dimensión específica ligada con cada asignatura.

La dimensión general afectiva reúne la satisfacción escolar y el autoconcepto académico, mientras la dimensión específica afectiva para cada asignatura reúne la expectativa de éxito, el interés y el sentido personal de la asignatura.



Dos dimensiones afectivas que influyen en promedio 20% a 25% del desempeño académico general. Ciertamente el valor promedio, pues cuando están muy bajas impiden por completo el desempeño. La *satisfacción escolar* indica el agrado (o desagrado) del estudiante hacia su escuela. La escuela (preescolar, primaria, bachillerato, universidad) constituye el hábitat donde transcurre buena parte de sus días, la mayor parte de su existencia. El interés puesto en aprehender nuevos conocimientos preconditiona el agrado hacia la escuela.

La satisfacción escolar se une al autoconcepto o a la autovaloración. En los primeros años escolares, cada estudiante elabora un autoconcepto estudiantil o *académico*, en el que se sabe “buen” o “mal” estudiante. El mecanismo es sencillo: una cadena interrumpida y pesada de fracasos sucesivos lo convence —¿a quién no?— de ser mal estudiante y una cadena grata de triunfos sucesivos

le convence de ser buen estudiante. Así de simple y contundente, sin misterio. Los logros elevan el autoconcepto y los fracasos repetidos lo deprimen. El punto es que según sea el autoconcepto cada estudiante asume las nuevas tareas. Los “malos” las asumen con temor, sin esperanza, con pobre expectativa... y fracasan. Los “buenos” las asumen con ensueño, con esperanza, con altas expectativas... y triunfan. ¡Lógico!

La satisfacción escolar y el autoconcepto no cierran la cuestión afectiva. Tres subfactores específicos se vinculan a cada asignatura: la expectativa de éxito, el interés y el sentido. Hay aprehendizajes que, previo a ocurrir, se consideran fáciles, otros difíciles, otros imposibles; esto es, la *expectativa de éxito*. Los fáciles se menosprecian, los difíciles crean autoexigencia, los imposibles invitan a desistir. En el *interés por la asignatura*, las matemáticas atraen o repelen, las ciencias sociales atraen o repelen, el deporte atrae o repele, y así para cualquier área o asignatura. La atracción involucra mayor energía, mayor atención, mayor interés. Y, por último, está *el sentido*. Un tema o asignatura de momento irrelevante puede convertirse en relevante de cara al futuro, propiedad prospectiva denominada *sentido* o prospectiva.

En resumen, procesos afectivos afectan notablemente la disposición del aprehendiz a dedicar la máxima energía al estudio, las tareas, las consultas, o a preparar cada exposición. Entre tales procesos afectivos son fundamentales la actitud afectiva hacia el colegio, hacia sí mismo como estudiante y hacia cada asignatura en particular; afectividad que decide más de una cuarta parte (correlación = +0,50) del desempeño académico general. Paso a analizar cada proceso afectivo con atención.

Expectativa

El hecho general y que nos interesa es que ante cualquier asignatura, área o aún una simple tarea de aprendizaje, afloran tres sentimientos: i) Sentimiento de agrado, importancia y deleite; ii) de deber y obligación; y iii) de desagrado, temor e inquietud al prever resultados negativos. En suma, expectativas positivas, neutras o negativas.

Un estudio en diez países halló correlación entre el desempeño académico de 0,25 en octavo y de 0,30 en once, y a la pregunta afectiva-motivacional: ¿Le gustaría a Ud. volver a estudiar matemáticas el año entrante?, tal expectativa positiva o negativa influyó seriamente el resultado académico del estudiante. Algo sabido e intuitivo desde siempre, pero poco verificado científicamente.

Interés

A algunos estudiantes el cálculo diferencial les atrae e interesa, mientras otros lo odian y aborrecen. Los profesores intuimos que parte del desempeño reside en el interés hacia nuestra asignatura, ya que los humanos aprehendemos con el corazón antes que con el cerebro. En efecto, el corazón orienta los fines (intereses), y el cerebro los medios (procesos cognitivos). Primero están los fines, tanto que contrariando todos mis elementos contrarios a la física de partículas, no he dejado de pensar en el bien que me haría tomar ese curso.



Al menos yo cuento con un recurso afectivo potente sobre muchos otros estudiantes. Sabido de hace siglos es que el interés facilita las operaciones intelectuales, entretanto que el desinterés las frena. ¿Cómo? El interés eleva la atención sostenida, dispone al alumno a aprehender, a escuchar, a ejercitar sus habilidades.

El favorecimiento aumenta gradualmente con la edad del estudiante. Lógico. Algo con consecuencias evolutivas es que “la relación entre la afectividad hacia una asignatura y el rendimiento tiende a ser más baja en los años de la escuela primaria que en los años posteriores”; posiblemente por cuanto los niños pequeños, al estar –según David Ausubel– muy *satelizados* a sus padres rinden independiente de su propia motivación. Los pequeños permanecen muy satelizados de sus padres y profesores, pues unos y otros disfrutan de indiscutible autoridad, prestigio, poder.

Sentido del aprehendizaje

“El afecto del estudiante puede ser también determinado por la forma como perciba la relación entre la tarea de aprendizaje que tiene ante sí y las aspiraciones, metas y objetivos que espera alcanzar en el futuro.”

Benjamín Bloom (1977)

A la par con el interés, *el sentido* (prospectiva) condiciona al alumno mayor a conocer o a no hacerlo. Él y sus compañeros de edad requieren hallar sentido o significado futuro a algo para invertir sus energías en la tarea ardua y compleja por venir: la tarea de *conocer*.

Estudiar trigonometría alcanza distinto *sentido* para el futuro ingeniero, psicólogo o filósofo, o para quien está ahí en el pupitre de paso. El candidato a ingeniero descubre en aprehender trigonometría ventajas para su desempeño universitario; no así para el aspirante a psicólogo o a filósofo, pues la trigonometría no habita sus horizontes. Luego, el interés trigonométrico es mayor en uno que en los otros dos. Así es como los alumnos mayores, ante cada nuevo reto de aprehendizaje, ponderan qué tanto contribuirá la asignatura a su futuro personal, profesional o afectivo. Y destinan las energías proporcionales al sentido que perciben. Si perciben mucho destinan mucho, y evalúan cada reto cognitivo contra su proyecto de vida.

El adolescente vive en el tiempo lejano, su mente está alegremente instalada allí. Su independencia tiene demasiado que ver con optar por aspiraciones, metas y objetivos personales, con desprenderse del tiempo presente. Por eso los aprehendices mayores son hiperselectivos, pues saben en qué camino marchan (o deberían saberlo). Llegará el día en que escuela y universidad reconozcan este hecho psicológico inocultable, reconozcan la injusticia de tratar a los adolescentes como niños menores, “cortados por la misma tijera”, ofreciéndoles igual currículo e iguales posibilidades académicas; día cuando se les invite a optar, a elegir, a comprometerse con sus primeras elecciones. Habrá en tal momento genuinos adolescentes, candidatos a aprehendices.

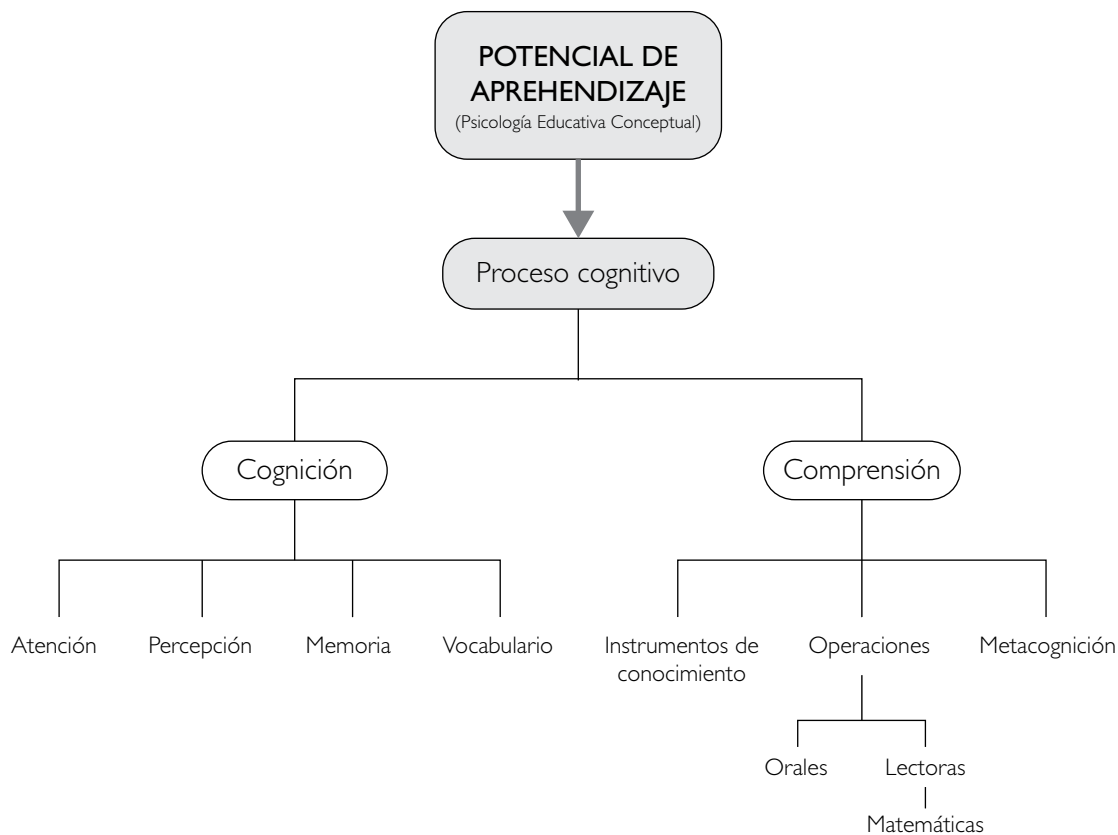
En resumen

La afectividad agrega dos notables insumos al aprehendizaje humano. En primer lugar, su dimensión general (satisfacción escolar y autoconcepto académico) para comenzar a aprehender, y luego su dimensión específica (expectativa, sentido e interés) hacia cada asignatura, tópico, tema.

La dimensión general aporta el telón de fondo afectivo, la escenografía sobre la cual transcurre el esfuerzo (o su ausencia) de cada día. Por supuesto, todo niño o joven —aquí la edad no incide— insatisfecho en su colegio y/o con un pobre autoconcepto académico está condenado a fracasar, condenado previo siquiera a que ocurra la enseñanza, y esto por mejores aptitudes cognitivas y expresivas tenga en su haber. Cuenta con muy escasa energía motivacional para movilizar y orientar sus aptitudes.

La dimensión específica hacia cada asignatura aporta la expectativa, el sentido e interés que para cada aprehendiz tienen las matemáticas, las ciencias, el lenguaje, las disciplinas sociales, las artes, los deportes. La mala actitud, la actitud negativa hacia alguna de ellas, bloquea e impide que la enseñanza se convierta en aprehendizaje.

Fase cognitiva del aprehendizaje





Hoy se sabe que los mecanismos cognitivos actúan en secuencia. Primero, perciben y registran la información que ingresa. Posteriormente, extraen el conocimiento que contienen las enseñanzas del profesor. *La primera fase cognitiva registra, la segunda comprende*. Dos fases que ponen a funcionar mecanismos cognitivos de dos órdenes absolutamente diferentes. La primera, los mecanismos cognitivos elementales, la segunda, mecanismos cognitivos superiores.

Percibir con claridad información requiere varios subprocesos, en gran parte medidos por el viejo Cociente Intelectual (CI): *atención, recepción, integración y segmentación de la información auditiva y de la información visual, memoria ultracorta y de corto plazo*. Funciones que miden las subpruebas de aritmética, rompecabezas, figuras incompletas, dígitos símbolos del WISC y, en general, de los test clásicos de “inteligencia”⁷.

Comprender, por su parte, aplica operaciones complejas comprensivas (orales o lectoras) de un nuevo nivel junto con los instrumentos de conocimiento apropiados al tema. Comprender extrae los macropensamientos que otra operación enseña, bien sea vía auditiva, bien sea vía lectora. Nos lo recuerda David Ausubel: “La mayor parte de lo que uno sabe realmente consiste en ideas descubiertas por otros, que le han sido comunicadas a uno **de modo significativo**”.

Dos pasos: el primero, captar la envoltura del lenguaje (cognición) y, el segundo, extraer los macropensamientos que transporta, dejando de lado la envoltura material lingüística. Estas dos funciones pueden operar en perfecta forma o en pobre forma. La variación diferencia entre estudiantes predispuestos al éxito y aquellos predispuestos al fracaso, diferencias cruciales en su potencial de aprehendizaje.

Cognición elemental o CI (Atender, percibir y memorizar)

Las diferencias en atención, percepción y memorización o “inteligencia” explican 20 a 25 por ciento de la variación en el aprendizaje escolar. En los años sesenta, el investigador Lavin constató que las pruebas de inteligencia general correlacionan cerca de 0,50 con rendimiento académico en variedad de cursos y asignaturas. Correlación que, por propiedades matemáticas del coeficiente estadístico, explican 0,25% (0,50 x 0,50) del desempeño académico del alumno.

Veinticinco por ciento, ni mucho, ni poco. Para quienes hipertrofian el coeficiente intelectual (CI) les resulta pequeño, ínfimo, este porcentaje. Un muy elevado coeficiente intelectual garantizaría apenas un cuarto del éxito académico en educación regular tradicional.

Comprensión

“No necesitamos ni vamos a tener sabios “polifacéticos” que entiendan de todo. Probablemente seremos más especializados aún. Pero lo que sí necesitamos –y lo que va a definir a la persona educada en la sociedad de conocimiento– es la capacidad de comprender

7 Coloco siempre entre comillas el término “inteligencia” por razones que trato en extenso en mi libro EL MITO DE LA INTELIGENCIA Y LOS PELIGROS DEL COCIENTE INTELECTUAL.

los conocimientos. ¿Qué es cada uno? ¿Qué trata de hacer? ¿Cuáles son sus temas centrales? ¿Cuáles son sus teorías centrales? ¿Qué conceptos fundamentales ha producido? ¿Cuáles son áreas importantes de ignorancia, sus problemas, sus retos?”

Peter Drucker (1994)

En contra de la recomendación de Drucker, los estudiantes reciben pobre entrenamiento para *procesar* conocimiento, núcleo del mecanismo comprensivo, pobre entrenamiento para convertir las oraciones percibidas o leídas en macropensamientos.

La escuela industrial es memorista, adiestra a sus alumnos desde primer curso a memorizar enormes volúmenes de información, mientras omite enseñarles a comprender y asimilar el *conocimiento*. ¿Para qué? Para nada, en su época industrial fue suficiente. No obstante, esta omisión tiene hoy efectos laborales gravísimos que denuncia Drucker, pues las actuales empresas requieren analistas conceptuales que decodifiquen (*lean*), asimilen información, la *apre-h-endan*; esto es, transformen creativamente la información en nuevos instrumentos de conocimiento, bienes, programas, servicios o por último nuevas empresas. Ni más, ni menos que las cuatro macrooperaciones intelectuales superiores. Es frecuente y común la queja de los profesores en primaria, en bachillerato, en la universidad o en los doctorados cuando se preguntan “¿cómo hacer, si nuestros estudiantes no comprenden, no leen, no exponen, ni escriben?”. Y tienen razón.

¿Cómo hacer? Solo hay un camino: ¡enseñarles!

Escuchar y leer comprensivamente son precondiciones cognitivas para aprehender. Definen macrocompetencias comunes a cualquier asignatura, con mayor razón en bachillerato... ¡y ni qué decir en la universidad! Son las operaciones por excelencia mediante las cuales cada quien asimila pensamientos y conceptos. Y por supuesto, en la fase superior, la lectura desplaza la comprensión oral a segundo lugar.

Pero como el tránsito de la comprensión oral hacia la lectura no está educativamente previsto, causa grave tragedia a los estudiantes brillantes que fracasan cuando la enseñanza —como debe ser— requiere leer en abundancia y en profundidad, condición primaria del aprehendizaje autónomo; propósito nuclear de Pedagogía Conceptual. ¿Cuántos alumnos capaces, creativos, ingeniosos y motivados se pierden en el recorrido secundario y universitario porque nadie les enseñó las competencias lectoras complejas? ¡Quién sabe cuántos! Aunque si no son demasiados es por una razón más grave: ya abandonaron el sistema escolar. La explicación del investigador latinoamericano Ernesto Schieffelin es precisa e inobjetable: la escuela real, a cambio de enseñarles a leer, sin más justificaciones expulsa a los niños que no aprehenden a leer, les impide arribar a bachillerato. ¡Aberrante! Una vez más, dimensionan el valor de la lectura las investigaciones de Bloom.

“Entre los prerrequisitos generales cognitivos, quizá el más común a todas las tareas de aprendizaje después del tercer año de escuela es la competencia para comprender las lecturas. Esta competencia se necesita para leer las instrucciones de estudio, para comprender el sentido de las indicaciones y para comprender el enunciado de los problemas que



vienen por escrito... En la actualidad, hay muy pocas dudas: gran parte del aprendizaje escolar tiene que hacerse a base de habilidad para comprender la lectura.”

Benjamin Bloom (1977)

En el siglo XXI las instituciones educativas tendrán como tarea prioritaria enseñar a leer a sus alumnos. A leer de verdad, no solamente a deletrear. Tarea enorme, monumental, que verifica la *Teoría de las seis lecturas*, en la que se manifiesta que *a leer se debe enseñar seis veces y a lo largo de seis años escolares completos*, no una sola vez en primero de primaria. Este es un llamado a la equidad educativa, pues únicamente cuando se enseñe a todos los niños y las niñas a comprender el lenguaje de signos, todos los estudiantes estarán en similar condición intelectual para competir.

Como maestro interesado por sus aprehendices, ya conoce una indicación clara y concisa: debe contribuir a formar sus competencias de escucha y de lectura desde mañana mismo. Cualquier esfuerzo en dicha dirección, cualquier diez, quince minutos que destine a ello, se lo reconocerán sus aprehendices en el futuro, pues les está entregando una herramienta poderosa, la más poderosa de las herramientas mentales que puede utilizar un ser humano.

A la par con la comprensión oral y la lectura, cualquier aprehendiz de hoy requiere pensar matemáticamente, no saber matemáticas. Indican los estudios didácticos cómo el pensamiento matemático condiciona el éxito o el fracaso escolar general, por la simple razón que “Hoy, la mayor parte del conocimiento, y no únicamente el de tipo matemático, se asienta sobre modelos matemáticos: cuadros, tablas, porcentajes, estadísticas, funciones, correlaciones”... Es la razón por la cual “Dentro de otro conjunto de conductas de entrada generalizadas están los procesos aritméticos” (Bloom, 1977).

Pensar matemáticamente, o sea (*quereres-saberes-haceres*) leer y descifrar cuadros, comprender tablas, porcentajes, interpretar estadísticas, funciones y correlaciones entre variables. Tales cuadros, tablas y porcentajes resultan el lenguaje casi universal de la ciencia en sus diversas disciplinas, tanto naturales como sociales, y forman parte además de los lenguajes cotidianos del periódico, la televisión y la radio. La pobreza de pensamiento matemático –otra de las formas de pobreza posible– dificulta a más el rendimiento en el área académica; así mismo, dificulta interpretar desde el lenguaje de las ciencias naturales, de las disciplinas sociales, hasta la comprensión de información que proporcionan los medios de comunicación y las discusiones diarias entre amigos. ¿O acaso en ellas no se utilizan estadísticas, porcentajes?

Insisto, por última vez, promover el *pensamiento matemático* y no lo que enseñan hoy los currículos reales de matemáticas diseñados por profesores del área, que tienen la mirada puesta solo en formar futuros estudiantes universitarios de matemáticas puras o de ingenierías. La verdad es que muy pocos entre los pocos estudiarán profesionalmente matemáticas; entonces, ¿para qué enseñarles como si todos caminasen en tal dirección profesional? La respuesta sería “para poco”, pues no se logra ni lo uno, que se conviertan en matemáticos, ni lo otro, que asimilen prácticamente el pensar matemático; esto es, convertir información “cualitativa” en información cuantitativa: cuadros, tablas, porcentajes, estadísticas, funciones, correlaciones...

Vistas así las cosas, desde lo que requiere un estudiante hoy –no desde la tradición académica centenaria– aportaría enorme beneficio a todos los aprendices dominar las habilidades de pensamiento matemático (al igual que las otras disciplinas) como herramienta al servicio de las operaciones de comprensión generales. Es menester, pues, redimensionar la matemática: enseñarla no como si todos los estudiantes fuesen candidatos a matemáticos, según ocurre hoy, sino a fin de que ellos adquieran competencia en pensar; que comprendan y expresen relaciones matemáticas entre los fenómenos y hechos biológicos, históricos, geográficos, anatómicos, sociológicos, etc., y por qué no, los personales. ¿O acaso son ajenos a la matemática los hechos personales?

Instrumentos de conocimiento

Poseer instrumentos de conocimiento relativos al tema que se estudia es *condición cognitiva* para comprender los nuevos pensamientos, el nuevo conocimiento. Aquí nos viene al dedo la máxima pedagógica del maestro David Ausubel cuando advierte: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa en un solo principio, enunciaría éste: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente”.

Enseñar el concepto ‘osmosis’ o el concepto ‘revolución francesa’ a niños carece de sentido. No por alguna razón casual o coyuntural, sino porque captar estos imbricados conceptos –todos los conceptos son imbricados– supone que cada aprendiz domine varios pensamientos y conceptos previos, sin los cuales es imposible entender en sentido estricto temas de elevado nivel. Para el ejemplo, pensamientos y conceptos previos como [[RESPIRAR]], [[REPRODUCCIÓN]], [[ALKANO]], [[COMPUESTO NITROGENADO]]; o como [[DEMOCRACIA]], [[REVOLUCIÓN]], [[REFORMA]].

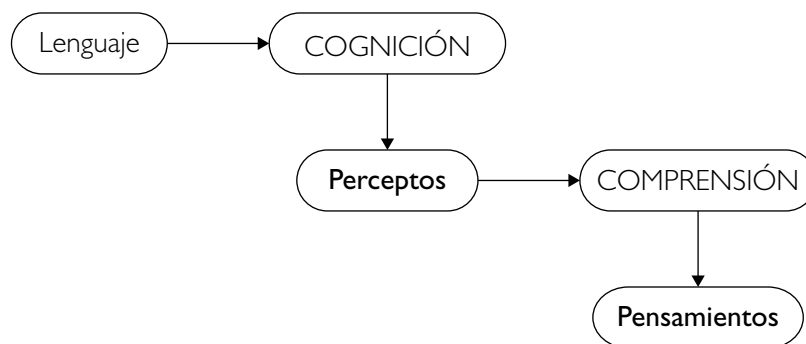
Así, discernir la naturaleza y el modo como la membrana permite selectivamente la migración de sustancias hacia dentro y hacia afuera es imposible cuando los conceptos previos no se dominan. Sin ellos y sus pensamientos constituyentes, el mero escuchar al profesor acerca del tema resulta una labor tediosa, indigerible. Igual ocurre con el concepto [[REVOLUCIÓN FRANCESA]], el cual, sin el concepto indicado, resulta aprendido como mera información y datos. Tanta y tanta información que aprendimos de niños y de jóvenes y que hoy yace en los basureros corticales.

En suma, los procesos intelectuales se agrupan en dos categorías generales: COGNICIÓN y COMPRENSIÓN.

La cognición recibe y organiza la información sensorial que estimula los órganos de los sentidos, particularmente los ojos (ver) y los oídos (escuchar). La cognición cambia las sensaciones aisladas y desintegradas en *perceptos*, juntos e integrados, para lo cual se requiere que la motivación, los filtros de atención sostenida y voluntaria, los receptores visoadutivos, junto con la memoria de trabajo y la de corto plazo, estén funcionando a la perfección. Procesos que debe enseñar, ejercitar y afinar la educación preescolar a propósito de entregar al profesor de primero de primaria un aprendiz con las mejores condiciones cognitivas para comenzar el largo reco-



rrido por la cultura intelectual humana que resume los últimos 50.000 años de avance colosal del conocimiento; muy en particular los últimos 2.500 años desde los griegos y, específicamente, los últimos 300 años que nos separan de la re-evolución científica, especialmente fructíferos.



Pero la motivación, los filtros de atención sostenida y voluntaria, junto con los perceptores y las memorias son meros prerequisites, pues ellos solo captan la envoltura material del conocimiento: captan las oraciones escuchadas o leídas, el lenguaje. Para extraerle al lenguaje el conocimiento que transporta debe entrar a escena la maquinaria de extracción: *la maquinaria de comprensión*. Son básicamente dos macrooperaciones intelectuales: <escuchar> y <leer>. Gracias a estas, la mente del aprehendiz convierte el lenguaje escuchado o leído en pensamientos, adelante –al hacerlos suyos– en conocimiento.

Fase práctica del aprehendizaje

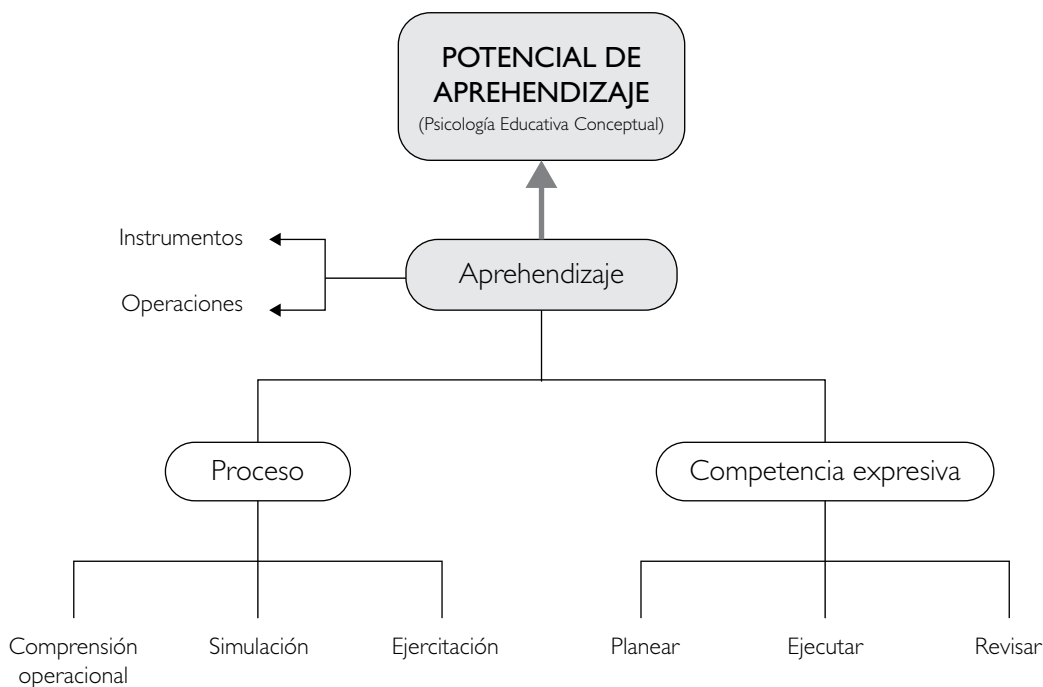
“En la sociedad del conocimiento, la gente tiene que aprender a aprender. Las materias pueden ser menos importantes que la capacidad de los estudiantes para continuar aprendiendo y su motivación para hacerlo.”

Peter Drucker (1994)

Los pensamientos adquiridos se transmutan en conocimiento una vez el niño o muchacho los incorpora a su repertorio de objetos mentales (su Mundo-2)⁸, cuando *dejan de ser exterioridad para convertirse en herramientas internas* (en el lenguaje del maestro Lev Vigostky). De esta forma, el niño o muchacho aprehende a sumar, aprehende a balancear ecuaciones, aprehende a identificar el sujeto de cada oración, aprehende a explicar los orígenes de una revolución. Convierte los pensamientos escuchados o leídos en conocimiento, o querer-saber-hacer.

Transmutación no hecha por el azar o el “porque sí”, sino producto de que el profesor decide superar la enseñanza comprensiva y alcanzar la enseñanza expresiva, el último escalón. En la

8 Según la clasificación de Karl Popper



mente de cada aprendiz, los pensamientos se convierten en genuino conocimiento por decisión pedagógica de su profesor, profesor a quien no le basta con que sus alumnos sepan y que anhela enseñar haceres, conocimiento: enseñar competencias, no informaciones ni meros saberes. Competencia o *querer-saber-hacer*; tripleta que define en Pedagogía Conceptual *competencia*, la triple interacción entre querer (afectivo), saber (cognitivo) y hacer (práxico).

Enseñar competencias demanda por parte del profesor –luego de la correspondiente enseñanza afectiva y cognitiva– la enseñanza práctica, demasiado descuidada hoy. La enseñanza práctica o práctica permite al aprendiz incorporar los pensamientos comprendidos (el conocimiento) en herramientas para la vida, para así interpretar el mundo, a su sociedad, a los otros y a sí mismo. ¿Cómo? Con la didáctica operacional de Pedagogía Conceptual, mediante la MODELACIÓN, la SIMULACIÓN y la EJERCITACIÓN.

En la modelación, el tutor indica cómo él –experto en el asunto– suma, cómo balancea ecuaciones, cómo identifica el sujeto de cada oración y cómo explica los orígenes de una revolución.

Muestra a sus aprendices los pasos, uno a uno, que deben hacer. Invita a sus estudiantes a que ob-

Las didácticas conceptuales son los modos específicos de enseñar. Las rigen dos principios: el primero, que la labor del profesor es enseñar y la labor del aprendiz aprender; el segundo, que únicamente las enseñanzas penetran en la mente del aprendiz cuando éste domina el instrumento o la operación, no cuando solamente los comprende.

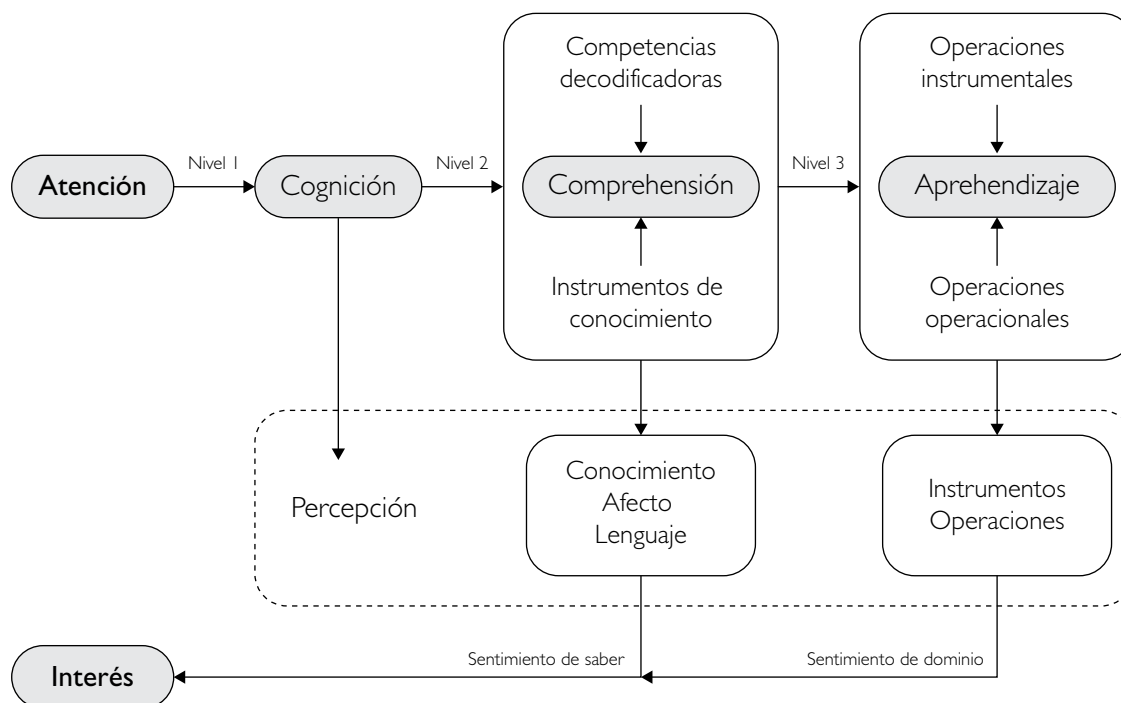


serven mientras él suma, balancea ecuaciones e identifica, con la finalidad en mente que sus aprendices tomen conciencia de las operaciones que él, como experto, efectúa y de la secuencia en que ocurren. Dos componentes, las operaciones y la secuencia en que aparecen, llamados *conciencia operacional*.

Una vez los aprendices han captado cómo se hace, es posible avanzar hacia la segunda fase de la didáctica operacional, la simulación.

En la simulación son los aprendices quienes realizan la actividad, los ejercicios, mientras que el tutor observa los logros y los desaciertos de cada uno de ellos y se los indica a fin de que cada aprendiz afiance sus aciertos y corrija sus desaciertos, sus vacilaciones, sus incorrecciones. El tutor los observa entretanto ellos suman, o balancean ecuaciones, o identifican el sujeto de cada oración... Su propósito está en lograr que sus aprendices tomen autoconciencia de las operaciones efectuadas que realizan, la llamada *autoconciencia operacional*, el paso entre la conciencia exterior y la propia conciencia relativa al saber hacer.

Por último, está la ejercitación. La ejercitación cobra sentido cuando cada aprendiz domina el nuevo instrumento u operación. Para ello debe contar con abundantes ejercicios escalonados por orden de dificultad creciente, algo que anticipó por décadas el maestro Baldor con su maravillosa álgebra y trigonometría.



Bibliografía recomendada

- AUSUBEL, NOVAK Y HANESSIAN. (1976). *Psicología educativa, un punto de vista cognitivo*. Ed. Trillas.
- BLOOM, B. (1977). *Características humanas y aprendizaje escolar*. Ed. Voluntad.
- DEWEY, J. (1993). *Cómo pensamos*. Ed. Paidós.
- DE ZUBIRÍA, M. et al. (1994). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. FIPCAM.
- DE ZUBIRÍA, M. (1998). *Mentefactos I: pedagogías para el siglo XXI*. FIPCAM.
- DE ZUBIRÍA, M. (2008). *Los fines y el método de Pedagogía Conceptual*. FIPCAM.
- DE ZUBIRÍA, M. (2008). *Formar, no sólo educar*. FIPCAM.
- DE ZUBIRÍA, M. (2008). *Las teorías de Pedagogía Conceptual*. FIPCAM.
- SAVATER, F. (1991). *El valor de educar*. Ed. Ariel.



¿Qué es un proyecto?

Carlos Fabian López Restrepo



Introducción	261
¿Qué es un proyecto?	263
Estructuración de un proyecto	263
Primera fase: definición del proyecto	264
Segunda fase: planeación del proyecto	264
Tercera fase: ejecución del proyecto	265
Cuarta fase: control y seguimiento	265
Quinta fase: evaluación	266
Ejemplo de proyecto	266
Fase 1: definición de metas académicas del curso	267
Fase 2: necesidades para aprender, convivir y pasarla bien	269
Fase 3: construcción de acuerdos	273
Fase 4: consecuencias frente a la transgresión	274
Plan operativo	277
Matriz de seguimiento y control a los procesos	280
Secuencia didáctica de la formación por proyectos desde el M.F.R.	283
¿Por qué una secuencia didáctica?	283
¿Qué es la secuencia didáctica?	284
Fase de sensibilización	286
Fase de comprensión	287
Fase de aplicación	288
Fase de innovación	289
Correspondencia entre las fases de estructuración de un proyecto y los momentos de la secuencia didáctica.	290
Procesos de evaluación	290
Procesos psicológicos/operativos	292
Producto final	292
Valoración del proyecto	293
Propuesta de planeación por proyectos desde el M.F.R.	295
¿Por qué planificar?	295
Ventajas del proceso de planeación en el M.F.R.	296
Formatos	298
Formato de planeación de proyectos	298
Formato plan operativo para proceso de planeación	299
Matriz de seguimiento y control a los procesos	300
Para tener en cuenta al momento de desarrollar procesos de planeación de proyectos	301
Para la sensibilización	301
Para la fase de comprensión	301
Para la fase de aplicación	301
Para la fase de innovación	302
Bibliografía	303

Introducción

El Modelo de Formación para la Reintegración (M.F.R.) adopta la estrategia de formación por proyectos (FpP) como principio metodológico que viabiliza el desarrollo del plan de vida de los estudiantes en los ámbitos afectivo, productivo y ciudadano, e implica generar una serie de transformaciones en las dinámicas del proceso de enseñanza - aprendizaje con el que se viene trabajando en los establecimientos educativos, creando un cambio en la mentalidad de quienes hacen parte del proceso (docentes - estudiantes). Esta premisa se hace más evidente cuando se busca ampliar el campo de aplicación de la metodología de la formación para el mundo productivo –donde se busca el desarrollo de competencias laborales (específicas o generales)– al campo de la formación académica y al desarrollo de competencias afectivas y ciudadanas orientadas a la construcción o reconstrucción de un proyecto de vida.

Este ejercicio de ampliación del campo de aplicación de la metodología implica el desarrollo de procesos pedagógicos orientados a transformar aquellos que estaban encaminados originalmente al desarrollo de un producto o servicio con el fin de suplir una necesidad en acciones de aprendizaje para la construcción del proyecto de vida y el desarrollo de una competencia para el mundo productivo; todo esto respetando y potencializando aspectos valiosos de dicha metodología, como:

- El rol activo que se le da al estudiante dentro de su propio proceso.
- El rol de asesor asumido por el docente.
- El desarrollo de trabajo colaborativo.
- El desarrollo de habilidades investigativas.
- La búsqueda de soluciones a problemas significativos y de contexto.
- El uso de diferentes espacios y contextos como recursos de aprendizaje.
- La integración de diferentes áreas del saber para la búsqueda de una solución a un problema.

Teniendo clara dicha necesidad, desde el M.F.R. se presenta la siguiente propuesta que busca dar claridad con respecto al proceso que permite emplear la FpP como una herramienta de aprendi-

zaje para el logro de los fines formativos (de proyecto de vida y formación académica) propuestos por el Modelo.

En el sentido de lo anterior, el presente documento se divide en tres momentos: en el primero se dan a conocer los criterios de formulación de proyectos dados por el Project Management Institute y adoptados por el SENA dentro de su estrategia de FpP y que permean la formulación de proyectos desde el Modelo; una segunda etapa cuya finalidad es definir y dar a conocer la secuencia didáctica que orienta la implementación de la estrategia de FpP como herramienta para el desarrollo de procesos de aprendizaje; y un último momento, en donde se dan a conocer los instrumentos de planeación por proyectos dispuestos por el Modelo en directa correlación con el proceso planteado anteriormente.

Esperamos que este documento se convierta en una herramienta de gran utilidad para el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje orientado por usted como docente.

¿Qué es un proyecto?

Según la definición dada por el Project Management Institute en su guía PMBOK (guía de los fundamentos de la dirección de proyectos - guía PMBOK) el proyecto “es un esfuerzo temporal que se lleva a cabo para crear un producto, servicio o resultado único”¹ que busca dar respuesta a un problema o necesidad presente.

Como tal, todo proyecto posee las siguientes características:

- Temporal (posee un principio y un final).
- Genera un producto, servicio o resultado único.
- Es de elaboración gradual (se desarrolla por etapas).

Así, cada proyecto posee una estructura a través de la cual articula una serie de procesos, actividades, recursos (materiales y humanos) y tiempos para el logro de un objetivo específico.

Estructuración de un proyecto

Su desarrollo implica siempre procesos secuenciales y estructurados que avanzan de lo general a lo particular. De acuerdo con lo propuesto por el Project Management Institute y retomado por el SENA en su documento de Marco Pedagógico y conceptual para la implementación de la formación por proyectos² las fases de estructuración de todo proyecto son:

- Definición.
- Planificación.
- Ejecución.
- Control.
- Finalización.

1 Project Management Institute. Guía de los fundamentos de la dirección de proyectos. Editorial Global STANDARD, 3ª ed. (2005), p. 5.

2 Xavier Carrera *et al.* Guía para la implementación y sistematización de la formación por proyectos. En: Marco Pedagógico y conceptual para la implementación de la formación por proyectos. SENA (2007), p. 95.

Primera fase: definición del proyecto

Esta primera fase debe orientarse a la definición clara y concisa del marco general del proyecto, es decir, el planteamiento del problema, la justificación, los objetivos y el tiempo estimado de desarrollo. Aquí debe darse cuenta de la necesidad, pertinencia, utilidad y alcance de dicho proyecto.

- **Planteamiento del problema:**

El primer paso de la etapa de definición de un proyecto está orientado a plantear el problema, argumentando la situación que se presenta en un contexto en términos de una necesidad, una ausencia, un deseo, una dificultad, una insatisfacción, un conflicto, una carencia, etc., a la que se busca dar respuesta.

En el planteamiento del problema debe justificarse el por qué es una prioridad desarrollar este proyecto.

- **Justificación:**

Con la justificación se busca dar respuesta a la pregunta del por qué y para qué se hace el proyecto. En este apartado se deben argumentar las razones que dan origen a este proyecto (pertinencia), los beneficios esperados (utilidad) y los beneficiarios. La justificación es un primer indicador del impacto que se espera al momento de su finalización.

- **Formulación del problema:**

Es replantear el título del proyecto pero en forma de pregunta.

- **Objetivos:**

Determinan el punto de referencia hacia donde apunta el proyecto; en ese sentido, dan respuesta a la pregunta de qué se busca con este. Los objetivos deben ser realistas, lo que quiere decir que deben ser congruentes con la justificación propuesta.

La calidad de los resultados del proyecto se medirá con base en los objetivos planteados, por lo tanto, estos además deberán ser claros, cuantificables, consensuados entre los integrantes del equipo y comunicados.

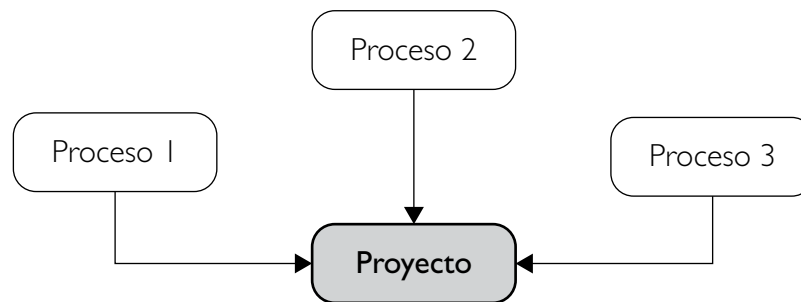
- **Tiempo de desarrollo:**

En este punto debe definirse un tiempo estimado de desarrollo del proyecto, indicando el ciclo y periodo en el cual ha de realizarse.

Segunda fase: planeación del proyecto

Una vez finalizada la fase de definición del proyecto y delimitación de objetivos, es necesario definir los procesos (etapas) que faciliten la gestión del mismo y los productos esperados por cada etapa. Los procesos y productos están definidos por la naturaleza misma del proyecto; de esta forma, no serán iguales los procesos que se lleven a cabo para desarrollar uno de reciclaje escolar a uno de construcción de acuerdos de convivencia, así como tampoco los productos esperados.

Como bien lo plantea el documento PMBOK, “no existe una única manera, que sea la mejor, para definir el ciclo de vida (fases articuladas) ideal de un proyecto. Algunas organizaciones han establecido políticas que estandarizan todos los proyectos con un ciclo de vida único, mientras



que otras permiten al equipo de dirección del proyecto elegir el ciclo de vida más apropiado para el proyecto del equipo”³.

Los ciclos de vida del proyecto generalmente definen:

- Las metas que permiten aterrizar el (los) objetivo(s) del proyecto.
- Las actividades que materializan el desarrollo de las metas.
- Los productos por fases.
- Quién está involucrado en cada fase.
- Cómo controlar y aprobar cada fase.

En términos generales, las fases son secuenciales y arrojan un producto resultado del proceso que permite realizar seguimiento al mismo.

Tercera fase: ejecución del proyecto

La fase de ejecución dentro del proceso de estructuración de un proyecto debe estar orientada a la elaboración de un plan que operativice (plan operativo) el desarrollo de los procesos y actividades propuestas en la fase de planificación, estructurando las metas y actividades y definiendo, frente a estas, los tiempos de desarrollo en relación con el tiempo global, responsables y recursos.

Esta fase permite determinar con claridad los aspectos en los cuales debe haber seguimiento y control para realizar procesos de mejora continua. Además, durante la ejecución es posible que sea necesario actualizar los indicadores definidos en el plan de seguimiento para asegurar el cumplimiento de las actividades planificadas, pero sobre todo, el logro de los objetivos definidos en la primera fase.

Cuarta fase: control y seguimiento

Tiene como finalidad determinar las dificultades y avances presentados en el desarrollo de las etapas del proyecto, buscando con ello generar acciones correctivas que permitan el logro de las metas propuestas dentro de los tiempos previstos, en caso de ser necesario. En este sentido, el

3 Project Management Institute. Guía de los fundamentos de la dirección de proyectos. Editorial Global STANDARD, 3ª ed. (2005). p. 20.

seguimiento es la fase que garantiza la consecución de las metas formuladas al ser un proceso constante y de aplicación en cada una de las etapas indicadas para el desarrollo del proyecto.

En el proceso de formulación de un proyecto, la fase de control y seguimiento tiene como insumo básico el plan operativo formulado en la fase anterior, por tanto su aplicación ha de recaer sobre los pasos y productos formulados. Así, los elementos necesarios para realizar procesos de control y seguimiento son los resultados obtenidos en la fase de planificación y ejecución.

Quinta fase: evaluación

Más allá de verificar la consecución del objetivo propuesto para el proyecto y determinar el impacto del mismo, la fase de evaluación debe estar orientada a determinar las fortalezas y debilidades presentadas a lo largo de todo el proceso para organizar acciones de mejora (innovación) de cara al desarrollo de futuros proyectos o al producto, servicio o resultado único efecto del mismo.

Ejemplo de proyecto

PROYECTO: CONSTRUCCIÓN DE ACUERDOS DE CONVIVENCIA⁴

- Ciclo: I
- Periodo: I
- **Planteamiento del problema:**

Generar acuerdos de convivencia orientados a mejorar el clima de trabajo en el aula escolar, y con esto facilitar los procesos de enseñanza - aprendizaje y de formación y desarrollo moral de los estudiantes, es una necesidad prioritaria en el trabajo con la población, máxime cuando se piensa en el cambio de ambiente de esta al ingresar al proceso de escolarización, donde existen unas formas de interacción y normatividad totalmente diferentes a las del grupo armado.

Esto implica que es primordial en los estudiantes el desarrollo de habilidades para la interacción orientadas al cuidado y respeto propio, así como (valoración de las diferencias) para aprender y sentirse bien tratado, lo que habrá de desembocar en un desarrollo moral, de autocontrol y autonomía necesarios para el desempeño en la vida cotidiana.

La construcción de acuerdos de convivencia en el aula escolar es un paso necesario para la generación de un contexto que facilite el aprendizaje, la sociabilidad, la participación activa en el proceso de formación, el desarrollo del autocontrol y la autonomía, el respeto hacia los otros y el reconocimiento de la importancia del respeto hacia la norma y la autoridad.

4 Proyecto tomado y adaptado del programa Valores UC de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Extraído el 10 de enero de 2011 desde: file:///C:/Documents%20and%20Settings/jenny/Escritorio/Construccion_de_acuerdos_de_convivencia_Primeroy_Segundo_Basico.pdf



- **Formulación del problema:**
¿Cómo puede contribuir la generación de acuerdos de convivencia al logro de metas propuestas en el ámbito escolar?
- **Objetivo general:**
Construir acuerdos de convivencia orientados a mejorar el ambiente escolar para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje y el logro de metas comunes.

Fase I: definición de metas académicas del curso

- Metas:
 - Conocer en cada asignatura los objetivos de aprendizaje del curso, incluyendo los objetivos transversales.
 - Tomar conciencia de la necesidad de organizarse y favorecer un ambiente de trabajo grato y colaborativo para lograr dichas metas.
- Tiempo:
 - Una jornada de trabajo.

RECUERDE:

Todo proceso de enseñanza - aprendizaje requiere tener, previo a su desarrollo, unas metas claramente definidas hacia las cuales orientar las acciones formativas. Para alcanzar dichas metas es necesario que los actores involucrados (docente y estudiante) tengan conocimiento de ellas y de las condiciones de organización necesarias para lograr dicho fin. En la presente jornada vamos a definir con claridad los aprendizajes esperados a lo largo de un periodo en diferentes áreas pensando posteriormente en las condiciones necesarias, en términos de convivencia, para alcanzar las metas de aprendizaje.

Actividad I: definición de metas de aprendizaje por áreas.

Organizados por el docente líder del proyecto, todos los profesores de las diferentes áreas establecen a partir de la ficha 'Lo que aprenderé', los aprendizajes que se esperan los estudiantes logren a lo largo de un periodo determinado. Es importante que los aprendizajes esperados estén planteados con base en conductas observables.

LO QUE APRENDERÉ

Establecimiento educativo:	
Curso:	Asignatura:
Periodo:	Ciclo:

Aprendizajes esperados	
Declaro conocer lo esperado para este periodo	
Firma del estudiante:	Firma del docente:

Actividad 2: revisión de metas con el curso.

Cada docente de área trabaja con los estudiantes la ficha ‘Lo que aprenderé’, previamente diligenciada por el profesor. Se trata de acoger comentarios, preguntas y sugerencias con respecto a lo planteado.

Estos objetivos constituyen lo que se llama ‘contrato pedagógico’ y, como todo contrato, ha de comprenderse para poder suscribirse a él. Cuanto más se logre en este momento un *acuerdo* respecto del aprendizaje, más fácil será durante el periodo para el docente referir las metas de aprendizaje del curso y motivar la perseverancia hacia los logros. Para ello se sugiere:

- Exponer en la pizarra, paleógrafo o cartulina, los distintos objetivos, explicándolos lo mejor posible, con ejemplos concretos y motivantes.
- Dejar espacios para preguntas.
- Pedir sugerencias.
- Al finalizar el trabajo conviene que cada estudiante pegue la ficha en el cuaderno correspondiente. Este material puede, además, ser usado –ya sea en forma individual o con todo el curso, guiado por el docente– para revisar durante el semestre el estado de avance personal respecto a los objetivos de aprendizaje planteados.



El docente invita a los estudiantes a tomar los objetivos definidos como meta compartida por la comunidad del curso: cada estudiante y el curso como conjunto son responsables de que todos alcancen estos objetivos satisfactoriamente. Para ello, junto con el docente buscarán el modo de organizarse.

Al finalizar esta fase se espera que:

- Los estudiantes conozcan y tengan acceso a los objetivos de aprendizaje esperados (verticales y transversales).
- Los estudiantes tengan los programas de asignatura en sus cuadernos, de modo que puedan revisarlos, compartirlos con sus familias y monitorearse.
- Los estudiantes reconozcan y comprendan el valor de organizarse para conseguir las metas planteadas.

Fase 2: necesidades para aprender, convivir y pasarla bien

- Metas:
 - Identificar las necesidades para aprender y sentirse cómodos en el aula de clase.
 - Reconocer que para convivir entre personas diferentes se necesita respeto, colaboración y orden.
- Tiempo:
 - Dos jornadas de trabajo

Actividad 1: presentación de la meta del curso como comunidad de aprendizajes y buena convivencia.

Se comienza haciendo alusión a las metas de aprendizaje trabajadas en la primera actividad ('Lo que aprenderé'), solicitando a los estudiantes que las recuerden o leyendo algunas de las metas escritas en el diario mural.

PARA CONCIENTIZAR A LOS ESTUDIANTES:

Estas metas podemos lograrlas si como curso nos organizamos y trabajamos en equipo, para ayudar a que todos aprendamos. Todos somos diferentes, tenemos facilidad para algunas cosas y nos cuestan más otras (por ejemplo, a algunos les cuestan las matemáticas pero son mejores para lenguaje; otros son buenos para hacer deporte o tienen facilidades manuales). Si nos ayudamos, podremos lograrlo (así, por ejemplo, quien es bueno para las matemáticas podría ayudar a quien le cuesta y este a su vez puede tratar de aportarle a quien le ayudó o a otra persona). Algo básico para ayudarnos es tratarnos bien. Nadie puede aprender si se siente maltratado. En el curso tenemos que aprender a tratarnos bien para que todos estemos dispuestos a aprender y estemos contentos de ello. ¿Qué significará tratarnos bien?

Se comenta sobre la importancia de aprender a trabajar juntos en un ambiente que permita tener un sentimiento de bienestar. En el diario mural, junto a los objetivos de aprendizaje, se agrega en forma destacada la inscripción:

“Al colegio venimos a aprender y a sentirnos bien juntos”.

Actividad 2: visión del curso por parte de los estudiantes.

A continuación se motiva un diálogo con los estudiantes en relación a cómo ven el curso, qué cosas les gustan, cuáles quisieran que fueran diferentes, etc.

Se puede preguntar:

- ¿Cómo se imaginaban que era estar en un proceso educativo? ¿Es muy distinto a lo que se imaginaban?
- ¿Qué es lo que más les ha gustado de estar en el proceso? ¿Por qué?
- ¿Qué creen ustedes que ayudaría para que todos puedan aprender?
- ¿Qué tendría que hacer cada uno para que todos nosotros nos sintamos bien en el curso?

O se puede desarrollar la siguiente variación:

El docente invita a los estudiantes a que imaginen que pueden crear un curso ideal, en el que todos aprendan y, así mismo, se sientan respetados y apreciados por sus compañeros y profesores.

- ¿Cómo sería ese curso?
- ¿Qué características tendrían sus alumnos?
- ¿Cómo serían sus profesores?
- ¿Cómo se relacionarían entre los compañeros y compañeras?
- ¿Cómo serían los aprendizajes?
- ¿Qué actitudes tendrían los estudiantes durante las clases?

Luego, cada estudiante escribe o dibuja su representación del curso ideal. Una vez que todos han terminado, comparten sus ideas en pequeños grupos. En esta actividad el docente debe tener presente que también él es parte del curso, por lo cual es importante que tenga una participación activa.

El docente, entonces, realiza una síntesis con todas las observaciones de los estudiantes, anotándolas en el pizarrón.

Actividad 3: profundización en la detección de necesidades para lograr la meta.

Con el propósito de seguir profundizando e involucrar a los estudiantes en la búsqueda de necesidades o requisitos que permitan el aprendizaje de todos, se les plantea a los estudiantes diferentes situaciones que podrían llegar a pasar y se les invita a comentarlas libremente, de forma ordenada.

Ejemplo: ¿Qué pasaría si...?

- No se respetan los horarios de ingreso a clase.
- Se ingresara a clase en estado de embriaguez.
- Se irrespetara a los compañeros de curso y/o al docente.
- No se traieran los materiales y deberes para la jornada.
- No se solicitara permiso para ingresar o salir del salón de clase.
- No se participara de forma organizada.
- Alguien viniera con miedo al establecimiento educativo.



- El docente no diera instrucciones.
- Los estudiantes no siguieran las instrucciones para hacer un trabajo.

(¿Cómo se sentirían? ¿Cómo sería aprender en un curso como ese?)

En este ejercicio deben incluirse situaciones referidas tanto al aprendizaje como a sentirse cómodo y acogido en el curso.

En cada condición planteada, el docente debe mediar para que los estudiantes descubran las condiciones necesarias para el logro de los aprendizajes y el buen trato. Es importante que el docente anote las respuestas relevantes en un paleógrafo.

Ejemplo:

- ¿Qué pasaría si habláramos todos al mismo tiempo? ¡Probemos!
(Después de un minuto de mucho ruido en la sala, pedir silencio y provocar la reflexión a través de preguntas).
- ¿Cómo se sintieron cuando todos hablamos al mismo tiempo?
- ¿Podíamos entendernos?
- Si alguien hubiera querido explicarnos algo, ¿le habríamos entendido?
- ¿Cómo nos sentimos cuando queremos decir algo y nadie nos escucha?
- ¿Podremos aprender si no nos escuchamos?

Al concluir, se debe recordar que para lograr las metas de aprendizaje es preciso escuchar.

Registro de las respuestas

El docente ha ido registrando en un paleógrafo las respuestas que han surgido de los estudiantes en los pasos anteriores. Una vez que ya no haya más respuestas por parte de los estudiantes, el docente puede formular preguntas para verificar que no haya quedado alguna respuesta sin registrar y así todos los estudiantes se sientan representados en el registro hecho:

- ¿Hay algo que nos falta para que efectivamente todos podamos aprender y sentirnos bien en el curso? ¿Alguno de ustedes quisiera agregar algo más?

En caso de que no surja algún aspecto importante, como por ejemplo la ‘necesidad de *escucharnos*’, el profesor debe agregar este ítem explicando su importancia, pues no va a poder desarrollar una clase adecuada y ellos no van a aprender bien si no hay una labor de escucha por parte de todos.

Actividad 4: categorización de las necesidades.

Tomando las necesidades surgidas de los estudiantes y del docente en el paso anterior, estas se agrupan en un papelógrafo en las siguientes categorías:

- Tratarnos bien y ayudarnos.
- Respetar turnos.

- Escucharnos.
- Seguir instrucciones.
- Mantener limpio y ordenado el lugar de trabajo.

Con el fin de facilitar a los estudiantes el proceso de categorización de las necesidades detectadas por ellos y su docente en las cinco ‘necesidades fundamentales’ antes señaladas, se puede realizar la siguiente actividad:

- Poner cinco canastos con el rótulo de cada una de las cinco ‘necesidades fundamentales’ (idealmente con el nombre escrito de manera atractiva y con algún elemento gráfico que facilite su identificación por parte de los estudiantes). Cada una de las necesidades que han sido anotadas en el pizarrón o papelógrafo se van escribiendo en una cartulina o papel. El docente lee, comenta y luego invita a un estudiante a colocar cada necesidad en el canasto correspondiente. Por ejemplo, si entre las necesidades surgidas de los alumnos aparece *“que no me saquen o escondan mis cosas sin permiso”*, el docente hace la pregunta: *¿Alguien tiene una idea sobre en qué canasto podríamos guardar esta necesidad?... ¿Por qué?... Muy bien, podrías ponerlo entonces en el canasto de “Tratarnos bien y ayudarnos”.*

En este punto es muy importante que a los estudiantes les quede claro que lo expresado por ellos queda incluido y forma parte de alguna de las cinco categorías establecidas. Si hay una necesidad que no pueda ser incluida en ninguna de estas cinco, se podría agregar a la lista de las cinco categorías (en lo posible se recomienda no agregar más de una categoría, pues resultará complicado recordarlas y operar con base a ellas para el curso si son más de seis).

Actividad 5: representación gráfica de cierre.

Para cerrar la actividad se invita a los estudiantes a representar estas cinco categorías, y las necesidades que les vincularon, a través dibujos u otras técnicas como modelado, pintura, construcción, etc. Esta representación gráfica puede ser realizada en forma personal o en pequeños grupos de trabajo. Resguardando el tiempo, se propone que cada estudiante o grupo represente una categoría, cuidando que todas sean graficadas. Es muy relevante que el trabajo que se realice represente las necesidades concretas que se conjugan dentro de cada categoría (por ejemplo, dentro de la categoría “respetar turnos” se pueden presentar distintas situaciones: respetar turnos al hablar en clase, al entrar a la sala o al ser atendido por el profesor, entre otras).

Una vez que los trabajos han sido terminados, se aconseja ubicarlos en un lugar destacado de la sala. Si han sido realizados en forma individual, pueden ser incluidos en la bitácora de cada estudiante.

SUGERENCIA:

Al finalizar esta actividad se sugiere guardar los papelógrafos construidos; ellos servirán para seguir trabajando en las actividades posteriores.



Al finalizar esta fase se espera que:

- Existan cinco categorías de necesidades construidas con base en las necesidades personales de cada estudiante y su docente.
- Los estudiantes del curso reconozcan estas cinco grandes categorías y su significación.
- Las cinco categorías sean representadas por los estudiantes a través de la plástica.

Fase 3: construcción de acuerdos

- Metas:
 - Construir un acuerdo de curso respecto a las necesidades de todos, para alcanzar la meta propuesta.
 - Ejercitar la capacidad de construir acuerdos dialogando, argumentando, jerarquizando y cediendo.
- Tiempo:
 - Dos jornadas

Actividad 1: definición de las necesidades del curso para alcanzar la meta.

- El docente recuerda a los estudiantes el marco en que se está trabajando: organizándose como comunidad de curso en función de la meta de que todos aprendan y se sientan bien tratados.
- El docente presenta al curso la síntesis preparada previamente con las necesidades del curso y sus docentes (Etapa 2).
- Se invita a los estudiantes a discutir en torno a la propuesta de síntesis de necesidades con la mediación del docente. *¿Están todos de acuerdo con que estas son las necesidades de este curso para aprender (y para sentirse bien tratados)? ¿Alguien siente que falta alguna?* Son algunas de las preguntas con las cuales se puede abordar esta situación. En el caso de que un alumno señale alguna necesidad que no esté incluida en el listado, es bueno pedirle que argumente por qué esa necesidad le resulta significativa y luego verificar con el resto del curso si es pertinente agregarla a la lista.
- Una vez que hay acuerdo en las necesidades, el docente puede referirse al orden en que están presentadas: *¿Les parece que estas necesidades del curso están ordenadas según su importancia? ¿Habrá que hacer alguna modificación?* Si algún estudiante estima que es conveniente modificar el orden asignado, se le pide que justifique su apreciación. Si hay consenso de curso en relación con la propuesta argumentada del estudiante, se debe modificar la jerarquización inicial.

Actividad 2: construcción final del listado de necesidades.

- Una vez revisadas y redefinidas las necesidades para aprender/enseñar y sentirse bien tratados en la comunidad de curso, es importante escribirlas en un papelógrafo y exponerlas en un lugar visible de la sala.

Al finalizar esta fase se espera que:

- Se cuente con un listado consensuado y jerarquizado de las necesidades para aprender/enseñar y los estudiantes se sientan bien tratados por parte de la comunidad de curso (el producto debe ser expuesto en el aula de clase).
- Los estudiantes sean capaces de argumentar la importancia de las necesidades del listado.

Fase 4: consecuencias frente a la transgresión

- Metas:
 - Distinguir entre consecuencias formativas y consecuencias que solo logran generar control y obediencia no reflexiva.
 - Reconocer la necesidad de reparación como responsabilidad frente a los propios actos.
 - Descubrir los valores que las normas protegen.
- Tiempo:
 - Dos jornadas

Actividad 1: pensando en los demás.

Una vez definidos los acuerdos que ayudarán al curso a alcanzar la meta propuesta, es necesario conversar acerca de las consecuencias que tiene la transgresión de estos. *¿Qué pasa si uno no respeta los acuerdos?*

Juego con el naipe:

- El docente comienza modelando la actividad: pide a un estudiante que saque una carta y que lea la situación de transgresión.

A partir de situaciones comunes al contexto se diseñan fichas similares a las siguientes:

Ficha 1:
Un estudiante agrade verbalmente a otro

Ficha 2:
Un estudiante agrade verbalmente a un docente o viceversa

Ficha 3:
Un estudiante o docente ingresa en estado de alicoramiento

Ficha 4:
No se cumple con las responsabilidades

Ficha 5:
Los estudiantes irrespetan los horarios de ingreso

Ficha 6:
Los estudiantes no cuidan los insumos de trabajo



- Posteriormente, se pide a los estudiantes que expresen sus opiniones sobre el hecho, siguiendo la siguiente secuencia de preguntas. Se trata de enseñarles una manera de pensar frente a la transgresión de los acuerdos (se recomienda copiar estos pasos en el pizarrón a la vista de todos los estudiantes):
 - Visualizo el daño que provoqué a mi compañero.
 - Reconozco lo que sintió mi compañero con lo que hice.
 - Reconozco lo que siente mi compañero hacia mí después de lo que hice.
 - Tomo conciencia de que rompí un acuerdo de convivencia del curso.
 - Reflexiono sobre cómo podría haber actuado.
 - Busco alternativas de reparación al daño causado.
 - Busco alternativas para no volver a actuar como lo hice.

Para mediar la reflexión de los estudiantes, el docente se puede guiar por el siguiente ejemplo:

Ficha 2:
Un estudiante agrade verbalmente a un docente o viceversa

Preguntas:

1. Visualizo el daño que provoqué a mi compañero:
 - ¿Qué pasó?
 - ¿Por qué lo hiciste?
 - ¿Qué le pasa al otro con lo que hiciste?
2. Reconozco lo que sintió mi compañero con lo que hice.
 - ¿Cómo te sentirías si alguien escribiera una ofensa en tu contra? ¿Por qué?
 - ¿Qué habrá sentido tu compañero con lo que escribiste sobre él?

(En este paso, invitar al estudiante a ponerse en el lugar de la víctima puede ayudar a tener perspectiva y empatía).

3. Reconocer lo que siente mi compañero hacia mí después de lo que hice.
 - ¿Qué sentirá tu compañero hacia ti después de lo que le hiciste?
 - ¿Cómo te sientes con eso?
4. Tomo conciencia de que rompí un acuerdo de convivencia del curso.
 - ¿Cómo ayuda u obstaculiza lo que hiciste al logro de la meta que nos hemos puesto como curso?
5. Cómo podría haber actuado.
 - ¿Por qué lo hiciste?

- ¿Qué pasaría si cada vez que estamos molestos con alguien actuáramos de esta forma?
 - ¿Si estabas molesto con él, de qué otra forma se lo podrías haber hecho saber sin que él se sintiera tan mal?
6. Busco alternativas de reparación al daño causado.
- ¿Qué podrías hacer para aliviar lo que sintió tu compañero?
7. Busco alternativas para no volver a actuar como lo hice.
- Si otra vez vuelves a estar enojado o molesto con un compañero, ¿qué podrías hacer?
¿Cómo podrías solucionarlo?

Igualmente, preguntar a los estudiantes: *¿qué debe hacerse cuando alguien causa un problema a otro?*

PARA CONCIENTIZAR A LOS ESTUDIANTES:

Cuando hay un conflicto, se produce un problema entre las personas que después hay que resolver. Nosotros, como curso, tenemos acuerdos para tratarnos bien y colaborarnos en aprender que debemos cumplir para que no tengamos tantos conflictos. Si no cumplimos, vamos a tener que hacer algo con el problema que se formará.

Actividad 2: consecuencias frente a la transgresión de la norma.

Una vez los estudiantes han comprendido que cuando hay transgresión hay que reparar, se les invita a visualizar la importancia de definir qué consecuencias tendrán las transgresiones o no cumplimientos de los acuerdos de curso. Así, se retoman dichos acuerdos y se invita a los estudiantes a ir reflexionando en torno a cuáles deben ser las consecuencias a la transgresión de cada uno de estos.

Si alguien no cumple y produce un problema, ¿qué debe hacer para resolver eso que produjo? (Se van escribiendo las ideas en el papelógrafo).

Con el listado de consecuencias, se invita a los estudiantes a revisarlas y mejorarlas. Se sugieren aquí las siguientes preguntas guías para la reflexión:

- *¿Permite reparar el problema?* (los sentimientos y los daños).
- *¿Permite que el transgresor aprenda a no volver a hacerlo?*
- *¿Es una consecuencia respetuosa que no provoca un problema?* (Si el costo es pegarle a otro, o burlarse o meterle la cabeza al agua, entonces el mismo castigo produce problemas, porque transgrede el acuerdo de tratarse bien).
- *¿Es una consecuencia justa, no desmedida?* (No puede ser que por comerse una colación ajena, el costo sea traerle todos los días del año colación al compañero al que se le ha robado... bastará con que sea una o dos veces, por ejemplo).
- *¿Es una consecuencia que tiene que ver con lo que sucedió?* (No puede ser que el costo de quebrar un vidrio sea irse a la casa, porque no tiene nada que ver y así no se resuelve el problema... debe ser algo que reponga el vidrio, como usar su mesada en eso, o trabajar para ganar plata y comprarlo, hacer algún servicio o dar ayuda en el colegio de modo que se pague de otra manera el daño provocado).



Se escriben en un hoja, de manera atractiva y clara, las consecuencias revisadas y acordadas (se adjunta modelo) para que se exponga en el diario mural y sea firmada por todos (incluidos docentes).

Al finalizar esta fase se espera que:

- Se definan las consecuencias que tendrán las transgresiones a los distintos acuerdos.

Plan operativo

- **Proyecto:**
Construcción de acuerdos de convivencia
- **Objetivo:**
Construir acuerdos de convivencia orientados a mejorar el ambiente escolar para el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Fase	Meta (s)	Actividades	Producto	Tiempo	Responsable	Recursos
Fase 1: definición de metas académicas del curso	<p>Conocer en cada asignatura los objetivos de aprendizaje del curso, incluyendo los objetivos transversales.</p> <p>Tomar conciencia de la necesidad de organizarse y favorecer un ambiente de trabajo grato y colaborativo para lograr dichas metas.</p>	<p>Definición de metas de aprendizaje por áreas.</p> <p>Revisión de metas con el curso.</p>	<p>Formato "Lo que aprenderé", con la definición de aprendizajes esperados por área.</p>			
Fase 2: necesidades para aprender y convivir	<p>Identificar las necesidades para aprender y sentirse cómodos en el aula de clase.</p> <p>Reconocer que para convivir entre personas diferentes se necesita respeto, colaboración y orden.</p>	<p>Presentación de la meta del curso como comunidad de aprendizajes y buena convivencia.</p> <p>Visión del curso por parte de los estudiantes.</p> <p>Profundización en la detección de necesidades para lograr la meta.</p> <p>Categorización de las necesidades.</p> <p>Representación gráfica de cierre.</p>	<p>Papelógrafo con categorización de necesidades para aprender y convivir.</p>			



Fase	Meta (s)	Actividades	Producto	Tiempo	Responsable	Recursos
Fase 3: construcción de acuerdos	<p>Construir un acuerdo de curso respecto a las necesidades de todos para alcanzar la meta.</p> <p>Ejercitar la capacidad de construir acuerdos dialogando, argumentando, jerarquizando, cediendo.</p>	<p>Definición de las necesidades del curso para alcanzar la meta.</p> <p>Construcción final del listado de necesidades.</p>	Acuerdos de convivencia			
Fase 4: consecuencias frente a la transgresión	<p>Distinguir entre consecuencias formativas y consecuencias que solo logran generar control y obediencia no reflexiva.</p> <p>Reconocer la necesidad de reparación como responsabilidad frente a los propios actos.</p> <p>Descubrir los valores que las normas protegen.</p>	<p>Pensando en los demás.</p> <p>Consecuencias frente a la transgresión de la norma.</p>	Construcción de consecuencias frente a la transgresión.			

Matriz de seguimiento y control a los procesos

Meta	Actividades	Plazos		Estado de ejecución			Observaciones
		Inicio	Final	NI	PRO	FIN	
Conocer en cada asignatura los objetivos de aprendizaje del curso, incluyendo los objetivos transversales. Tomar conciencia de la necesidad de organizarse y favorecer un ambiente de trabajo grato y colaborativo para lograr dichas metas.	Definición de metas de aprendizaje por áreas.						
	Revisión de metas con el curso.						
	Evidencia de aprendizaje: formato diligenciado con metas de aprendizaje por área.						
Identificar las necesidades para aprender y sentirse cómodos en el aula de clase. Reconocer que para convivir entre personas diferentes se necesita respeto, colaboración y orden.	Presentación de la meta del curso como comunidad de aprendizajes y buena convivencia.						
	Visión del curso por parte de los estudiantes.						
	Profundización en la detección de necesidades para lograr la meta.						
	Categorización de las necesidades.						
	Representación gráfica de cierre.						
	Evidencia de aprendizaje: categorización de necesidades.						



Meta	Actividades	Plazos		Estado de ejecución			Observaciones
		Inicio	Final	NI	PRO	FIN	
<p>Construcción de un acuerdo de curso respecto a las necesidades de todos para alcanzar la meta.</p> <p>Ejercitar la capacidad de construir acuerdos dialogando, argumentando, jerarquizando, cediendo.</p>	Definición de las necesidades del curso para alcanzar la meta.						
	Construcción final del listado de necesidades.						
	Evidencia de aprendizaje: listado consensuado y jerarquizado de las necesidades para aprender/enseñar y sentirse bien tratados en la comunidad de curso.						
<p>Distinguir entre consecuencias formativas y consecuencias que solo logran generar control y obediencia no reflexiva.</p> <p>Reconocer la necesidad de reparación como responsabilidad frente a los propios actos.</p> <p>Descubrir los valores que las normas protegen.</p>	Pensando en los demás.						
	Consecuencias frente a la transgresión de la norma.						
	Evidencia de aprendizaje: definición de las consecuencias frente a la transgresión de los acuerdos						

Convenciones:

NI: No iniciada

PRO: En proceso

FIN: Finalizada

Secuencia didáctica de la formación por proyectos desde el M.F.R.

¿Por qué una secuencia didáctica?

Trabajar procesos de formación académicos empleando una metodología de formación por proyectos (FpP), metodología ampliamente difundida en el mundo de la educación para laborar, conlleva entender que el proyecto en sí mismo no es más que un pretexto para desarrollar procesos de enseñanza - aprendizaje y que no necesariamente con su ejecución la intencionalidad de ese proceso (enseñanza - aprendizaje) ya se está desarrollando; así, sería errático pensar, como se pensó en un momento, que con el trabajo de un proyecto se está dando el desarrollo de las competencias propias de las disciplinas.

Transformar un proyecto en un instrumento para el desarrollo de procesos de enseñanza - aprendizaje con finalidades de formación y desarrollo de procesos psicológicos (mentales) de afectación, comprensión, valoración e innovación claros implica necesariamente transformar los momentos o etapas de desarrollo del mismo en procesos pedagógicos orientados por una meta de aprendizaje, una(s) actividades para su desarrollo y una(s) evidencia(s) clara(s) del proceso.

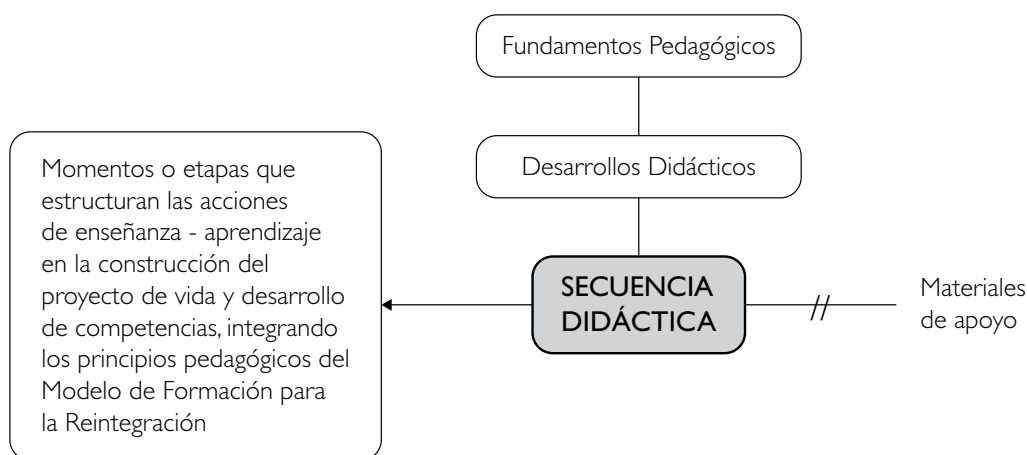
En ese sentido, la secuencia didáctica planteada en el presente documento es el instrumento que se emplea desde el M.D.F.R. para transformar los proyectos en instrumentos del proceso enseñanza - aprendizaje, el cual se encuentra orientado al desarrollo de esos procesos psicológicos (mentales) mencionados anteriormente.

Según la secuencia didáctica planteada para el desarrollo de los proyectos desde el M.F.R., se habla de cuatro fases, cada una de las cuales se correlaciona con una etapa dentro del proceso de estructuración de proyectos:

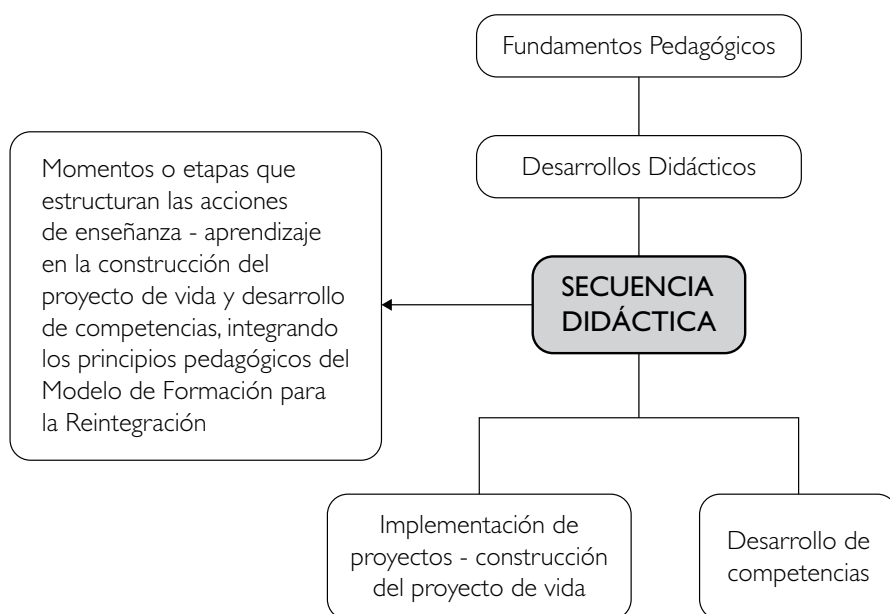
- Fase de sensibilización
- Fase de comprensión
- Fase de aplicación
- Fase de innovación

En el siguiente apartado se da a conocer la finalidad pedagógica de cada una de estas fases y la forma como se articula con cada uno de los momentos de estructuración de los proyectos. Esperamos que sea lo suficientemente claro y permita comprender la importancia de la secuencia didáctica dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje en el M.F.R. y como paso previo a los procesos de planeación de las acciones de aprendizaje de cara a la implementación de los proyectos.

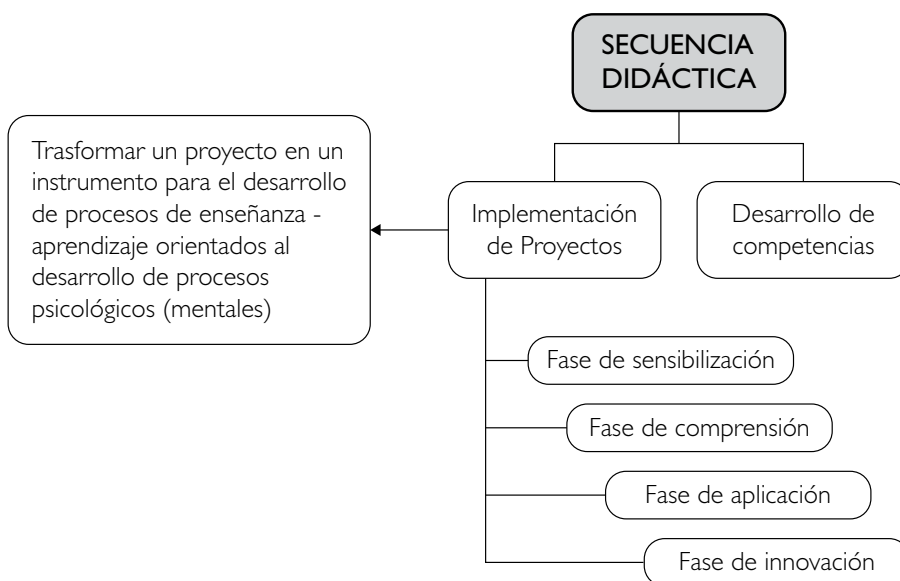
¿Qué es la secuencia didáctica?



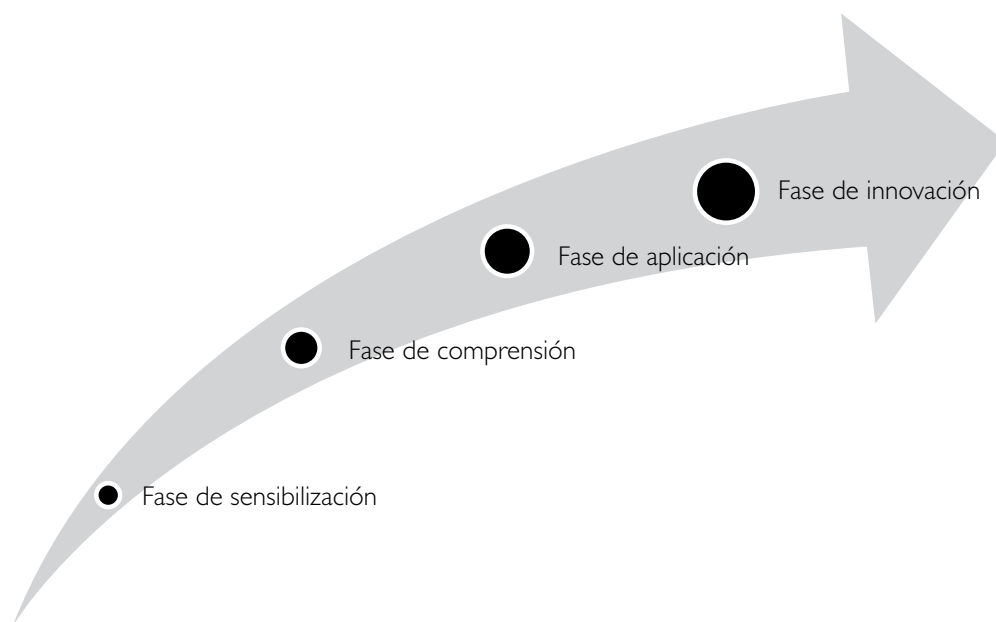
- La secuencia didáctica hace parte de los desarrollos didácticos del Modelo de Formación para la Reintegración, en tanto que materializan y viabilizan el logro de los propósitos planteados en el Modelo.
- La secuencia didáctica del M.F.R. se diferencia de los materiales de apoyo en tanto estos materializan los desarrollos pedagógicos del Modelo.
- La secuencia didáctica se pregunta por los momentos o etapas que estructuran el proceso de enseñanza - aprendizaje en la construcción del proyecto de vida y el desarrollo de competencias, integrando a estos los principios pedagógicos del M.F.R.



- Los momentos o etapas que estructuran las acciones de enseñanza - aprendizaje definidas por la secuencia didáctica se trabajan en dos procesos frente al M.F.R.: la implementación (ejecución) de proyectos y el desarrollo de competencias de las áreas.



- Una de las acciones del proceso de enseñanza - aprendizaje que orienta la secuencia didáctica es la implementación (ejecución) de proyectos.
 - Frente a la implementación de proyectos con la secuencia didáctica se busca la transformación de los mismos en instrumentos para el desarrollo de procesos de enseñanza - aprendizaje orientados al desarrollo de procesos psicológicos/operativos de afectación, comprensión, ejecución, evaluación e innovación.
 - La secuencia didáctica planteada para transformar los proyectos en instrumentos de aprendizaje y desarrollo de procesos psicológicos/operativos de afectación, comprensión, ejecución, evaluación e innovación es:
 - Fase de sensibilización
 - Fase de comprensión
 - Fase de aplicación
 - Fase de innovación



Fase de sensibilización

Se entiende por sensibilización el “proceso de comunicación, activo y creativo, que promueve una transformación, un cambio de actitudes y comportamientos”⁵ en la personas frente a determinado proceso o situación. De cara a la implementación de un proyecto en el M.F.R., la fase de sensibilización dentro del proceso de didactización pretende despertar el *interés*, elevar la *motivación* y generar *compromiso* en las personas frente al proceso de ejecución del proyecto.

5 Tomado de: Organización Equal Malabaristas. Módulo de desarrollo de procesos de sensibilización. Extraído el 20 de enero de 2011 desde: www.equalmalabaristas.org/materiales/Modulo%20II.pdf, p. 4.



Este objetivo se logra mediante el desarrollo de estrategias orientadas a crear conciencia sobre la problemática a trabajar, los aspectos relacionados con la necesidad que da origen a la misma, y la pertinencia y necesidad de buscar soluciones para generar beneficios propios y/o colectivos.

Por consiguiente, como bien lo plantea la organización Equal, “una estrategia de sensibilización debe estar encaminada a ayudar a descifrar los orígenes de los problemas para despertar la conciencia crítica en la ciudadanía y generar prácticas solidarias y de compromiso activo con el cambio de mentalidades, actitudes o prácticas”⁶.

Se pretende que la toma de conciencia y el cambio, promovidos desde la estrategia de sensibilización, sean duraderos. De ahí la importancia de conocer el origen de los problemas, ya que de esta forma se favorece la comprensión de las causas.

Para que la fase de sensibilización logre sus objetivos de despertar el interés, la motivación y el compromiso, es indispensable:

- Que la fase de definición del proyecto sea suficientemente clara en sí misma, es decir, que la situación problema a la que se busca dar solución esté definida y sea significativa, y que la justificación, objetivos y beneficios esperados sean concisos y claros. Es importante tener en cuenta que a partir de una definición bien elaborada se pueden empezar a establecer los elementos que han de componer la estrategia de sensibilización.

Contar con una buena fase de definición hace que la sensibilización sea realmente efectiva.

- Definir con claridad la meta que se persigue con el proceso de sensibilización en términos del proceso psicológico buscado (en este caso afectivo –valorar, optar, proyectar–) y el producto esperado.
- Definir las acciones (estrategia - actividad) a desarrollar para el logro de la meta propuesta.
- Definir la evidencia de aprendizaje a partir de la cual se ha de evaluar el logro de la meta propuesta.

Fase de comprensión

Desde la perspectiva de EpC (Enseñanza para la Comprensión) se entiende por comprensión el **“poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento respecto a un tema;** por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva”⁷.

Esta fase está orientada a que los estudiantes reconozcan que todo proyecto se desarrolla en unas fases o etapas frente a las cuales es necesario definir unas metas que aterricen el objetivo general del proyecto, unas actividades que permitan la consecución de las metas, y unos tiempos, responsables y recursos que viabilicen los procesos para el logro del objetivo y el desarrollo del

6 Ibid., p. 6

7 Tomado de: Ministerio de Educación Nacional. Artículo “Ante todo la Comprensión”. Extraído el 19 de enero de 2011 desde: www.eduteka.org/AnteTodoComprension.php

producto, servicio o resultado único. Además del reconocimiento de dicha estructura de planeación (procesos - metas - actividades - tiempos, responsables, recursos), se espera que el participante sea capaz de explicarla en sus propios términos, aplicándola bajo diferentes circunstancias y contexto, y finalmente automatizarla (estructuración de la mente), lo que sería una evidencia de un proceso de interiorización.

Para lograr esta finalidad, frente al proceso de implementación de los proyectos propuestos por el M.F.P.R. se hace necesario:

- Tener claro, por parte de quien desarrolla el proceso de didactización del proyecto (docente), la fase de planeación del mismo; esto es, las etapas del proceso (ciclo de vida del proyecto), las metas que se pretenden con cada una de ellas, las actividades formuladas y los productos esperados.
- Definir con precisión la meta que se busca con la fase de comprensión en términos del proceso psicológico que se pretende desarrollar (en este caso cognitivo - comprende que...) y el producto esperado.
- Definir las acciones (estrategia - actividad) a desarrollar para alcanzar la meta propuesta.
- Definir la evidencia de aprendizaje a partir de la cual se ha de evaluar el logro de la meta propuesta⁸.

Fase de aplicación

Orientada en una primera instancia a lo que desde pedagogía conceptual se define como fase expresiva (saber - hacer), en esta etapa se añade al proceso de ejecución el elemento de control y seguimiento conducente al desarrollo de procesos de valoración (autovaloración y valoración externa) dirigidos a establecer cuáles son los “resultados obtenidos, las dificultades y retrasos en la ejecución, los recursos utilizados y las razones por las cuales no se realizaron ciertas actividades”, lo que permite “revisar el logro de las metas y de los objetivos, así como efectuar los ajustes pertinentes”⁹.

Pues bien, dentro del proceso de didactización la fase de aplicación tiene como finalidad el desarrollo de procesos de valoración (autovaloración y valoración externa) al proceso de ejecución, la generación de estrategias nuevas para reorientarlo en caso de ser necesario, pero, ante todo, la comprensión (interiorización y automatización) por parte del estudiante del proceso en sí, reconociendo su necesidad en cualquier proyecto para garantizar el logro de las metas propuestas y con ello el objetivo general del mismo.

Para lo anterior se hace necesario:

- Tener claro, por parte de quien desarrolla el proceso de didactización del proyecto, el plan operativo definido en la fase anterior.

8 La evidencia de aprendizaje que debe arrojar esta fase es un plan operativo en que se determinen los tiempos destinados al desarrollo de las actividades, los responsables y recursos necesarios para su desarrollo.

9 MEN (Ministerio de Educación Nacional). Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento. Extraída el 15 de enero de 2011, desde: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-177745_archivo_pdf.pdf



- Definir con claridad la meta que se persigue con el proceso de aplicación en términos del proceso que se pretende desarrollar (en este caso, valorar) y el producto esperado.
- Definir las acciones (estrategia - actividad) a desarrollar para alcanzar la meta propuesta.
- Definir la evidencia de aprendizaje a partir de la cual se ha de evaluar el logro de la meta propuesta¹⁰.

Fase de innovación

La innovación está definida comúnmente como todo proceso orientado a generar un nuevo producto o a modificar uno ya existente en pro de hacer más fácil la vida; pero, ¿será que tiene la misma connotación al llevarlo al ámbito pedagógico? Según lo planteado por el IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico), innovar significa “abrir horizontes, generar un interés investigativo, disfrutar el placer de indagar, descubrir, proponer, reevaluar pero ante todo de inventar. Se trata de avanzar en una postura crítica frente a los postulados existentes, pues solo cuando se da por supuesto se convierte en tema de reflexión, de investigación, de cuestionamiento, es posible la innovación”¹¹. En síntesis, una definición no muy diferente a la planteada en primera instancia.

Partiendo de la anterior idea, desde la fase de innovación se pretende la generación de ideas que busquen la mejoría de los procesos, productos, servicios o resultados únicos propios de los proyectos propuestos, con lo cual se logrará afianzar el proceso de comprensión y además incentivará actitudes propositivas y creativas de cara al propio proceso de formación.

Esta fase debe tener como insumo base los resultados arrojados por el proceso de evaluación en torno a los aspectos por mejorar dentro de la implementación del proyecto o el desarrollo del producto, servicio o resultado único.

Así, para lograr la finalidad propuesta en esta fase se hace necesario:

- Desarrollar un adecuado proceso de evaluación que permita verificar el logro o no del objetivo del proyecto y el impacto del mismo, con el fin de establecer fortalezas en el proceso y aspectos por mejorar (innovaciones) frente a la implementación de los siguientes proyectos o el producto desarrollado.
- Definir con claridad la meta que se persigue con el proceso de innovación en términos del proceso (en este caso proponer, crear) y el producto esperado.
- Definir las acciones (estrategia - actividad) a desarrollar para alcanzar la meta propuesta.
- Definir la evidencia de aprendizaje a partir de la cual se ha de evaluar el logro de la meta propuesta.

10 Una sugerencia de evidencia del proceso es la matriz de seguimiento y control que se anexa al final.

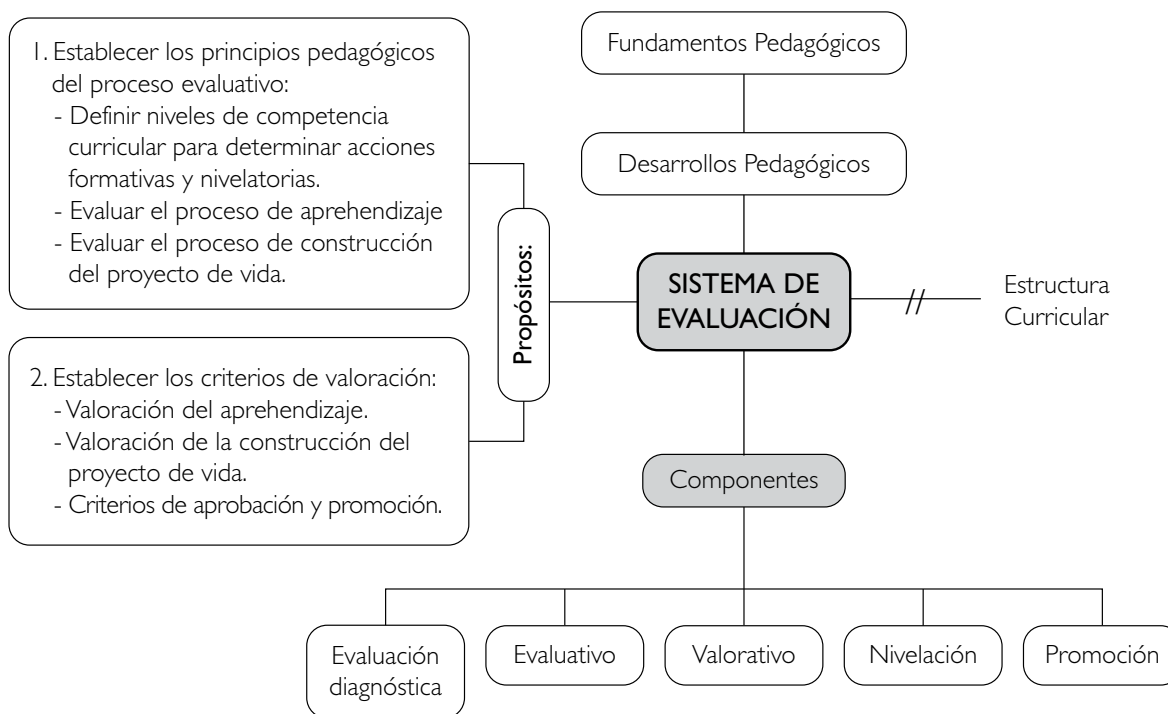
11 Ruth Salcedo. La investigación en el aula y la innovación pedagógica. En: experiencias docentes, calidad y cambio escolar: investigación e innovación en el aula. Extraído el 10 de enero de 2011 desde: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/expedocen/expedocen8a.htm>

Correspondencia entre las fases de estructuración de un proyecto y los momentos de la secuencia didáctica.

Como bien se puede deducir a partir de la lectura de las fases de la secuencia didáctica o proceso de didactización de proyectos, cada fase en la que se estructura un proyecto se correlaciona con una fase de la secuencia de didactización de la siguiente manera:

Fase del proceso de estructuración	Fase de la secuencia didáctica
Definición	Fase de sensibilización
Planeación	Fase de comprensión
Ejecución	Fase de aplicación
Seguimiento y control	
Evaluación	Fase de innovación

Procesos de evaluación





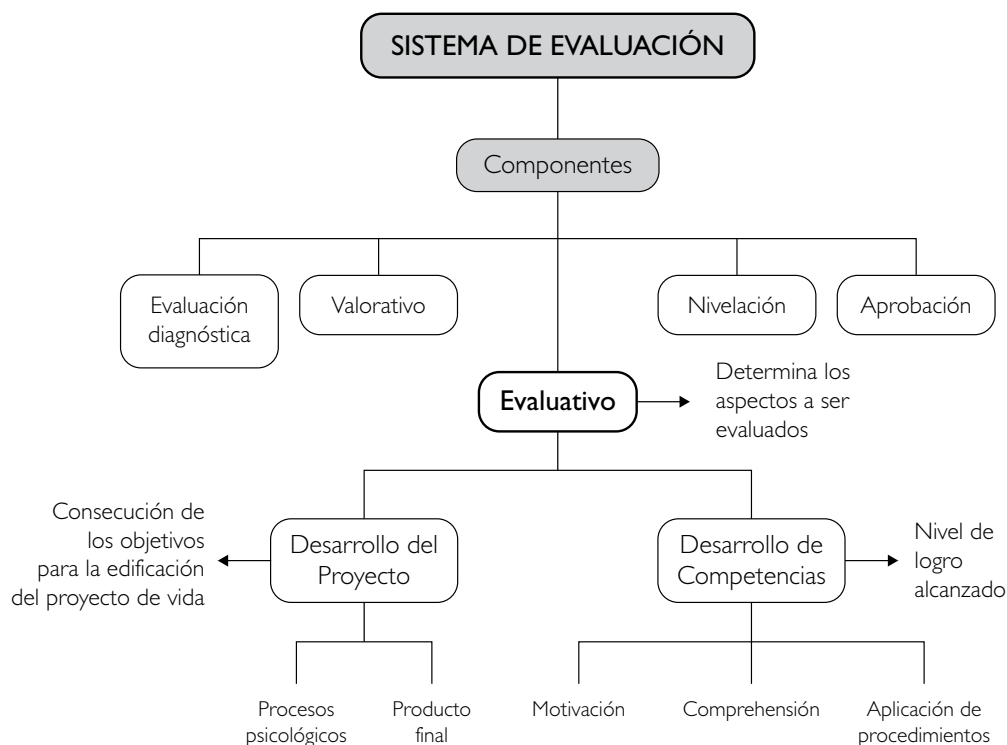
- El sistema de evaluación hace parte de los desarrollos pedagógicos propios del modelo, al igual que la estructura curricular.
- El sistema de evaluación difiere de otros desarrollos pedagógicos del Modelo como la estructura curricular, en tanto esta última se orienta a definir los aprendizajes que se van a trabajar a lo largo de los seis ciclos desde las áreas básicas y competencias ciudadanas y en relación directa con los ejes propuestos para el desarrollo del proyecto de vida.
- El sistema de evaluación tiene dos como propósitos:
 - Establecer los principios pedagógicos del proceso evaluativo (definir niveles de competencia curricular para determinar acciones formativas y nivelatorias y evaluar el proceso de construcción del proyecto).
 - Establecer los criterios de valoración del desarrollo de competencias (valoración del aprendizaje) y de desarrollo de proyecto para, a partir de ahí, definir los criterios de aprobación y promoción.
- Del sistema de evaluación hacen parte los siguientes componentes:
 - Componente de evaluación diagnóstica orientado a definir una línea base de ingreso de los estudiantes en términos del desarrollo de competencias.
 - Componente de valoración encauzado a definir los aspectos a evaluar (qué evaluar).
 - Componente valorativo dirigido a definir los criterios y escalas valorativas del desarrollo del proyecto y de competencias.
 - Componente de nivelación orientado a definir los criterios que indican la necesidad del desarrollo de procesos nivelatorios en los estudiantes.
 - Componente de promoción encaminado a definir los criterios de aprobación de ciclos y niveles, y los procedimientos e instrumentos de aprobación.

El componente evaluativo de este sistema establece que los dos procesos a valorar son dos:

- El desarrollo de competencias.
- El desarrollo del proyecto de vida.

En el caso del proyecto de vida, la evaluación se orienta a definir la consecución de los objetivos para la edificación del mismo. Para ello, el sistema se aplica sobre dos procesos:

- Procesos psicológicos/operativos.
- Producto final.



Procesos psicológicos/operativos

Fase	Proceso psicológico/ operativo	Criterio de evaluación
Sensibilización	Valorar; optar; proyectar; etc.	Según lo establecido en la secuencia didáctica para el desarrollo de cada fase, debe definirse una meta de aprendizaje, una(s) actividad(es) y un producto o evidencia de aprendizaje. Sobre el desarrollo de este producto recae la evaluación de la consecución o no de la meta propuesta, y las escalas de valoración deben ser establecidas por el docente a partir de la naturaleza misma de la evidencia.
Comprensión	Comprensión	
Aplicación	Operar un proceso, monitorear.	
Innovación	Proponer; crear	

Producto final

Al igual que los procesos, la naturaleza misma de los productos define los criterios de valoración; sin embargo, desde el Modelo se propone la siguiente matriz de valoración de producto final.



Escala				
Superior		Alto	Básico	Bajo
Criterio	Además de lo anterior, el producto final contribuye de manera clara y evidente al desarrollo del proyecto de vida del estudiante.	En el desarrollo del producto se evidencia una adecuada integración de las diferentes áreas del saber. Se evidencia un pertinente trabajo colaborativo.	Se desarrolla el producto de acuerdo con las indicaciones dadas en el proyecto.	No hay evidencia final (producto) del desarrollo del proyecto.

Valoración del proyecto

- **Bajo:** indicador de reprobación. Señala la no consecución de las metas propuestas en cada una de las fases y la no realización del producto.
- **Básico:** indicador de aprobación. Señala la consecución de las metas propuestas en cada una de las fases y el desarrollo del producto final de acuerdo con los criterios dados.
- **Alto:** indicador de aprobación. Señala, además de la consecución de las metas propuestas en cada una de las fases y el desarrollo del producto final según los criterios dados, la integración adecuada de los aprendizajes de las áreas al desarrollo del proyecto.
- **Superior:** sumado a lo propuesto anteriormente, el logro de una escala superior implica que el proyecto de vida en construcción es sostenible, al poseer objetivos claros, alcanzables y vivenciables.

Propuesta de planeación por proyectos desde el M.F.R.

¿Por qué planificar?

A diario, desde que nos levantamos hasta que nos dormimos, desarrollamos ejercicios de planeación, bien sean simplemente de forma o estructura y de manera sistemática como el presente caso. ¿A qué hora despertaremos? ¿Qué vestimenta nos pondremos? ¿Qué actividades desarrollaremos en el día? ¿Cuáles son prioritarias? ¿Cuáles no? En otras ocasiones hemos tenido que pensar en planes más estructurados, como la organización de un evento social (cumpleaños, bautizo, primera comunión, reunión familiar, etc.), previendo las actividades, el tiempo o los recursos. De esta forma llegamos a la pregunta: ¿por qué se hace tan importante planificar el desarrollo de estas actividades? ¿Qué sucedería si no se hiciera? ¿Se obtendrían los resultados esperados?

La respuesta a estas inquietudes es muy sencilla: planear garantiza mejores resultados de cara a los objetivos que nos trazamos a corto, mediano o largo plazo, y nos facilita, de una forma sencilla y rápida, determinar aspectos a mejorar cuando se presentan fallas.

Esa misma importancia recobran los procesos de planeación en el ámbito escolar, donde se debe tener claridad acerca de los propósitos educativos y de formación disciplinar y, sobre todo, la forma como se ha de llegar a ellos, aspecto en el que recobra gran trascendencia el proceso en mención.

Conforme con lo anterior, es preciso recordar que el Modelo de Formación para la Reintegración (M.F.R.) tiene como uno de sus objetivos que los estudiantes involucrados en el proceso desarrollen las competencias académicas de las áreas básicas y ciudadana, buscando con ello facilitar su proceso de reintegración a la vida civil a partir de los procesos formativos. El logro de este objetivo no da cabida a improvisaciones, por lo que se requiere desarrollar procesos estructurados (sistemáticos, coherentes) de planeación, en los que se tomen en cuenta factores como:

- Objetivo(s) del proyecto/microproyecto.
- La(s) meta(s) de aprendizaje por cada fase de proyecto/microproyecto.
- Los desempeños esperados de los estudiantes y los criterios de valoración del desempeño de acuerdo con lo propuesto por la malla curricular o lo formulado por usted.

- La(s) actividad(es) a desarrollar.
- El tiempo previsto.
- Los recursos que se requieren y con los que se cuenta.
- Los criterios y herramientas (estrategias) para evaluar y valorar la consecución de los objetivos y desempeños propuestos.

En el siguiente apartado se presenta la propuesta básica de planeación del M.F.R. desde la implementación de los proyectos.

Como en cualquier otro Modelo, en el M.F.R. las clases son preparadas con anterioridad por el docente para guiar la práctica diaria, pero buscando garantizar la generación y articulación adecuada de las actividades para el desarrollo de las competencias.

Por las razones anteriores, se espera que este documento sea una herramienta lo suficientemente clara, pero ante todo útil para el desarrollo de los procesos de planeación de las prácticas de aula desde el Modelo.

Ventajas del proceso de planeación en el M.F.R.

Antes de iniciar con este aparte, es importante que como docente se haga las siguientes preguntas:

- ¿Percibe la planeación como una actividad más dentro de la “formatitis” acostumbrada en los establecimientos educativos?
- ¿La planeación es un elemento facilitador de su práctica de aula? ¿Qué facilidades le representa?
- ¿Orienta sus procesos de planeación al desarrollo de competencias o solo le sirven para definir actividades a desarrollar a diario sin un *para qué* definido?

Desde el M.F.R. es claro que la planeación no es una actividad más a cumplir como requisito, una carga para el docente o un simple formato a ser diligenciado; la planeación tiene un papel central dentro del proceso de formación por competencias, ya que es ella quien orienta hacia este objetivo todas y cada una de las actividades desarrolladas dentro de las prácticas de aula, dando claridad a los docentes y garantizando un proceso de enseñanza - aprendizaje afectivo. De ahí radica la importancia de su desarrollo estructurado (sistemático y coherente), como se mencionó en la introducción.

De esta manera, el desarrollo de procesos de planeación dentro del M.F.R. presenta significativas ventajas frente al desarrollo de los proyectos/microproyectos y el trabajo de las áreas:

Frente a los proyectos o microproyectos:

- Permite ganar claridad sobre el objetivo con el desarrollo de un proyecto/microproyecto.



- Permite ganar claridad con respecto a las metas de aprendizaje que por fases (inmersión en el problema, análisis de estrategias de solución y aplicación de estrategias de solución) han de permitir el logro del objetivo propuesto para el proyecto.
- Permite determinar la forma como contribuyen y se articulan las áreas de cara al desarrollo del proyecto/microproyecto.
- Permite generar y articular de forma adecuada las actividades para el logro de las metas propuestas.
- Permite distribuir debidamente el tiempo de desarrollo del proyecto por periodos y en relación directa con la complejidad y amplitud de las metas de aprendizaje.
- Permite definir los recursos necesarios y disponibles para el desarrollo del proyecto.
- Permite definir con antelación los criterios y herramientas (estrategias) de valoración del desarrollo del proyecto.
- Permite aprovechar los recursos y materiales de apoyo que brinda el M.F.R. (fundamentos, malla curricular, guías didácticas, centro de recursos).

Formatos

Formato de planeación de proyectos

Establecimiento educativo: Centro Educativo Hombres del Futuro				
Docente: Lorena Dussan				
Proyecto: Construcción de acuerdos de convivencia				
Objetivo: construir acuerdos de convivencia orientados a mejorar el ambiente escolar para el desarrollo del proceso enseñanza - aprendizaje y el logro de metas comunes.				
Ciclo: I	Periodo: I			
Fase proyecto	Fase didáctica			
DEFINICIÓN	SENSIBILIZACIÓN	Meta de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> Reconozco la importancia de la existencia de normas y acuerdos para el logro de metas personales y comunes. 		
		Estrategia: <ul style="list-style-type: none"> Proyección del episodio "Tomy y Daly: la película" (los Simpsons) Reflexión en torno a las siguientes preguntas: 		
		<table border="0"> <tr> <td> Antes de... <ul style="list-style-type: none"> ¿Son importantes las normas? ¿Por qué? ¿Ayudan los acuerdos (normas) al logro de metas comunes? ¿Cómo? ¿Existen acuerdos en los diferentes espacios en los que se desenvuelven? ¿Cómo ayudan al logro de metas comunes? ¿Por qué debe existir una consecuencia frente al incumplimiento de una norma? </td> <td> Después de... <ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál es la importancia de la existencia de normas claras según lo visto en el video? ¿Cómo contribuyen las normas claras al logro de metas personales y comunes? ¿Qué sucede cuando se establecen acuerdos y no hay una consecuencia frente a su incumplimiento? </td> </tr> </table>	Antes de... <ul style="list-style-type: none"> ¿Son importantes las normas? ¿Por qué? ¿Ayudan los acuerdos (normas) al logro de metas comunes? ¿Cómo? ¿Existen acuerdos en los diferentes espacios en los que se desenvuelven? ¿Cómo ayudan al logro de metas comunes? ¿Por qué debe existir una consecuencia frente al incumplimiento de una norma? 	Después de... <ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál es la importancia de la existencia de normas claras según lo visto en el video? ¿Cómo contribuyen las normas claras al logro de metas personales y comunes? ¿Qué sucede cuando se establecen acuerdos y no hay una consecuencia frente a su incumplimiento?
		Antes de... <ul style="list-style-type: none"> ¿Son importantes las normas? ¿Por qué? ¿Ayudan los acuerdos (normas) al logro de metas comunes? ¿Cómo? ¿Existen acuerdos en los diferentes espacios en los que se desenvuelven? ¿Cómo ayudan al logro de metas comunes? ¿Por qué debe existir una consecuencia frente al incumplimiento de una norma? 	Después de... <ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál es la importancia de la existencia de normas claras según lo visto en el video? ¿Cómo contribuyen las normas claras al logro de metas personales y comunes? ¿Qué sucede cuando se establecen acuerdos y no hay una consecuencia frente a su incumplimiento? 	
		Evidencia de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> Participación en procesos de reflexión en torno al tema 		
¿Qué evidencia de aprendizaje debe arrojar este proceso?				

Evaluación

	Escala			
	Superior	Alto	Básico	Bajo
Criterio	Integra aprendizajes de diferentes áreas a la discusión propuesta.	Genera ideas sobre el tema más allá de lo sugerido por las preguntas.	Participa activamente y de forma pertinente, dando a conocer su opinión sobre el tema y escuchando de forma respetuosa las opiniones de los demás.	No participa en el proceso de reflexión sobre el tema propuesto.



Formato plan operativo para proceso de planeación

Establecimiento educativo:	
Docente:	
Proyecto:	
Objetivo:	
Ciclo:	Periodo:

Etapa de proyecto	Meta(s)	Producto	Tiempo		Responsable	Recursos
			Inicio	Final		

Matriz de seguimiento y control a los procesos

Establecimiento educativo:	
Docente:	
Proyecto:	
Objetivo:	
Etapa del proyecto:	
Ciclo:	Periodo:

Fase	Meta	Actividades	Plazos		Estado de ejecución			Observaciones
			Inicio	Final	NI	PRO	FIN	
		Producto - evidencia de aprendizaje						
		Producto - evidencia de aprendizaje						
		Producto - evidencia de aprendizaje						

Convenciones:

NI: No iniciada **PRO:** En proceso **FIN:** Finalizada



Para tener en cuenta al momento de desarrollar procesos de planeación de proyectos

Para la sensibilización

Asumir el reto de desarrollar el proyecto por parte de los estudiantes requiere que estos posean conocimiento del mismo y estén motivados frente a su desarrollo. En este sentido, la primera fase del proceso de planeación del desarrollo de un proyecto debe estar orientada a sensibilizar a la población frente al mismo, buscando generar interés, motivación y compromisos frente al proceso de ejecución.

Para lograr este propósito es indispensable que los estudiantes reconozcan el problema que da origen al proyecto catalogado como significativo dentro de su proceso de formación, compartan la justificación propuesta y comprendan los objetivos buscados.

En esta etapa pregúntese:

- ¿Qué meta persigo con el desarrollo de la fase?
- ¿*Qué estrategias (actividades) voy a emplear para el logro de la meta?* (Aquí debe identificar qué texto, video, audio, etc., va a abordar con los estudiantes para sensibilizarlos frente al proyecto con el fin de motivar y generar compromisos para su desarrollo).
- ¿Qué preguntas debo hacer antes, durante y después de la estrategia seleccionada para desarrollar el proceso de sensibilización?
- ¿Cuál es el resultado que espero al finalizar el proceso de sensibilización y cómo lo puedo hacer evidente?

Para la fase de comprensión

Debe identificar los procesos o fases en que se desarrolla el proyecto, reconociendo las metas formuladas para cada uno, así como las actividades. Como resultado del proceso de planeación es preciso un plan operativo en el que se definan los tiempos de desarrollo de las actividades, los responsables y los recursos necesarios.

En esta etapa pregúntese:

- ¿Qué meta persigo con el desarrollo de la fase?
- ¿Qué estrategias (actividades) voy a emplear para el logro de la meta?
- ¿Cuál es el resultado que espero al finalizar el proceso de comprensión (plan operativo) y cómo lo puedo hacer evidente?

Para la fase de aplicación

El seguimiento y control se desarrolla sobre cada uno de los procesos del proyecto y los productos esperados de cada uno de ellos. Aquí se busca saber cómo se ha de lograr y qué evidencia debe arrojar dicho proyecto. Una posible evidencia de esta etapa es una matriz de control y seguimiento como la sugerida anteriormente; con ella se puede determinar el nivel de desarrollo de las

actividades y aspectos por mejorar para el logro de la(s) meta(s). Igualmente, se pueden emplear otras estrategias que se crean pertinentes y adecuadas para esta fase.

En esta etapa pregúntese:

- ¿Qué meta persigo con el desarrollo de la fase?
- ¿Qué estrategias (actividades) voy a emplear para el logro de la meta?
- ¿Cuál es el resultado que espero al finalizar el proceso de seguimiento y control (matriz de control y seguimiento) y cómo lo puedo hacer evidente?

Para la fase de innovación

El proceso de planeación en esta fase debe estar orientado a verificar la consecución del objetivo propuesto y el impacto alcanzado. A partir de ahí se deben proponer mejoras sobre el proceso o el producto desarrollado del proyecto.

En este punto una buena estrategia, aunque no la única, son los procesos de socialización, en donde se ha de involucrar a toda la comunidad educativa para dar a conocer los resultados del proceso.

En esta etapa pregúntese:

- ¿Qué meta persigo con el desarrollo de la fase (valorar para proponer)?
- ¿Qué estrategias (actividades) voy a emplear para el logro de la meta (socialización)?
- ¿Cuál es el resultado que espero al finalizar el proceso de innovación (proponer) y cómo lo puedo hacer evidente?

Bibliografía

- CARRERA, XAVIER ET AL.** (2007). *Guía para la implementación y sistematización de la formación por proyectos*. En: Marco Pedagógico y conceptual para la implementación de la formación por proyectos. SENA.
- DE ZUBIRÍA, MIGUEL.** (2004). *¿Cómo enseñar competencias? Principios generales de la didáctica de pedagogía conceptual*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Meran.
- MEN (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL).** *Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Extraída el 15 de enero de 2011, desde: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL.** *Ante todo la Comprensión*. Artículo extraído el 19 de enero de 2011 desde: www.eduteka.org/AntéTodoComprension.php
- ORGANIZACIÓN EQUAL MALABARISTAS.** *Módulo de desarrollo de procesos de sensibilización*. Extraído el 20 de enero de 2011 desde: www.equalmalabaristas.org/materiales/Modulo%20II.pdf, p. 4.
- PROGRAMA VALORAS UC DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE.** Extraído el 10 de enero de 2011, desde: file:///C:/Documents%20and%20Settings/jenny/Esritorio/Construccion_de_acuerdos_de_convivencia_Primeroy_Segundo_Basico.pdf
- PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE.** (2005). *Guía de los fundamentos de la dirección de proyectos*. Editorial Global STANDARD, 3ª ed.
- SALCEDO, RUTH.** *La investigación en el aula y la innovación pedagógica*. En: experiencias docentes, calidad y cambio escolar: investigación e innovación en el aula, extraído el 10 de enero de 2011 desde: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/expedocen/expedocen8a.htm>

XI

Manual de aplicación de pruebas

Juana Les Esquerra



Introducción	307
Instrucciones generales	309
para la aplicación de pruebas	309
Convocatoria	309
Recursos	309
Primera jornada de planificación	309
Recursos	310
Agenda de la jornada	310
Desarrollo de la jornada	310
Segunda jornada de planificación	312
Agenda de la jornada	312
Desarrollo de la jornada	312
Tercera jornada de planificación	314
Agenda de la jornada	314
Desarrollo de la jornada	314
Aplicación de las pruebas	317
Primera fase: antes de empezar	317
Funciones del coordinador	317
Funciones de cada docente	317
Los estudiantes: cómo abordar la prueba	319
Segunda Fase: durante la prueba	319
Tercera Fase: verificación y recolección del material de la prueba	319
Recolección antes del tiempo máximo	319
Una vez se haya cumplido el tiempo	320
Tareas para la siguiente sesión	320
Anexos	321
ANEXO A	323
ANEXO B	324
ANEXO C	325
ANEXO D	326
Introducción	326
Proceso de Evaluación	326
Estructura de las Pruebas	327
ANEXO E	328
Recomendaciones:	328
Glosario:	328

Introducción

Usted deberá ajustarse lo más fielmente posible a las instrucciones que se ofrecen a continuación, puesto que estas han sido pensadas para ayudarle a planificar y conseguir sus objetivos y, además, para que disponga de la información y los elementos necesarios para garantizar el éxito en la aplicación de las pruebas.

Si considera que algunas de estas instrucciones no aplican en su caso, o tiene otras condiciones que no han sido consideradas en este manual, tenga en cuenta que se trata de una guía para ayudarle y no un texto rígido; adáptelo a sus condiciones particulares introduciendo lo que le haga falta pero sin perder de vista que la meta es garantizarle a los estudiantes las mejores condiciones para presentar las pruebas.

En este manual va a encontrar un plan de acción dividido en 5 partes:

- Una convocatoria.
- Tres jornadas de planeación.
- Algunas consideraciones para el día de aplicación de la prueba.

Recuerde que es usted el encargado de la administración y aplicación de la prueba, y que su correcto manejo es de gran importancia para obtener buenos resultados.

Instrucciones generales para la aplicación de pruebas

- Convocatoria.
- Primera jornada de planificación.
- Segunda jornada de planificación: organización de las planillas y codificación de los estudiantes.
- Tercera jornada de planificación: familiarización de los docentes con las pruebas.
- Aplicación de las pruebas.

Convocatoria

Veinte días antes de la primera jornada, el coordinador de la jornada de educación de adultos del establecimiento educativo enviará una circular a todos los profesores partícipes explicando el motivo de las reuniones, las fechas y la lista de los temas que serán tratados en cada una de ellas. Esto con el fin de que los asistentes estén enterados y puedan prepararse para concurrir a dicha jornada.

Recursos

Asegúrese de que el día de cada una de las jornadas se disponga de los recursos necesarios:

- Lista de todos los estudiantes que van a participar en las jornadas.
- Hojas, lápices y borradores para todos los docentes.

Primera jornada de planificación

La primera reunión debe realizarse con la suficiente anticipación, aproximadamente unos 15 días antes de la fecha de aplicación de las pruebas, ya que es importante contar con el tiempo suficiente para conseguir todos los recursos necesarios para la implementación de las pruebas.

Antes de dar comienzo a la reunión se nombrará un coordinador y una persona que se encargue de la parte logística.

Las funciones del coordinador son:

1. Coordinar las jornadas de planificación y de aplicación de las pruebas.
2. Entregar y recoger el material de las pruebas durante los días de aplicación.
3. Velar por el buen desenvolvimiento de las jornadas y estar listo para solucionar cualquier inconveniente que se presente durante las pruebas.

Las funciones del personal de logística son:

1. Conseguir los recursos que se necesiten para cada una de las jornadas.
2. Apoyar al coordinador en todo lo que sea necesario.

Recursos

- Hojas, lápices y borradores para todos los docentes.
- La lista de todos los estudiantes que van a presentar las pruebas.
- Planillas con los formatos de los listados que se usarán para la aplicación de pruebas (anexos A, B y C).
- El coordinador y la persona responsable de la parte logística son los encargados de garantizar los recursos necesarios para cada jornada.

Agenda de la jornada

1. Cronograma de aplicación de las pruebas.
2. Asignación de grupos y salones.
3. Recursos generales.
4. Circular dirigida a los estudiantes.
5. Tareas para la próxima jornada.

Desarrollo de la jornada

Cronograma de aplicación de las pruebas

Es preciso construir un cronograma en el que conste el nombre de la prueba, la fecha, el horario y el tiempo de aplicación.

- a. Primera sesión de aplicación de pruebas: Competencias académicas: Matemáticas y Lenguaje (3 horas).
- b. Segunda sesión de aplicación de pruebas: Competencias Afectivas y Talento (3 horas).
- c. Tercera sesión de aplicación de pruebas: Habilidades Intelectuales (3 horas).
- d. El tiempo de receso entre las pruebas será de 30 minutos.

Fechas: se sugiere realizar las sesiones en 3 fechas diferentes.

Asignación de grupos y salones

Asignar a cada uno de los docentes un grupo y un salón correspondiente. Cada profesor elaborará la lista de estudiantes con los que estará durante las sesiones de aplicación en estricto orden



alfabético (nombre y dos apellidos). Es indispensable para el buen desarrollo de la prueba que ningún grupo sea mayor de 25 integrantes (ver formato anexos A, B y C).

Recursos generales

Caracterización de los recursos:

- Salones: grandes, ventilados y bien iluminados. Si el lugar previsto para la aplicación de las pruebas cuenta con varios pisos, en lo posible asigne los salones ubicados en el último piso, para así evitar interferencias ambientales.
- Pupitres: 26 pupitres por salón (no mesas, pues estas no garantizan que no se comuniquen unos a otros). Para evitar que conversen, debe haber suficiente independencia, distancia y separación entre los estudiantes.
- Provisión de material: 1 reloj de pulsera o mesa y 1 video beam por salón para la aplicación de la prueba de Habilidades Intelectuales (consultar las cantidades para la optimización de recursos: por ejemplo, puede programarse la prueba de Habilidades Intelectuales en horarios diferentes en los distintos salones para poder rotar el video beam). Para cada estudiante, 3 lápices de color (rojo, verde y azul), lápiz, tajalápiz y borrador.

Circular dirigida a los estudiantes

Elaborar una circular con la información básica con el fin de garantizar la participación de la mayor cantidad de alumnos. En esta debe constar:

- a. Nombre de las pruebas, fechas, horarios, tiempo de aplicación y de receso de las pruebas y, por último, el lugar de encuentro.
- b. Advertirles a los estudiantes que deben presentarse con un documento de identificación, con los materiales requeridos para cada una de las pruebas (lápiz negro, borrador, tajalápiz) y, para la sesión de aplicación de la prueba de Habilidades Intelectuales, los 3 colores (rojo, verde y azul); por último, hacerles saber que, en casos especiales (madres lactantes, mujeres embarazadas, dificultades de salud), pueden traer una persona que los acompañe.
- c. Es importante recordarles que deben asistir a todas las sesiones, porque de ello depende el éxito del proceso que se está realizando.

Tareas para la próxima jornada

- Enviar la circular antes de la próxima reunión.
- Cada docente diligenciará los listados que le corresponda. Para el listado de los estudiantes con alguna condición física especial, debe averiguar si dentro del grupo asignado hay personas con algún grado de discapacidad, embarazo, lactancia o bebés que necesiten cuidado, para ofrecerles —en la medida de lo posible— las mejores condiciones para presentar la prueba; por ejemplo, ubicarlos en un salón distinto al que puedan acudir si tienen un problema de movilidad, sugerirles que las madres vengán acompañadas en el caso de tener que cuidar o darle de comer a un lactante o, en último caso, establecer unas sesiones adicionales.

- Cada profesor debe conseguir un numerador manual de cuatro o seis dígitos que sirve para imprimir números consecutivos en los documentos (funciona como un sello y es un artículo de uso común en las oficinas).
- El coordinador debe armar, con ayuda de la persona encargada de la parte logística, los paquetes de 130 Hojas de Respuestas. Cada paquete debe constar de 25 hojas por cada una de las pruebas, para un total de 125, más 5 hojas de respaldo.
- El coordinador debe asegurarse de que todos los profesores tengan las planillas que deben traer diligenciadas a la siguiente jornada de planificación (ver formatos anexos A, B y C). Cada profesor llenará las planillas con la lista correspondiente.

Segunda jornada de planificación

La segunda jornada debe realizarse ocho días antes de la fecha de aplicación de las pruebas.

Agenda de la jornada

1. Recursos.
2. Organización de las planillas.
3. Construcción y adjudicación de los códigos.
4. Tareas para la próxima jornada.

Desarrollo de la jornada

Recursos

- Cada docente debe tener en su poder las planillas con el listado por orden alfabético de los estudiantes, haber identificado el salón que le corresponde y haber ubicado en el listado los estudiantes que tengan alguna circunstancia especial, con el fin de que se tomen las medidas necesarias para la aplicación de las pruebas.
- Cada docente debe traer su numerador manual.
- El coordinador debe tener los paquetes con las Hojas de Respuestas marcados con el nombre de cada docente.
- Esferos.

El coordinador y la persona de apoyo son los encargados de garantizar los recursos necesarios para cada sesión.

Organización de las planillas

Una de las planillas la tendrá el docente permanentemente consigo el día de la prueba; esta es la planilla en la que se escribirán los códigos y se llevará el control de asistencia (Anexo C). La otra, que solo



consta del nombre y los dos apellidos, se pegará en la puerta del salón y servirá de registro para que los estudiantes puedan buscarse en ella y saber cuál es el salón que les corresponde (Anexo A o B).

Construcción y adjudicación de los códigos

El código es la herramienta para identificar y recopilar información sobre una persona para luego procesarla y responder adecuadamente a ella; por esto es muy importante construirlo y adjudicarlo correctamente.

Construcción del código y adjudicación en la planilla:

El profesor construirá el código de identificación en estricto orden de lista, de la siguiente manera:

1. Se construirá un código de 4 cifras partiendo de un número que sirva de referencia: 1000. Así, se adjudicará el 1001 al primer nombre de la lista, el 1002 al segundo, el 1003 al tercero y así sucesivamente hasta codificar todos los estudiantes.

Cuadro I. Modelo planilla profesor, asignación de códigos

Jerarquía	Institución	Sede	Tipo doc	Doc	Ape-llido 1	Ape-llido 2	Nom-bre 1	Nom-bre 2	Gra-do	Cód. Leng/M		Intelecto		Talento		Afectiva	
										Cód.	Asist.	Cód.	Asist.	Cód.	Asist.	Cód.	Asist.
Barranquilla	Institución Educativa Distrital Ciudadela Estudiantil	Institución Educativa Distrital Ciudadela Estudiantil Sede Única	C.C.: Cédula de Ciudadanía	31430538	Abril	Dorado	Lina	Marcela	Ciclo 2 Adultos	1001		1001		1001		1001	
Barranquilla	Institución Educativa Distrital Ciudadela Estudiantil	Institución Educativa Distrital Ciudadela Estudiantil Sede Única	C.C.: Cédula de Ciudadanía	120654290	Acuña	Salazar	Luis	Carlos	Ciclo 2 Adultos	1002		1002		1002		1002	

2. Se le adjudicará a cada docente los códigos que le corresponden. Por ejemplo, el profesor del salón 1 tendrá los códigos 1001 al 1025; el profesor del salón 2, los códigos 1026 al 1050, y así sucesivamente.
3. En el caso en que el día de la prueba llegue al salón un nuevo estudiante que no esté inscrito en la lista original, se le codificará a partir del número 2000 siguiendo el orden de llegada y no ya el orden alfabético. Así, si María González llegó al salón 1 sin estar inscrita, se le dará el código 2001, pero si llegó al salón 2, le corresponde el código 2025; y si después llegó Arturo Gómez, este llevará el código 2002 (salón 1) o el 2026 (salón 2) y así sucesivamente. Sus nombres se apuntarán al final de la hoja de asistencia.
4. Una vez se haya entendido el procedimiento se escribirán los códigos en la planilla.

Adjudicación del código a las Hojas de Respuestas:

1. El coordinador le hará entrega a cada uno de los docentes del paquete de Hojas de Respuestas.
2. El docente adjudicará el código en estricto orden alfabético, apoyándose en la planilla. El profesor imprimirá con el numerador el código de cada alumno en las 5 Hojas de Respuestas (una por prueba).
3. El día de la prueba el docente llevará solo el cuadernillo y la Hoja de Respuestas que pertenece a la prueba que va a realizar.
4. Como debe preverse que se presente algún estudiante que no esté inscrito, es preciso tener un cuadernillo y una Hoja de Respuestas adicional el día de la prueba, la cual no llevará ningún código; en caso de ser necesario el código, se pondrá en el salón siguiendo la numeración propuesta para indicar que se puso de manera extemporánea.
5. Las Hojas de Respuestas deben ser organizadas en el mismo orden en que se van a entregar, es decir, en estricto orden de lista.

Tareas para la próxima jornada

Terminar la numeración de las planillas y de las Hojas de Respuestas.

Tercera jornada de planificación

Esta jornada se debe realizar en la semana previa al día de la aplicación. Se podrá unir con la jornada anterior y, en lo posible, evitar que se haga un día antes de la aplicación para contar con el tiempo suficiente y que los docentes se familiaricen con las pruebas.

Agenda de la jornada

1. Recursos.
2. Familiarización de los docentes con las pruebas.
3. Tareas.

Desarrollo de la jornada

Recursos

- Planilla de asistencia.
- Planilla de registro.
- 1 cuadernillo y 1 Hoja de Respuestas por cada una de las pruebas.
- 1 video beam y 1 computador con parlantes.



El coordinador y la persona de apoyo son los encargados de garantizar los recursos necesarios para cada sesión.

Familiarización de los docentes con las pruebas

Realizar una lectura atenta del capítulo de aplicación de la prueba del presente manual, del *Instructivo general de aplicación de las pruebas* (ver Anexo D) y de las instrucciones de cada una de las pruebas en particular. El coordinador propiciará reflexión, discusión y solución a cada inquietud, duda o incompreensión que surja de las pruebas o de la elaboración de las planillas.

Tareas

Cada docente debe comprometerse a revisar cada prueba, sobre todo la prueba de Habilidades Intelectuales, la cual es necesario que se escuche y vea en el computador.

Aplicación de las pruebas

Primera fase: antes de empezar

Funciones del coordinador

El *coordinador* reunirá a todos los asistentes en un único sitio y hará unas recomendaciones generales:

- Cómo encontrar el salón que les corresponde.
- Revisar que tengan listo el documento de identidad.
- Revisión de los materiales requeridos para las pruebas (en caso de no tenerlos completos, recomendarles que hablen con el docente del salón que les corresponde para que él les preste el material por ese día).
- Explicación de los horarios de aplicación de las pruebas y de descanso.
- Recomendaciones a propósito de: ir al baño antes de iniciar las pruebas, no comer sino en las horas de descanso.

Funciones de cada docente

Cada docente debe estar en el salón antes que entren los estudiantes y revisar que se cumplan las condiciones mínimas, o sea: tener un reloj, el número y la alineación correcta de los pupitres, la planilla de registro en la puerta, el video beam, los parlantes correspondientes (si la prueba lo requiere) y los materiales para prestar en el caso de que algún alumno necesite lápices, borradores, tajalápiz y colores. Si no se cumple alguna de estas condiciones mínimas, debe acudir al coordinador o al personal de logística para que le ayude a encontrar una solución; de ninguna manera se debe empezar la prueba sin garantizar las condiciones necesarias.

Al entrar al salón, el docente pedirá el documento de identificación y hará seguir en estricto orden de lista a cada uno de los estudiantes.

Una vez ingresa, el estudiante se sentará en el puesto que le asigne el docente, el cual deberá ocupar todos los días en los que presente las pruebas (puesto fijo). Si un estudiante no se presenta, su lugar no será ocupado por otro, simplemente se dejará vacío.

Una vez hayan ingresado todos los participantes, el profesor deberá llamar nuevamente a lista para corroborar que todos estén ubicados en los sitios correctos.

Luego, recordará apagar los celulares y demás aparatos electrónicos para evitar distracciones.

El docente procederá a repartir la prueba y a ratificar que a cada participante se le entregue la Hoja de Respuestas con el código que le corresponde, el cual será el mismo para todas las pruebas siguientes.

En el momento que al participante se le entregue su cuadernillo, el docente marcará con un visto bueno (✓) la casilla que pertenece a la prueba que presenta. Por ejemplo:

Cuadro 2. Modelo planilla profesor, registro de asistencia

Jerarquía	Institución	Sede	Tipo doc	Doc	Ape-llido 1	Ape-llido 2	Nom-bre 1	Nom-bre 2	Gra-do	Cód. Leng/M		Intelecto		Talento		Afectiva	
										Cód.	Asist.	Cód.	Asist.	Cód.	Asist.	Cód.	Asist.
Barranquilla	Institución Educativa Distrital Ciudadela Estudiantil	Institución Educativa Distrital Ciudadela Estudiantil Sede Única	C.C.: Cédula de Ciudadanía	31430538	Abril	Dorado	Lina	Marcela	Cido 2 Adultos	1001	✓	1001	✓	1001	✓	1001	✓
Barranquilla	Institución Educativa Distrital Ciudadela Estudiantil	Institución Educativa Distrital Ciudadela Estudiantil Sede Única	C.C.: Cédula de Ciudadanía	120654290	Acuña	Salazar	Luis	Carlos	Cido 2 Adultos	1002	✓	1002		1002	✓	1002	✓

Si, llegado el caso, un estudiante no se presenta a una o a varias pruebas, su código no será entregado a otra persona, como tampoco el cuadernillo ni la Hoja de Respuestas que lo acompaña. La casilla que corresponde a esa prueba será dejada en blanco, como se muestra en el Cuadro 2.

La prueba se entregará bocabajo y no se permitirá mirarla hasta que el docente lo ordene.

Así mismo, el docente advertirá que siempre se trabajará con el lápiz negro a menos que en la prueba se especifique otra cosa.

En la primera jornada de aplicación y antes de iniciar la prueba, el docente deberá explicar el proceso general de la aplicación de todas las pruebas teniendo como referencia el *Instructivo general de aplicación de las pruebas* (ver Anexo D); de ser posible es preferible entregarles a los estudiantes una fotocopia del mismo para que la tengan como referencia y consulta.

Cuando todos los estudiantes tengan la prueba que les corresponde, el docente dará la orden de mirarla para leer junto con ellos el instructivo en el que se les explica cómo contestar el cuestionario. En el caso de la prueba de Habilidades Intelectuales, como se trata de un video-tutorial la recomendación es que cuando se les esté dando una nueva instrucción pongan mucha atención, dejen de hacer la actividad anterior y levanten la mirada para prestar atención a dicho video.

El docente animará a los participantes a hacer preguntas si no entendieron algún ejemplo o si no saben dónde o cómo responder. Él aclarará cualquier duda referente a los ejemplos que se



presentan en el instructivo, pues la finalidad es que todos los estudiantes entiendan la mecánica de cada prueba. Se aconseja limitar las preguntas relacionadas con otros temas.

El docente determinará en qué momento empieza la prueba y les dirá con cuánto tiempo cuentan para realizarla.

Los estudiantes: cómo abordar la prueba

Cuando se haya entregado la prueba a todos, el docente motivará a los estudiantes en el sentido de hacerles entender que estas pruebas no van a ser calificadas como si se tratara de un examen.

En las *pruebas académicas* no deben sentir que “algo va mal” porque no responden algunas preguntas, pues las pruebas están diseñadas de tal manera que solamente los estudiantes que cursen ciclo 6 pueden terminarlas por completo. Por eso se les recomendará que cuando sientan que ya no pueden contestar, levanten la mano para indicarle al docente que ya no pueden terminar y él determinará si debe continuar o si se da por terminada la prueba.

Por el contrario, en las pruebas de *Talentos, Competencias Afectivas y Habilidades Intelectuales* se debe motivar a los estudiantes a contestar la totalidad del cuestionario, ya que estas pruebas les servirán tanto para saber cuál es el punto de partida de cada uno al iniciar este proceso de aprendizaje como para descubrir cuáles son sus capacidades y así poder orientarlos en el proceso. Para conseguir este objetivo lo ideal es que pongan el mayor interés y atención durante la prueba y que respondan los cuadernillos de la manera más sincera posible.

Segunda Fase: durante la prueba

Una vez empezada la prueba, el docente no responderá, en ningún caso, las preguntas dirigidas a los estudiantes; solo podrá hacer aclaraciones sobre el manejo del cuadernillo y de la Hoja de Respuestas de la prueba. Es frecuente que algunos estudiantes hagan preguntas sobre el significado de palabras que desconocen, pero aún en esos casos, el docente deberá insinuarles que lo piensen bien y darles una opción para que entiendan la pregunta, y si no encuentran la respuesta aconsejarles pasar a la siguiente pregunta. Debe a toda costa evitar sugerir las respuestas.

Si a pesar de la advertencia algún alumno necesita consultar al docente, este se acercará a su pupitre y, de manera discreta y sin molestar a nadie, atenderá cualquier comentario.

Tercera Fase: verificación y recolección del material de la prueba

Recolección antes del tiempo máximo

En caso que alguno de los estudiantes finalice la prueba antes del tiempo máximo establecido, se le pedirá que espere en su lugar y se le recogerá el material, verificando que esté completo (pues parte del mismo será utilizado por otras personas) y que —lo más importante— se hayan contes-

tado todas las preguntas, principalmente en el caso de las pruebas de Talentos, Competencias Afectivas y Habilidades Intelectuales.

Si el alumno dejó de contestar alguna pregunta, se le puede alentar a que lo intente utilizando el tiempo restante y recordándole que no tiene ninguna importancia para la prueba salir antes de terminar el tiempo dispuesto para ello.

Una vez el estudiante entregue la prueba se le permitirá ir a receso y se le indicará el paso siguiente del proceso de evaluación, recordándole la hora de citación para la siguiente prueba. Es primordial dejarles claro a los estudiantes que es fundamental realizar todo el proceso de evaluación, sin dejar de asistir a ninguna de las aplicaciones.

Una vez se haya cumplido el tiempo

Una vez se haya cumplido el tiempo estipulado para la prueba se debe pedir a los estudiantes que suspendan la actividad y, acto seguido, pasar por cada uno de los puestos recogiendo el paquete de materiales entregado (verifique que el código corresponda con cada estudiante y que el material esté completo).

Cuando el docente haya recogido todo el material se les permitirá ir a los estudiantes a receso y se les indicará el paso siguiente del proceso de evaluación, la hora de la siguiente prueba y los materiales que deben traer. Es importante recordarles que deben realizar todo el proceso de evaluación sin dejar de asistir a ninguna de las aplicaciones de las pruebas.

Una vez los estudiantes se hayan retirado del salón, el docente reunirá en un paquete todas las Hojas de Respuestas en estricto orden alfabético o, lo que es lo mismo en este caso, por códigos. Las Hojas de Respuestas vacías de quienes no acudieron a la prueba deben incluirse en el lugar que les corresponde. A su vez, debe guardar los cuadernillos en otro paquete.

Posterior a la recolección en paquetes, estos se deben entregar al coordinador. El coordinador recibirá cada uno de los paquetes ordenados y tomará nota de cualquier novedad que se haya presentado durante la sesión.

Tareas para la siguiente sesión

Alistar todos los materiales necesarios para la siguiente prueba.

Anexos



ANEXO A

**FORMATO PLANILLA
LISTADO ESTUDIANTES APLICACIÓN DE PRUEBAS**

Salón: _____ Docente responsable: _____

Doc	Apellido1	Apellido2	Nombre1	Nombre2	Grado

ANEXO B

FORMATO PLANILLA LISTADO ESTUDIANTES APLICACIÓN DE PRUEBAS CON CONDICIONES ESPECIALES

Salón: _____ **Docente responsable:** _____

Doc	Apellido 1	Apellido 2	Nombre 1	Nombre 2	Grado



ANEXO C

FORMATO PLANILLA

Jerarquía	Institución	Sede	Tipo doc	Doc	Apellido I	Apellido 2	Nombre 1	Nombre 2	Grado	Código		Intelecto	Talento	Afectiva
										Leug/M	Cód.			

ANEXO D

INSTRUCTIVO GENERAL DE APLICACIÓN DE LAS PRUEBAS

Introducción

Usted va a participar en el proceso de evaluación del Modelo de Formación para la Reintegración, el cual busca determinar el nivel de entrada de sus competencias, aptitudes y habilidades académicas, intelectuales, afectivas y de orientación de su talento.

Esto se realizará a través de cuatro (4) pruebas, por medio de las cuales se podrán conocer sus fortalezas y necesidades en relación con su proceso de formación para, de esta manera, poder guiar dicho proceso teniendo en cuenta su perfil.

Por esta razón, le solicitamos que sea sincero en sus respuestas, pues así se le podrá brindar una mejor atención en todo su proceso de Formación para la Reintegración. Adicionalmente, es importante que tenga en cuenta que la información recogida en estas pruebas será conocida solamente por los evaluadores, y que se utilizará únicamente para mejorar sus procesos de aprendizaje.

Finalmente, es importante que cualquier duda o dificultad que se le presente en el momento de resolver las pruebas la comente con la persona a cargo de la aplicación, quien con gusto resolverá sus inquietudes.

Proceso de Evaluación

El proceso de evaluación está compuesto por cuatro (4) pruebas. Las fechas y horario en que estas se apliquen será definido teniendo en cuenta los horarios de su establecimiento educativo; esto le será informado con anterioridad.

Las cuatro (4) pruebas son:

Prueba de Habilidades Intelectuales Básicas

Tiempo: 2 horas y 30 minutos

Objetivo: conocer sus capacidades en los procesos de percepción, memoria, lenguaje, razonamiento, atención, planeación, ejecución y monitoreo.

Materiales requeridos: lápiz negro, borrador, tajalápiz y lápices de colores (rojo, verde y azul).

Prueba de Talentos

Tiempo: 1 hora

Objetivo: conocer sus intereses, actitudes, conocimientos, aptitudes, habilidades y experiencias en relación con los diferentes Campos de Talento en los que usted potencialmente se podría desarrollar.

Materiales requeridos: lápiz negro, borrador y tajalápiz

Prueba de Competencias Académicas en Lenguaje y Matemáticas

Tiempo: 3 horas

Objetivo: evaluar sus competencias académicas básicas en las áreas de lenguaje y matemáticas, áreas del conocimiento que orientan la formación y desempeño de cualquier ciudadano que deba responder a las diversas demandas nacionales y globales.

Materiales requeridos: lápiz negro, borrador y tajalápiz

Prueba de Competencias Afectivas

Tiempo: 1 hora



Objetivo: conocer sus habilidades en sus relaciones con usted mismo, con los otros y con la comunidad, y cómo esto influye en el nivel de satisfacción y felicidad con su vida.

Materiales requeridos: lápiz negro, borrador y tajalápiz

Estructura de las Pruebas

Cada una de las pruebas está compuesta por:

Un **cuadernillo**, sea escrito, en video-tutorial o con apoyo audiovisual (en caso de aquellos que aún estén aprendiendo a leer y escribir); y **Una Hoja de Respuestas**.

En la aplicación de cada una de las pruebas, se le entregará tanto el cuadernillo como la Hoja de Respuestas. Usted únicamente anotará sus datos y registrará sus respuestas en la Hoja de Respuestas. El cuadernillo no deberá ser rayado ni alterado en ningún sentido, y deberá ser entregado una vez finalice cada prueba.

Para responder correctamente, usted debe estar pendiente del numeral de la pregunta y verificar que sea el mismo que está respondiendo en la Hoja de Respuestas.

Teniendo en cuenta esto, ahora prepárese para el desarrollo de las pruebas.

ANEXO E

RECOMENDACIONES Y GLOSARIO - VOCABULARIO PRUEBA DE COMPETENCIAS AFECTIVAS

Recomendaciones:

- En la prueba 2, de la pregunta 1 a 9, si en el momento actual no tiene trabajo deberá responder acorde con el último trabajo desempeñado, así este haya sido en un grupo al margen de la ley.
- En la prueba 2, de la pregunta 10 a la 18, tenga en cuenta que si actualmente el estudiante no se encuentra en un establecimiento educativo pero ha asistido a uno alguna vez en la vida, deberá responder de acuerdo con esa experiencia.
- En la prueba 2, de la pregunta 34, si el estudiante no ha tenido ningún tipo de contacto con los profesionales de la ACR responderá haciendo referencia a los profesionales del establecimiento educativo.
- En la prueba 3, de la pregunta 26 a la 30, debe referirse a actividades que no involucren el consumo de alcohol, cigarrillo o cualquier tipo de drogas. También debe tenerse en cuenta que son actividades que generen satisfacción mas no placer; además, debe ser un tiempo para sí mismo, por ejemplo: jugar fútbol, leer, etc.
- En la prueba 2, de la pregunta 40 a la 59, debe hacerse referencia al actual trabajo desempeñado legalmente.
- En el cuestionario 2, Prueba 2, de la pregunta 1 a la 4, el estudiante debe responder no necesariamente en relación con su familia biológica, sino en relación

con su familia de crianza o con quienes cumplieron ese rol.

- En la prueba de Habilidades Intelectuales, en el gráfico donde aparece el tornado, es importante aclararles a los estudiante qué es un tornado, diciéndoles que es un vendaval o un viento muy fuerte.

Glosario:

A continuación se otorga el significado de algunas de las palabras a las cuales el estudiante se enfrentará en el momento de resolver la prueba de competencias afectivas. Esto se hace con el fin de que usted, como tutor, pueda solucionar las dudas que surjan de los conceptos que ellos no conocen debido a variables socio-culturales.

Amiguera: que hace amigos fácilmente.

Abierto: cuando la gente acude fácil a mí.

Expresivo: mostrar mis emociones.

Conversador: hablar fácilmente con los demás.

Buena gente: no hacerle daño a los demás.

Generoso: que comparte.

Colaborador: que hace favores.

Compañerista: cumplir las reglas en donde esté.

Solidario: ayudar a los demás.

Amable: ser agradable, afectuoso con los demás.

Respetuoso: tratar bien a los demás.

Obediente: hacer caso.

Sencillo: no creerse más que los demás.



Conciliador: el que soluciona conflictos.
Cumplido: el que cumple con los horarios y responsabilidades.
Disciplinado: tener buen comportamiento.
Honesto: no quitarle nada a nadie.
Sincero: decir la verdad.
Justo: darle a cada cual lo que se merece.
Fácil: me entiendo bien con él.
Bueno: es una relación productiva en lo laboral.
Problemática: peleamos, es una relación conflictiva.
Rutinaria: que siempre hace lo mismo.
Estable: constante en el temperamento, confiable.
Gratificante: me enseña.
Agradable: nos tratamos bien.
Complicado: es difícil entendernos.
Tranquila: sin problemas.
Funcional: es una relación productiva, nos rinde y hacemos bien el trabajo.
Capaz: que puedo hacer las cosas.
Llevadero: no tengo problemas o no se van a mayores.
Entretenido: me divierto estando ahí.
Motivado: que quiere hacer las cosas.

Entusiasta: hacer cosas que le generen alegría.
Echado para delante: superar las dificultades.
Optimista: piensa que el futuro puede ser mejor.
Alegre: está constantemente feliz o contento.
Presta atención a las cosas: estar alerta.
Me concentro: me dedico a una labor.
Sigo intentando aunque sea difícil: aunque me equivoque, vuelvo a intentarlo.
Soy insistente: trabajo hasta alcanzar lo que quiero.
Soy disciplinado: tengo buen comportamiento.
Conozco mis cualidades: conozco lo bueno de mí.
Conozco mis defectos: conozco lo malo de mí.
Tengo intereses: tengo motivaciones.
A gusto: sentirse bien.
Satisfecho: conseguir los logros propuestos.
Con ideas: creativo.
Frecuentes: realizar actividades continuamente.
Exigentes: actividades que me implican alto esfuerzo.
Intensas: un gran esfuerzo en corto tiempo.
Satisfactorias: conseguir las metas propuestas.
Planeadas: pensar antes de actuar.

XII

Implementación del Modelo de Formación
para la Reintegración

Edna Lucena Acosta



Presentación	333
Introducción	335
Ruta para la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración en los establecimientos educativos	337
Fase de sensibilización	337
Fase de implementación	338
Fase de evaluación y mejora	339
Gestión institucional para la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración	341
Autoevaluación –Caracterización–	345
Recolección y procesamiento de la información crítica para la implementación del Modelo	345
Análisis de la información	345
Socialización	346
Revisión de la identidad institucional	346
Elaboración del plan de mejoramiento	346
Seguimiento y evaluación	347
Autoverificación	347
Auditoría	348
Anexos	349
Anexo A: acta de compromiso	349
¿Qué es?	349
¿Qué contiene?	349
Ejemplo	349
Anexo B: formato plan de acción para la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración	352
Anexo C: evaluación de la implementación	353
Modelos de encuestas de satisfacción	353
Anexo D: plan de implementación de la acción de mejora	384
Anexo E: instrumentos de caracterización	385
Anexo F: formato para autoverificación del cumplimiento y conformidad de las metas de mejoramiento para la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración	414
Anexo G: registro de auditoría	415

Presentación

Los procesos políticos acontecidos en nuestro país en los últimos años han generado una demanda y una exigencia de la educación enfocadas en atender una población en número creciente que ha optado por la desmovilización de los grupos armados ilegales a los que en un momento de su vida se vinculó por circunstancias diversas, pero que hoy ve en la legalidad y en la reintegración a la sociedad una ruta para contribuir a la búsqueda de la justicia social y la construcción del bienestar por un camino de paz.

Responder a la formación de esta población en proceso de reintegración requiere de esfuerzos conjuntos; por ello, la Alta Consejería para la Reintegración de la Presidencia de la República (ACR) lidera gestiones entre las entidades responsables de la educación y formación para el trabajo a nivel nacional –Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)–, así como en cada una de las entidades territoriales donde se atiende a la población (secretarías de educación, regionales SENA). Sin embargo la ACR, a través del Proyecto Colombiano de Formación para la Reintegración Npt/Col/173, ha emprendido una tarea mucho más ambiciosa, trabajando conjuntamente con diversas entidades y organizaciones del ámbito nacional e internacional (como con algunos establecimientos educativos del país) para construir un Modelo de Formación para la Reintegración.

El Modelo surge como una alternativa de formación para la población joven y adulta en proceso de reintegración; no obstante, en el proceso de construcción con los establecimientos educativos que han participado del pilotaje de implementación, ha quedado en evidencia que es imposible formar a la población en proceso de reintegración al margen de las demás poblaciones vulnerables que hacen parte del contexto educativo del país, por lo que consideramos que a todas ellas se hace entendible el alcance de los propósitos y procesos que se han querido generar desde este modelo educativo, como lo es brindar la oportunidad a los estudiantes de recibir simultáneamente y de forma integrada educación básica y media y formación para el trabajo a través del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA.

La implementación del Modelo de Formación para la Reintegración se organiza y desarrolla partiendo de las condiciones específicas de la población, respondiendo a la diversidad de situaciones en las que se puede encontrar. Es un modelo altamente adaptable tanto a las condiciones

regionales como a las características urbanas y rurales, que busca garantizar un servicio pertinente, equitativo y con calidad que genere trascendencia para la vida, armonizando las relaciones de los estudiantes con ellos mismos, su familia y la comunidad, y a su vez formándolos como personas productivas que brindan un servicio a la sociedad y abandonan el camino de la violencia y la ilegalidad.

Este Modelo se constituye en una experiencia novedosa para la educación y formación: implica, para los establecimientos educativos y los maestros, abrirle las puertas a la comunidad y al sector productivo, en cabeza del SENA, frente a alternativas de formación con propuestas que se convierten en pretextos para aprender de manera significativa, con sentido y para la vida, y sobre todo donde se integran y apoyan los escenarios de formación para el desarrollo de las competencias académicas, ciudadanas y laborales que requieren los estudiantes.

Introducción

Gestionar un establecimiento educativo es una tarea de gran envergadura que requiere de una dirección y orientación, siempre en línea con las necesidades y exigencias que impone un contexto en constante cambio. Ante tal realidad, se tienen dos opciones: cerrarse y evitar los desequilibrios y resquebrajamiento que suscita el cambio, o abrirse y aceptar los retos que se imponen creando alternativas de mejoramiento y posibilidades de desarrollo para las comunidades y para la nación.

Hacer viable el Modelo de Formación para la Reintegración solo es posible a través de los establecimientos educativos, los cuales tienen las posibilidades de atender directamente a la población poniendo a disposición todos sus recursos en aras de lograr el nivel de concreción en la aplicación, acorde con sus condiciones específicas.

Se requiere entonces mirar los procesos de gestión institucional en cada uno de sus componentes para que el establecimiento educativo que sea partícipe de esta apuesta por la educación de la población en proceso de reintegración reoriente sus directrices, recursos, procesos pedagógicos y su acción comunitaria según las exigencias y requerimientos que le impone este nuevo reto; todo esto con la finalidad de minimizar los riesgos, dificultades y amenazas que se puedan enfrentar, así como potencializar las fortalezas institucionales y oportunidades que la implementación del Modelo brinda en la instauración de alianzas interinstitucionales, cualificación del recurso humano, aportes tecnológicos o fortalecimiento de la gestión, entre otras muchas acciones que podrán surgir al ser partícipes de una experiencia sin precedentes en el ámbito nacional e internacional, la cual se convertirá en un referente en el mundo gracias al desarrollo de acciones afirmativas en pro de la educación de adultos que provienen de condiciones de violencia, a quienes se les ofrece la oportunidad de ser parte activa de la sociedad y contribuir a la construcción de la paz.

El presente documento tiene como propósito aportar elementos orientados hacia la reflexión en torno a las condiciones institucionales con las que se cuenta para prestar el servicio educativo a estas poblaciones adultas, con la equidad, pertinencia y calidad que estas requieren, de tal manera que en la implementación del Modelo se vayan alcanzando las metas propuestas y propiciando la sostenibilidad a futuro de la atención a dichas poblaciones.

Ruta para la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración en los establecimientos educativos

Asumir el reto de implementar el Modelo de Formación para la Reintegración en un establecimiento educativo requiere que al interior del mismo se conozca y se acepte por parte de las diferentes instancias y miembros que integran la comunidad educativa, y en consecuencia, se realicen acciones que garanticen las condiciones para hacer viable y sostenible su implementación, hasta lograr que esté completamente asimilado a la vida y acción institucional.

Por lo anterior, se propone a los establecimientos educativos seguir un procedimiento que permita incorporar el Modelo siguiendo una serie de pasos, con los que se espera fortalecer las condiciones institucionales para prestar la atención educativa de calidad a la población en proceso de reintegración y a otras poblaciones jóvenes y adultas vulnerables. Esta ruta contempla el desarrollo del proceso en tres fases, que se describen a continuación.

Fase de sensibilización

Propósito:

- Generar el compromiso de las diferentes instancias y representantes de la comunidad educativa hacia la implementación del Modelo en el establecimiento educativo.

Para lograr este propósito es indispensable que las directivas del establecimiento educativo promuevan el conocimiento de los objetivos del Modelo de Formación para la Reintegración, así como el proceso que se espera que siga dicho establecimiento para implementarlo, analizando con diferentes instancias y representantes de los miembros de la comunidad educativa las fortalezas y dificultades, oportunidades y amenazas que implica asumir este reto.

La forma de comunicar este propósito puede ser por medio de boletines y reuniones, promoviendo que las diferentes instancias realicen un análisis de la situación (puede ser a partir de una matriz DOFA), ya sea de manera conjunta o por separado, de forma tal que el equipo directivo tenga un panorama de reflexión y a partir de ello pueda formular el compromiso institucional de implementar el Modelo de Formación para la Reintegración contando con el consentimiento de los representantes de los diferentes estamentos de la comunidad educativa y haciendo explícita la síntesis del análisis realizado y los compromisos a asumir.

Es conveniente que este compromiso quede consignado en un documento (en el Anexo A se presenta un formato de *Acta de compromiso*, acompañado de un ejemplo que permite orientar su formulación).

Fase de implementación

Propósito:

- Coordinar con la ACR la elaboración, ejecución y seguimiento al plan de acción institucional para la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración en el establecimiento educativo.

El reconocimiento de las necesidades y apoyos que requieren los establecimientos educativos para la implementación de este Modelo, ha hecho posible que las diferentes entidades que lo impulsan ofrezcan recursos para el fortalecimiento institucional y promuevan alianzas con otras entidades en esta misma dirección.

Para garantizar que estos apoyos obedezcan a las necesidades de los establecimientos educativos que participan y contribuyen a cumplir los objetivos del Modelo, la Alta Consejería para la Reintegración de la Presidencia de la República asume la coordinación de las diferentes acciones que se adelanten con destino a su implementación, orientando las instituciones y suministrando los recursos, así como el talento humano que se requiera para cumplir con esta finalidad.

Igualmente, se espera que al interior de los establecimientos educativos que participan de la implementación se destinen los espacios, tiempos, recursos y talento humano necesario; para lo cual deberán nombrar un equipo encargado de la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración. Este equipo deberá contar con:

- *Un coordinador*, responsable de la organización y el cumplimiento de los acuerdos y compromisos adquiridos. A través de él se canalizarán las comunicaciones interinstitucionales y se orientarán acciones para fortalecer los procesos institucionales que queden establecidos en el Plan de Acción para la Implementación del Modelo en el establecimiento educativo.
- *Uno o dos representantes del equipo de gestión de la institución*, encargados de promover que las acciones propuestas en la implementación se coordinen con las acciones de mejoramiento



institucional. Deberán destinar tiempos y espacios para capacitación y acompañamiento institucional sobre aspectos de gestión relacionados con la implementación del Modelo.

- *Docentes responsables directos de la atención a la población en proceso de reintegración*, encargados de los procesos pedagógicos. Recibirán capacitación y acompañamiento para fortalecer procesos pedagógicos y metodológicos fundamentales encaminados a la interacción con la población en proceso de reintegración y el desarrollo de los procesos curriculares, prácticas de aula, manejo de nuevas tecnologías y evaluación de la enseñanza - aprendizaje.

Este equipo será el facultado para realizar el Plan de Acción para la Implementación en coordinación con la ACR, reflejando las acciones previstas, los participantes, las fechas en las que se espera realizarlas y los responsables de ejecutarlas (en el Anexo B se presenta un formato para la realización del Plan de Acción para la Implementación del Modelo de Formación para la Reintegración).

Fase de evaluación y mejora

Propósitos:

- Valorar las condiciones que posibilitan generar acciones que garanticen la sostenibilidad de implementación del Modelo en los establecimientos educativos.
- Evaluar las acciones realizadas y proyectar mejoras para la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración en los establecimientos educativos participantes.

En esta fase se asume la evaluación de cada una de las acciones y procesos planteados para la implementación del curso como una vía para mejorar. La evaluación permite recoger información sobre los aciertos y las dificultades que se presentan en el proceso, con el objeto de buscar alternativas que permitan continuar fortaleciendo aquellos aspectos donde se ha acertado, pero fundamentalmente para replantear aquellos donde se evidencian debilidades y dificultades.

Es así que valorar el proceso de implementación en sus diferentes componentes y aspectos, tanto por parte de los colaboradores directos del proceso como de aquellos sin responsabilidades directas, es de gran importancia para recolectar información que permita establecer las fortalezas institucionales que pueden ser potenciadas, además de detectar las dificultades que pueden ser mejoradas, para cualificar la continuidad de la implementación del Modelo en los establecimientos educativos participantes.

El equipo responsable de la implementación, una vez finalizado un periodo académico de ejecución, deberá organizar el proceso para recoger información proveniente de las apreciaciones que midan la satisfacción de la implementación del Modelo por parte de los participantes directos (estudiantes, tutores, miembros del equipo responsable de la aplicación), así como de los docentes no participantes directos de esta implementación pero que aportan información clave sobre el impacto que el Modelo ha generado en el establecimiento educativo.

Cuando la población total supere en número a 50 personas, se recomienda tomar una muestra, teniendo en cuenta que cumpla con el 95% de confianza.

Se propone una serie de encuestas para indagar sobre los diferentes aspectos del programa de formación, que se aplique tanto a estudiantes como a tutores involucrados directamente en la implementación; aunque también se debe sondear a los miembros del equipo responsable de la implementación acerca de la gestión institucional y del impacto percibido sobre el establecimiento educativo, sumado a su labor durante el proceso y el apoyo recibido por parte de la ACR (Anexo C).

La información solicitada a otros docentes miembros del establecimiento educativo se recoge con la finalidad de valorar específicamente el impacto percibido sobre la institución.

La información debe sistematizarse y analizarse de acuerdo con los criterios que examinan los diferentes aspectos y componentes que involucra la implementación del Programa y los actores sondeados, para posteriormente socializar estos aspectos a la comunidad educativa y establecer acuerdos para determinar los puntos críticos sobre los cuales se deben realizar acciones de mejora.

De la misma manera, el equipo responsable de la implementación evaluará cada una de las acciones desarrolladas en el Plan de Acción para la Implementación del Modelo de Formación para la Reintegración, valorando su eficacia y pertinencia frente al fortalecimiento institucional e identificando las acciones que garanticen sostenibilidad y deban mantenerse, promoviendo acciones de mejora que se consideren deberán desarrollarse a futuro, con el fin de mejorar las condiciones de implementación en el establecimiento educativo (en el Anexo D se presenta un formato que orienta la formulación del plan de mejora de las acciones de implementación).

Gestión institucional para la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración

Si bien es cierto que la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración genera su propio plan de acción, este no debe ser ajeno a la gestión para el mejoramiento que realizan los establecimientos educativos. Como criterio de sostenibilidad para la implementación, se vuelve fundamental garantizar su incorporación y articulación con todos los procesos que se desarrollen en cada una de las áreas de gestión institucional.

El Ministerio de Educación Nacional, a través de la Guía 34¹, ha ilustrado a profundidad las explicaciones sobre la gestión institucional y la ruta de mejoramiento estableciendo los procesos y procedimientos de gestión y proporcionando los instrumentos que facilitan el registro y sistematización de los mismos, buscando que cada uno de los establecimientos educativos del país realice una gestión que asegure la calidad de la educación con criterios de inclusión y favoreciendo el acceso de la población en condiciones de equidad y pertinencia, en especial cuando se encuentre en situación de vulnerabilidad.

Esta es la razón por la cual el presente documento acoge las orientaciones allí establecidas en cuanto a definición de las áreas de gestión, de sus procesos y componentes, así como los formatos e instrumentos para el registro, sistematización, análisis de información, planificación, seguimiento y evaluación.

No obstante, con el objeto de ofrecer los apoyos a los establecimientos educativos que participan de la implementación del Modelo, en este documento se resaltan en cada una de las áreas de gestión aquellos componentes que se consideran críticos y desde los que se espera se realicen acciones de mejora que fortalezcan las condiciones institucionales para la atención a la población en proceso de reintegración.

1 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía 34. Guía para el Mejoramiento Institucional. De la Autoevaluación al Plan de Mejoramiento. MEN, 2008.

La siguiente tabla toma los criterios de organización para cada una de las áreas de gestión, tal como se plantean en la Guía 34, presentando solo los procesos y componentes considerados prioritarios para la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración en un establecimiento educativo.

Tabla 1. Procesos y componentes de atención claves en la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración en cada área de la gestión institucional

ÁREA: GESTIÓN DIRECTIVA	
Proceso	Componente
Direccionamiento estratégico y horizonte institucional	Horizonte institucional (Misión, visión, principios y valores; perfiles del estudiante y del egresado).
Gestión estratégica	Estrategia de planeación
	Seguimiento y control de la planeación (De la evaluación al cumplimiento de finalidades y metas de los planes institucionales).
	Estrategia pedagógica
Cultura institucional	Estrategia para la comunicación de políticas institucionales inclusivas
	Trabajo en equipo y participación
Clima escolar	Manual de convivencia
	Estrategia institucional para la resolución de conflictos
	Proyectos transversales y de área: académicos y extra-académicos para la inclusión
	Participación de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad en proyectos formativos académicos y extra-académicos
	% Participación de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad en proyectos formativos
	Deserción de población adulta en proceso de reintegración
Relaciones con el entorno	Políticas institucionales para establecer alianzas con otras entidades hacia la inclusión de población adulta en proceso de reintegración
	Alianzas con empresas o sector empresarial hacia la inclusión de población adulta en proceso de reintegración.
	Alianzas con universidades, ONG y otras entidades similares hacia la inclusión de población adulta en proceso de reintegración
	Alianzas con las autoridades gubernamentales y educativas



ÁREA: GESTIÓN ACADÉMICA	
Proceso	Componente
Diseño pedagógico (curricular)	Plan de estudios
	Enfoque metodológico
	Criterios de evaluación y valoración de los estudiantes
	Total
Prácticas pedagógicas	Opciones didácticas
	Uso articulado de los recursos para el aprendizaje
Gestión de aula	Planeación de clases
	Total
Seguimiento académico	Seguimiento a los resultados académicos
	Seguimiento a la asistencia
Total del proceso	

ÁREA: GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA	
Proceso	Componente
Apoyo a la gestión académica	Matrícula, archivo académico y certificados de estudio
Administración de la planta física y de los recursos	Espacios académicos, deportivos y recreativos (Biblioteca, aulas, sala de informática, auditorio, patio de recreo y canchas deportivas).
	Uso de equipos y materiales
	Materiales y equipos de apoyo tecnológico para la atención a población adulta en proceso de reintegración Computadores y equipos de laboratorio Audiovisuales (equipo de sonido, video), copiado (fotocopiadora)
Talento humano	Manual de procedimientos y funciones
	Directivos docentes Cualificación en inclusión
	Directivos docentes Cualificación en inclusión
	Personal de apoyo
Apoyo financiero	Presupuesto

ÁREA: GESTIÓN DE LA COMUNIDAD	
Proceso	Componente
Accesibilidad	Atención educativa a población adulta en proceso de reintegración
Participación y convivencia	Participación de los estudiantes
Prevención de riesgos	Prevención de riesgos psicosociales

Igualmente, la Guía 34 define la ruta para el mejoramiento como un proceso en el cual se cumplen unas etapas definidas a su vez por el desarrollo de una serie de pasos, tal como se presenta en la siguiente tabla²:

Etapas	Pasos
Autoevaluación	Revisión de la identidad institucional Evaluación de cada una de las áreas de gestión Elaboración del perfil institucional Establecimiento de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento
Elaboración del plan de mejoramiento	Formulación de objetivos Formulación de metas Definición de indicadores Definición de actividades y de sus responsables Elaboración del cronograma de actividades Definición de los recursos necesarios para la ejecución del plan de mejoramiento Divulgación del plan de mejoramiento a la comunidad educativa
Seguimiento y evaluación	Montaje del sistema de seguridad Revisión del cumplimiento de los objetivos y metas del plan de mejoramiento Evaluación del plan de mejoramiento Comunicación de los resultados de la evaluación del plan de mejoramiento

Partiendo de estos criterios, se propone articular la ruta para el mejoramiento con el proceso de implementación del Modelo de Formación para la Reintegración iniciando el proceso con la autoevaluación. Esta ruta debe ser vista como una caracterización que muestre una línea base de las condiciones iniciales de cada establecimiento educativo sobre los aspectos que se han mencionado como claves, ayudando así a elaborar el plan de mejoramiento, garantizando incorporar metas que respondan a las necesidades de implementación del Modelo, y a realizar los procesos de seguimiento y evaluación sobre las mismas, para lo cual se contará con el acompañamiento permanente por parte de la ACR.

A continuación se presenta cada etapa del proceso, especificando las acciones para particularizarlo acorde con la implementación del Modelo.

2 IBID, pág. 33



Autoevaluación –Caracterización–

Como el Modelo de Formación para la Reintegración está siendo aplicado por primera vez en los establecimientos educativos participantes, no se cuenta con referencias anteriores para tomar la autoevaluación como parte del mejoramiento continuo. Por esta razón se plantea la necesidad de realizar una evaluación inicial como línea de base, o caracterización, con lo cual se busca reconocer el estado actual de la institución en sus diversas áreas (directiva, administrativa, pedagógica y de comunidad), procesos y componentes frente a la reintegración, para detectar los aspectos a mejorar, a la vez que sirva como insumo para evaluar, posteriormente, la eficacia de la implementación.

Para desarrollar esta etapa se abordan los siguientes pasos:

1. Recolección y procesamiento de información
2. Análisis
3. Socialización
4. Revisión de la identidad institucional

Recolección y procesamiento de la información crítica para la implementación del Modelo

Para la recolección de la información es conveniente utilizar instrumentos que indaguen de manera particular por los aspectos críticos en los procesos y componentes en cada una de las áreas de gestión para la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración. Los equipos responsables de la implementación podrán realizar acciones que permitan articular el proceso de autoevaluación institucional con las necesidades que implica la atención a la población desmovilizada.

Ello requiere:

- Establecer los criterios y procedimientos para aplicar instrumentos (en el Anexo E se presentan los instrumentos sugeridos, que permiten realizar la caracterización institucional según los procesos y componentes determinados como claves).
- Definir y aplicar la estrategia para recolectar y procesar la información dentro de los tiempos previstos, de forma eficaz y oportuna.

En el desarrollo de este paso, el equipo responsable de la implementación determina los tiempos y espacios requeridos para aplicar los instrumentos, los tiempos en los que se sistematizará la información y quiénes administrarán el procedimiento. En suma, se requiere de un proceso de planeación previo para que se cumplan los propósitos dentro de los tiempos previstos.

Análisis de la información

Una vez se tenga la información organizada, se analizan las causas que originan las condiciones institucionales. Este proceso es vital para que la comunidad educativa tome conciencia de las problemáticas institucionales, que no se habían hecho evidentes hasta ese momento, frente a la posibilidad de implementación del Modelo de Formación para la Reintegración.

Socialización

Los análisis explicativos de la situación encontrada durante el proceso de caracterización deben socializarse a los diferentes miembros, instancias y estamentos de la comunidad educativa, con el fin de generar conciencia colectiva de la situación en la que se encuentra cada uno de los componentes de su gestión institucional, esto buscando afianzar el compromiso de los diferentes miembros y estamentos para realizar acciones conjuntas encaminadas a hacer posible la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración en el establecimiento educativo.

Revisión de la identidad institucional

La socialización brinda insumos para realizar la revisión de la identidad institucional permitiendo ajustar el direccionamiento estratégico de la institución hacia la atención a la población adulta en proceso de reintegración a través de un modelo de formación flexible para esta reintegración. Esta revisión de la identidad hacia la reintegración se verá reflejada en el Proyecto Educativo Institucional, el cual se explicitará en el horizonte institucional esta directriz³.

Elaboración del plan de mejoramiento

En esta etapa se desarrollan actividades relacionadas con selección de prioridades y objetivos, metas, estrategias, así como los medios de control correspondientes. El plan de mejoramiento permite proyectar hacia dónde va la institución, acorde con su misión, objetivos y metas.

La planeación garantiza el desarrollo adecuado de los diferentes procesos que contiene la gestión de la institución, evitando que se marche al ritmo que le imponen los acontecimientos del día a día; aún así no debe considerarse este proceso una camisa de fuerza, sobre todo cuando se trabaja con realidades complejas que tienen una alta variabilidad. Planear entonces contribuye a que la gestión se desarrolle enfocándose en los aspectos que, según los análisis, se han considerado importantes. Al respecto, Peter Drucker recuerda que Napoleón decía que ninguna batalla exitosa jamás siguió el plan original; sin embargo, él planeaba meticulosamente cada batalla bastante más que cualquier general antes de él (DRUCKER, P. 2004).

El plan de mejoramiento está bajo la responsabilidad del equipo de gestión directiva, y el equipo responsable de la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración debe garantizar que se tomen en cuenta las condiciones evidenciadas a través del proceso de caracterización, así como que estas se encuentren priorizadas en la formulación del plan.

3 Se recomienda seguir los criterios establecidos en la Guía 34 para este proceso, tal como se ilustra en las páginas 38 a 43.



Seguimiento y evaluación

“Revisar periódicamente las decisiones –en un momento preestablecido– es tan importante como tomarlas con cuidado al inicio. Así, una mala decisión puede corregirse antes de que produzca un daño real.”

Peter Drucker⁴

La fase de ejecución implica la puesta en marcha de los planes trazados o, en otras palabras, traducir los planes en acción. Para ejecutar se requiere que el equipo de gestión tome decisiones en cuanto a designar responsabilidades y autoridades de forma asertiva, además de comunicar y proveer los apoyos necesarios para que se puedan desarrollar los planes de acción de forma oportuna y eficiente.

El seguimiento supone la revisión y verificación del desarrollo y funcionamiento de cada uno de los procesos que involucran la gestión institucional y que se han establecido en los planes de acción, con el propósito de procurar su cumplimiento y conformidad. Para ello el equipo de gestión debe asegurarse de que dicho seguimiento y control se realice a intervalos planificados, es decir en los tiempos y espacios definidos para tal fin. Como producto de dichas revisiones resulta el análisis de las situaciones encontradas en cada uno de los procesos, determinando los factores que se constituyen en fortalezas, debilidades, amenazas u oportunidades. Esto permite llevar a cabo acciones correctivas en pro de garantizar la ejecución de lo planeado y en general de todos los procesos que involucra la gestión institucional.

Para armonizar los seguimientos a las acciones de mejora planteadas para el fortalecimiento de las condiciones institucionales –de cara a la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración–, la ACR coordinará acciones específicas con los equipos responsables de la implementación para que se realicen acciones de:

- Autoverificación
- Auditorías

Autoverificación

Se refiere a las acciones de revisión y medición del alcance del proceso y cumplimiento de las metas específicas propuestas para la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración por parte de los miembros del equipo responsable de la implementación.

Durante la ejecución es común que se presenten dificultades, imprevistos y problemáticas que puedan afectar el cumplimiento de las metas establecidas en los planes de mejoramiento y que se concreten en las acciones establecidas en los planes de acción. De no realizar una revisión periódica para verificar el alcance o estado de metas y procesos, así como la conformidad de

4 DRUCKER, Peter. Qué hace eficaz a un ejecutivo. Harvard Business Review. América Latina. Junio de 2004.

acuerdo con lo planeado, no es posible tomar los correctivos que permitan la determinación de alternativas o soluciones de cara a su consecución.

Es recomendable que el equipo responsable de la implementación planifique los tiempos y espacios en los que se reunirá para realizar la autoverificación, y que posibilite los mecanismos y procesos de sistematización de la información sobre los cuales se desarrollará este proceso.

Así mismo, es importante que la información producto de este ejercicio sea sistematizada, ya que será el insumo para desarrollar las auditorías por parte del equipo de acompañamiento de la ACR (en el Anexo F se ofrece un formato de autoverificación de cumplimiento y conformidad del trabajo de los equipos).

Auditoría

Las auditorías se entienden como el conjunto de actividades conducentes a verificar y asegurar el cumplimiento de las acciones planeadas de mejora. Se diferencia del proceso de autoverificación en tanto que este debe ser desarrollado por el equipo responsable de la implementación, mientras que el proceso de auditoría es ejecutado por la ACR.

Toda auditoría que se realice debe proporcionar evidencia de los controles realizados, razón por la que se hace necesario contar con registros documentados específicos para cada caso y proceso (ver Anexo G. Registro de Auditoría). En estos registros se debe establecer quién controla o audita. Si para el proceso se han definido indicadores de calidad, el registro incluirá una valoración de la calidad.

Anexos

Anexo A: acta de compromiso

¿Qué es?

El acta de compromiso es un documento que consigna la intención del establecimiento educativo de implementar el Modelo de Formación para la Reintegración, documento que resulta del análisis y socialización de los objetivos del Modelo y del proceso que implica su implementación, generando compromisos asumidos por todas las instancias de la comunidad educativa.

¿Qué contiene?

- Encabezado
- Lugar, hora, fecha y relación de asistentes
- Síntesis del análisis institucional de la situación
- Compromisos institucionales
- Firmas

Ejemplo

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL NUEVOS RUMBOS

Acta de compromiso

Mediante la cual la comunidad educativa de la Institución Educativa Nuevos Rumbos se compromete a incorporar e implementar el Modelo de Formación para la Reintegración dirigido a la atención de la población desmovilizada.

En Barranquilla, siendo las _____ del día _____ del mes de _____, reunidos los representantes de las diferentes instancias de la comunidad educativa, _____ (rector/a), _____ (representante del Consejo Directivo), _____ (representante del Consejo Académico), _____ (representante de los docentes), _____ (representante padres de familia), _____ (representante del Consejo Estudiantil)...

teniendo en cuenta las conclusiones a las que hemos llegado después de analizar la situación del establecimiento educativo frente a la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración, encontramos:

SINTESIS DEL ANÁLISIS INSTITUCIONAL

Fortalezas

- Contamos con buen liderazgo institucional; el clima institucional es satisfactorio; existe buena disposición para trabajar en equipo; hay consenso para atender a población adulta en proceso de reintegración a través del Modelo de Formación para la Reintegración.

Debilidades

- La orientación del Horizonte Institucional no refleja la atención a la diversidad como criterio para la unificación de las acciones de la comunidad que permitan definir políticas, recursos y acciones pedagógicas para tal fin.

Oportunidades

- Posibilidades de empoderamiento y mayor visibilización de la institución a nivel regional y nacional al ser parte de un proceso de innovación sin precedentes en el mundo.
- Posibilidad de fortalecer las alianzas interinstitucionales con instancias gubernamentales como la Secretaría de Educación y el Ministerio de Educación, y ampliarlas hacia el SENA y la ACR.
- Posibilidades de fortalecimiento del talento humano al recibir apoyo en: gestión institucional, capacitación docente en un modelo de formación flexible para la atención a población adulta en proceso de reintegración y fortalecimiento en el manejo de nuevas tecnologías.
- Posibilidades de ampliar y mejorar dotación de nuevas tecnologías.
- Posibilidad de fortalecer el talento humano en el manejo y uso de recursos tecnológicos.



COMPROMISOS

La comunidad educativa de la Institución Educativa Distrital Nuevos Rumbos asume los siguientes compromisos:

- Actualizar el Proyecto Educativo Institucional, articulándolo con la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración.
- Reportar la matrícula de población adulta desmovilizada en el establecimiento educativo al Sistema Integrado de Matrícula SIMAT.
- Posibilitar los usos de recursos que estén al alcance de la Institución para adecuar la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración en el establecimiento educativo.
- Desarrollar un plan de acción para la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración en el establecimiento educativo.
- Elaborar el Plan de Mejoramiento Institucional estableciendo prioridades frente a la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración.
- Responsabilizarse del cumplimiento de metas y del desarrollo de los procesos que requiera la implementación del Modelo.
- Garantizar los espacios para la capacitación, asistencia y permanencia de los directivos docentes y docentes que se asignarán como responsables directos de los procesos de implementación del Modelo.
- Promover la socialización de los aprendizajes adquiridos a toda la comunidad educativa durante el proceso de implementación.
- Trabajar en equipo, articulando las fortalezas y saberes de cada miembro de la comunidad educativa en pro del cumplimiento de los compromisos institucionales en relación con el presente acuerdo.
- Expedir los certificados de estudio a la población en proceso de reintegración participante, de acuerdo con los criterios de asistencia, participación y logros en la formación académica y laboral.

En constancia firman:

Rector/a

Representante de los docentes

Representante del Consejo Directivo

Representante Padres de Familia

Representante del Consejo Académico

Representante del Consejo Estudiantil

Anexo B: formato plan de acción para la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración

Actividad	Participantes	Tiempo de ejecución	Responsable



Anexo C: evaluación de la implementación

Modelos de encuestas de satisfacción

ENCUESTA DE SATISFACCIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN

Estudiante

Apreciado/a estudiante: la evaluación del proceso de formación que ha recibido es de suma importancia para cualificar la implementación a futuro del mismo. Su opinión contribuirá a fortalecer los aspectos positivos y a mejorar aquellos donde se evidencien dificultades.

Lea cuidadosamente cada una de las afirmaciones y marque con una X la casilla del concepto con el cual se sienta identificado/a, tal como se aprecia en el siguiente ejemplo:

ASPECTO	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Se siente satisfecho/a con la implementación del Modelo en el establecimiento educativo		X			

No hay respuestas ‘correctas’ o ‘equivocadas’; la respuesta seleccionada solo refleja la apreciación frente a cada aspecto evaluado. Las respuestas serán tratadas con alto grado de confidencialidad, sin ninguna repercusión personal.

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

(Diseño pedagógico: objetivos, contenidos, metodología, recursos didácticos, uso de medios tecnológicos, centro de recursos, evaluación).

ASPECTO	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Objetivos					
El programa fue significativo y relevante					
El programa respondió a sus necesidades de desempeño laboral.					
El programa respondió a sus necesidades sociales contribuyendo a la interacción con su núcleo familiar y comunitario.					
Los objetivos de formación del proceso fueron establecidos con claridad al inicio de él.					
El programa de formación fue adecuado para alcanzar los objetivos planteados.					
Contenido					
Los contenidos de las guías fueron coherentes con los objetivos de formación propuestos.					
El diseño de la guía permitió avanzar paso a paso en el cumplimiento de los objetivos propuestos.					
La propuesta de formación contribuyó a desarrollar la capacidad de hacer uso de los nuevos saberes en la comprensión del contexto social y productivo de los estudiantes, posibilitando la resolución de situaciones problema.					
Durante el desarrollo del programa se evidenció el sentido y la importancia de aplicar lo aprendido para la vida.					
El programa aportó elementos que motivaron e incentivaron el gusto por mejorar las condiciones de vida de los estudiantes.					
La propuesta de formación permitió percibir que aunque aprender es un proceso riguroso, es pertinente y necesario para mejorar las condiciones de vida de los estudiantes.					
El desarrollo del programa contribuyó con el desarrollo personal de los estudiantes.					



ASPECTO	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Los productos propuestos como evidencias de aprendizaje promovieron la comprensión crítica y reflexiva de saberes.					
La cantidad y profundidad de la información presentada fue suficiente y adecuada para alcanzar a comprender los elementos básicos del programa.					
Metodología					
La metodología utilizada promovió el aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo.					
La metodología posibilitó la interacción entre los estudiantes.					
Las actividades propuestas fueron coherentes con los propósitos planteados para el ciclo.					
Las actividades propuestas desarrollaron la capacidad de identificar situaciones problema y proponer soluciones a estas.					
Las actividades propuestas fomentaron la autorreflexión y la reflexión en equipo.					
Se evidenció de manera permanente la importancia de la autorreflexión y el trabajo colaborativo para enriquecer y desarrollar las acciones de aprendizaje.					
Las estrategias de aprendizaje implementadas propiciaron la apropiación y aplicación de los contenidos.					
Materiales educativos					
Los materiales usados promovieron la motivación de los estudiantes frente al proceso de aprendizaje.					
Los materiales usados fueron claros y comprensibles.					
Los materiales usados fueron coherentes con el propósito de cada guía.					
Los materiales usados apoyaron el desarrollo de las actividades en cada guía.					
Los materiales propuestos aportaron conocimientos nuevos.					

ASPECTO	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
El material otorgado fue significativo. Aportó al mejoramiento de las condiciones de vida de los estudiantes y en la resolución de problemas del contexto.					
Los materiales usados requirieron el uso de tecnologías.					
Se facilitó el acceso a las tecnologías para hacer uso de los materiales.					
El programa aportó bibliografía y recursos de apoyo pertinentes al proceso de formación.					
Uso de medios tecnológicos					
El programa de formación facilitó el acceso a las nuevas tecnologías (computadores, aulas inteligentes, software, internet).					
El programa de formación facilitó el acceso a internet dentro de los espacios presenciales compartidos.					
Los estudiantes tuvieron acceso a internet cuando lo requirieron, para desarrollar actividades de manera no presencial.					
Durante el proceso de formación fue viable el acceso a los espacios de interacción virtual (foro, chat, blog, wiki, mail).					
Las herramientas de comunicación virtual que se usaron potenciaron las relaciones interpersonales y el intercambio de información entre los estudiantes.					
Se brindó apoyo en el uso de las nuevas tecnologías de manera permanente y oportuna.					
Los apoyos recibidos para el uso de nuevas tecnologías fueron pertinentes y contribuyeron a la solución de problemas.					
Los tutores contaban con la preparación suficiente para brindar apoyos en el uso de recursos tecnológicos.					



ASPECTO	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Centro de recursos					
El centro de recursos mostró una distribución y funcionalidad intuitiva y amigable, que permitió su adecuado uso.					
El diseño del centro de recursos permitió acceder a recursos para el desarrollo de las guías y sus contenidos.					
Durante el desarrollo del ciclo fue posible acceder al centro de recursos.					
A lo largo del desarrollo del ciclo se facilitó la descarga de material y el acceso a los ambientes virtuales.					
Los recursos encontrados fueron pertinentes para el cumplimiento de los objetivos.					
Proceso de evaluación del aprendizaje					
La evaluación del aprendizaje se llevó a cabo de forma continua a lo largo del proceso.					
Fueron claros los criterios y las explicaciones que se generaron para desarrollar los productos que se constituyeron en evidencias de aprendizaje.					
Se recibió apoyo ante las dudas, necesidades o dificultades que tuvieron los estudiantes para desarrollar los productos propuestos como evidencia de aprendizaje.					
Se retroalimentó el desarrollo de los productos realizados por los estudiantes en correspondencia con las explicaciones y acuerdos definidos.					
Se retroalimentó oportunamente el desarrollo de cada una de las actividades de aprendizaje.					
Fueron claros los criterios utilizados para valorar el proceso de aprendizaje.					
Los criterios de valoración fueron usados para evaluar el proceso de aprendizaje.					
La evaluación respondió a las necesidades y expectativas de los estudiantes.					

Observaciones y sugerencias

EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN DE LOS TUTORES

ASPECTO	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
La asesoría y seguimiento de los tutores fueron permanentes y acordes con los procesos de aprendizaje.					
La acción de los tutores contribuyó de manera oportuna y efectiva a aclarar dudas y resolver problemas para el desarrollo de las acciones de aprendizaje.					
Los tutores motivaron y animaron constantemente a los estudiantes en desarrollar acciones de aprendizaje y continuar en el proceso.					
Las explicaciones aportadas por los tutores fueron claras y oportunas.					
Los tutores promovieron la aplicación de lo aprendido.					
Los tutores facilitaron el acceso a recursos que mejoraron la experiencia de aprendizaje.					

IMPACTO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

ASPECTO	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Aportes del proceso					
El proceso de formación le ha permitido reconocerse como reintegrado a la sociedad.					
El proceso le ha permitido acercarse a la comunidad para trabajar y convivir.					
El proceso le ha permitido identificar sus intereses y habilidades para el trabajo.					
El proceso de formación le ha permitido ser más creativo.					
El trabajo por proyectos le permite encontrar nuevos caminos para mejorar su vida.					
El proceso de formación le ha permitido identificar en su comunidad personas que le apoyan.					
El proceso le ha permitido reflexionar sobre su nueva condición social.					
El proceso de formación hace posible el desarrollo de actividades productivas y sostenibles.					
El proceso de formación le ha permitido cambiar sus aspiraciones.					
Nivel de satisfacción					
Está satisfecho con el apoyo recibido por los docentes.					
Está satisfecho con los contenidos desarrollados en el proceso de formación.					
El proceso le ha permitido comprender el apoyo de la ACR en su proceso de reintegración.					
El proceso de formación ha hecho evidente el compromiso de las instituciones educativas con su proceso de reintegración.					

ENCUESTA DE SATISFACCIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO

Docentes responsables de la implementación

Apreciado/a docente: la evaluación del proceso de formación que han recibido los estudiantes, así como la evaluación del proceso de implementación del Modelo de Formación para la Reintegración en el establecimiento educativo es de suma importancia para cualificar la implementación a futuro del mismo. Su opinión contribuirá a fortalecer los aspectos positivos y a mejorar aquellos donde se evidencien dificultades.

Lea cuidadosamente cada una de las afirmaciones y marque con una X la casilla del concepto con el cual se sienta identificado/a, tal como se aprecia en el siguiente ejemplo:

ASPECTO	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Se siente satisfecho/a con la implementación del Modelo en el establecimiento educativo		X			

No hay respuestas ‘correctas’ o ‘equivocadas’; la respuesta seleccionada solo refleja la apreciación frente a cada aspecto evaluado. Las respuestas serán tratadas con alto grado de confidencialidad, sin ninguna repercusión personal.

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

(Diseño pedagógico: objetivos, contenidos, metodología, recursos didácticos, uso de medios tecnológicos, centro de recursos, evaluación).

ASPECTO	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Objetivos					
El programa fue significativo y relevante					
El programa respondió a las necesidades de desempeño laboral de los estudiantes.					
El programa respondió a las necesidades sociales de los estudiantes, contribuyendo a su interacción con su núcleo familiar y comunitario.					



ASPECTO	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Los objetivos de formación fueron establecidos con claridad al inicio del proceso.					
El programa de formación fue adecuado para alcanzar los objetivos planteados.					
Contenido					
Los contenidos de las guías fueron coherentes con los objetivos de formación propuestos.					
El diseño de la guía permitió avanzar paso a paso en el cumplimiento de los objetivos propuestos.					
La propuesta de formación contribuyó a desarrollar la capacidad de hacer uso de los nuevos saberes en la comprensión del contexto social y productivo de los estudiantes, posibilitando la resolución de situaciones problema.					
Durante el desarrollo del programa se evidenció el sentido y la importancia de aplicar lo aprendido para la vida.					
El programa aportó elementos que motivaron e incentivaron el gusto por mejorar las condiciones de vida de los estudiantes.					
La propuesta de formación permitió percibir que aunque aprender es un proceso riguroso, es pertinente y necesario para mejorar las condiciones de vida de los estudiantes.					
El desarrollo del programa contribuyó con el desarrollo personal de los estudiantes.					
Los productos propuestos como evidencias de aprendizaje promovieron la comprensión crítica y reflexiva de saberes.					
La cantidad y profundidad de la información presentada fue suficiente y adecuada para alcanzar a comprender los elementos básicos del programa.					

ASPECTO	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Metodología					
La metodología utilizada promovió el aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo.					
La metodología posibilitó la interacción entre los estudiantes.					
Las actividades propuestas fueron coherentes con los propósitos planteados para el ciclo.					
Las actividades propuestas desarrollaron la capacidad de identificar situaciones problema y proponer soluciones a estas.					
Las actividades propuestas fomentaron la autorreflexión y la reflexión en equipo.					
Se evidenció de manera permanente la importancia de la autorreflexión y el trabajo colaborativo para enriquecer y desarrollar las acciones de aprendizaje.					
Las estrategias de aprendizaje implementadas propiciaron la apropiación y aplicación de los contenidos.					
Materiales educativos					
Los materiales propuestos reunieron las características técnicas y didácticas de acuerdo con las necesidades formativas del programa.					
Los materiales usados promovieron la motivación de los estudiantes frente al proceso de aprendizaje.					
Los materiales usados fueron claros y comprensibles.					
Los materiales usados fueron coherentes con el propósito de cada guía.					
Los materiales usados apoyaron el desarrollo de las actividades en cada guía.					
Los materiales propuestos aportaron conocimientos nuevos.					



ASPECTO	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
El material otorgado fue significativo. Aportó al mejoramiento las condiciones de vida de los estudiantes y en la resolución de problemas del contexto.					
Los materiales usados requirieron el uso de tecnologías.					
Se facilitó el acceso a las tecnologías para hacer uso de los materiales propuestos.					
El programa aportó bibliografía y recursos de apoyo pertinentes al proceso de formación.					
Uso de medios tecnológicos					
El programa de formación facilitó el acceso a las nuevas tecnologías (computadores, aulas inteligentes, software, internet).					
El programa de formación facilitó el acceso a internet dentro de los espacios presenciales compartidos.					
Los estudiantes tuvieron acceso a internet cuando lo requirieron, para desarrollar actividades de manera no presencial.					
Durante el proceso de formación fue viable el acceso a los espacios de interacción virtual (foro, chat, blog, wiki, mail).					
Las herramientas de comunicación virtual que se usaron potenciaron las relaciones interpersonales y el intercambio de información entre los estudiantes.					
Se brindó apoyo en el uso de las nuevas tecnologías de manera permanente y oportuna.					
Los apoyos recibidos para el uso de nuevas tecnologías fueron pertinentes y contribuyeron a la solución de problemas.					

ASPECTO	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Centro de recursos					
El centro de recursos mostró una distribución y funcionalidad intuitiva y amigable, que permitió su adecuado uso.					
El diseño del centro de recursos permitió acceder a los recursos para el desarrollo de las guías y sus contenidos.					
Durante el desarrollo del ciclo fue posible acceder al centro de recursos.					
A lo largo del desarrollo del ciclo se facilitó la descarga de material y el acceso a todos los ambientes virtuales.					
Los recursos encontrados fueron pertinentes para el cumplimiento de los objetivos.					
Proceso de evaluación del aprendizaje					
La evaluación del aprendizaje se llevó a cabo de forma continua a lo largo del proceso.					
Fueron claros los criterios y las explicaciones que se generaron para desarrollar los productos que se constituyeron en evidencias de aprendizaje.					
Brindó apoyo ante las dudas, necesidades o dificultades que tuvieron los estudiantes para desarrollar los productos propuestos como evidencia de aprendizaje.					
Se retroalimentó el desarrollo de los productos realizados por los estudiantes en correspondencia con las explicaciones y acuerdos definidos.					
Se retroalimentó oportunamente el desarrollo de cada una de las actividades de aprendizaje.					
Fueron claros los criterios utilizados para valorar el proceso de aprendizaje.					



ASPECTO	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Los criterios de valoración fueron usados para evaluar el proceso de aprendizaje.					
La evaluación respondió a las necesidades y expectativas de los estudiantes.					

Observaciones y sugerencias

AUTOEVALUACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL

ASPECTO	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Brindo asesoría y seguimiento permanente y acorde con los procesos de aprendizaje.					
Contribuyo de manera oportuna y efectiva a aclarar dudas y resolver problemas para el desarrollo de las acciones de aprendizaje.					
Motivo y animo constantemente a los estudiantes para desarrollar las acciones de aprendizaje y continuar en el proceso.					
Brindo explicaciones claras y oportunas a los estudiantes frente a las temáticas abordadas.					
Promuevo la aplicación de lo aprendido por los estudiantes.					
Facilito el acceso a recursos que mejoran la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.					
Retroalimentación a tiempo y de manera pertinente los requerimientos de los estudiantes y del desarrollo del proceso.					
Me comunico de manera clara y respetuosa con los estudiantes.					
Promuevo la reflexión y el trabajo en equipo					
Dispongo de herramientas suficientes para acompañar el proceso de aprendizaje y fomentar la participación.					
Valoro el trabajo realizado por los estudiantes motivándolos a alcanzar los objetivos del ciclo.					
Promuevo el uso de canales de comunicación virtuales que favorecen la interacción con los estudiantes de manera permanente.					



IMPACTO DEL PROCESO EN EL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO

ASPECTO	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
El Modelo de Formación para la Reintegración propició procesos de transformación en el Proyecto Educativo Institucional.					
La implementación del Modelo aportó al mejoramiento del establecimiento educativo.					
La implementación del Modelo de Formación para la Reintegración generó tensiones en el clima institucional.					
La implementación del Modelo en el establecimiento educativo incidió de manera significativa en su participación en eventos de carácter educativo local, regional o nacional.					
La implementación del Modelo de Formación para la Reintegración generó oportunidades para mejorar los recursos tecnológicos de la institución.					
Las alianzas generadas por la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración aportaron al desarrollo del Proyecto Educativo Institucional.					
La implementación del Modelo de Formación para la Reintegración fortaleció la capacitación de los docentes del establecimiento educativo para el desarrollo de sus competencias docentes.					
La implementación del Modelo contribuyó a promover la reflexión sobre concepciones pedagógicas.					
La implementación del Modelo de Formación para la Reintegración influyó sobre las concepciones de enseñanza – aprendizaje que se tienen en el establecimiento educativo.					
La implementación del Modelo contribuyó a transformar las prácticas de aula del establecimiento educativo.					

ASPECTO	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
La implementación del Modelo de Formación para la Reintegración en el establecimiento educativo fortaleció los procesos de enseñanza y aprendizaje institucionales.					
Se evidenció durante la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración el fortalecimiento del trabajo en equipo al interior del establecimiento educativo.					
La implementación del Modelo generó ambientes de aprendizaje institucional que promovieron el fortalecimiento de competencias en los docentes.					
La implementación del Modelo de Formación para la Reintegración incidió en la planeación curricular del establecimiento educativo.					
La implementación del Modelo favoreció las condiciones educativas de otros estudiantes fuera de la población en proceso de reintegración.					
La atención a población adulta en proceso de reintegración favoreció las interacciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.					

Observaciones y sugerencias



AUTOEVALUACIÓN COMO MIEMBRO DEL EQUIPO RESPONSABLE DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE FORMACIÓN PARA LA REINTEGRACIÓN

ASPECTO	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca
El equipo responsable de la implementación del Modelo participó activamente en todas las actividades propuestas en el plan de acción para la Implementación.					
Frente a las <i>inquietudes y dificultades técnicas</i> el equipo utilizó mecanismos de solución de manera autónoma, efectiva y oportuna.					
Frente a las inquietudes y dificultades en el <i>campo pedagógico – disciplinar y didáctico</i> , el equipo utilizó mecanismos de solución de manera autónoma, efectiva y oportuna.					
Los integrantes del equipo responsable de la implementación del Modelo lograron desde el desarrollo de sus responsabilidades aportar al trabajo colaborativo para la implementación del mismo en el establecimiento educativo.					
El Modelo de Formación para la Reintegración se implementó en el establecimiento conservando los criterios de desarrollo propuestos por la Alta Consejería Presidencial para la Reintegración.					
Durante la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración, el equipo responsable de la implementación del Modelo cumplió con los compromisos y acuerdo establecidos en el plan de acción.					

Observaciones y sugerencias

EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN DE LA ALTA CONSEJERÍA PRESIDENCIAL PARA LA REINTEGRACIÓN

ASPECTO	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca
Los miembros de la ACR responsables de acompañar el proceso de implementación de la institución fueron visibles y conocidos por todos los miembros del equipo y por las directivas del establecimiento educativo.					
Los miembros de la ACR responsables del acompañamiento difundieron y aclararon los propósitos y objetivos del Modelo de Formación para la Reintegración.					
Los miembros de la ACR responsables del acompañamiento brindaron orientaciones claras y oportunas para la implementación del Modelo en el establecimiento educativo.					
Los miembros responsables del acompañamiento de la ACR estuvieron acompañando la formulación del plan de acción de Implementación del Modelo de Formación para la Reintegración en el establecimiento educativo.					
Los miembros responsables de la ACR acompañaron el desarrollo de todas las actividades propuestas en el plan de acción para la implementación.					
Los miembros responsables de la ACR brindaron apoyos frente a las <i>inquietudes y dificultades técnicas</i> del equipo responsable de la implementación.					
Los miembros responsables de la ACR brindaron apoyo al equipo responsable de la implementación frente a las inquietudes y dificultades en el <i>campo pedagógico - disciplinar y didáctico</i> .					
Durante la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración los miembros de la ACR responsables del acompañamiento al establecimiento educativo cumplieron con los compromisos y acuerdos establecidos en el plan de acción y con la institución.					

Observaciones y sugerencias



ENCUESTA DE SATISFACCIÓN DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO

Miembros del equipo responsables de la implementación que no fueron responsables de la labor de tutor/a del Modelo

Apreciado/a docente: la evaluación del proceso de implementación del Modelo de Formación para la Reintegración en el establecimiento educativo es de suma importancia para cualificar la implementación a futuro del mismo. Su opinión contribuirá a fortalecer los aspectos positivos y a mejorar aquellos donde se evidencien dificultades.

Lea cuidadosamente cada una de las afirmaciones y marque con una X la casilla del concepto con el cual se sienta identificado/a, tal como se aprecia en el siguiente ejemplo:

ASPECTO	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Se siente satisfecho/a con la implementación del Modelo en el establecimiento educativo.		X			

No hay respuestas ‘correctas’ o ‘equivocadas’; la respuesta seleccionada solo refleja la apreciación frente a cada aspecto evaluado. Las respuestas serán tratadas con alto grado de confidencialidad, sin ninguna repercusión personal.

EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL

ASPECTO	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
El equipo directivo del establecimiento educativo propició los espacios, recursos y tiempos para la participación de los docentes en actividades propias del proceso de implementación del Modelo de Formación para la Reintegración.					
El equipo directivo del establecimiento educativo propició los espacios, recursos y tiempos para la participación de los docentes miembros del equipo responsable de la implementación del Modelo en actividades propias del proceso de implementación del mismo.					

ASPECTO	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
El establecimiento educativo realizó acciones de mejoramiento que favorecieron la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración en la institución.					
El equipo directivo realizó seguimiento al avance del equipo responsable de la implementación del Modelo en los diferentes momentos de la implementación.					
El equipo directivo contribuyó a la difusión y al reconocimiento del Modelo de Formación para la Reintegración como estrategia de contribución al mejoramiento de la calidad institucional.					
El equipo directivo participó de manera directa en actividades formuladas por el equipo responsable de la implementación del Modelo.					

Observaciones y sugerencias



IMPACTO DEL PROCESO EN EL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO

ASPECTO	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
El Modelo de Formación para la Reintegración propició procesos de transformación en el Proyecto Educativo Institucional.					
La implementación del Modelo de Formación para la Reintegración aportó al mejoramiento del establecimiento educativo.					
La implementación del Modelo generó tensiones en el clima institucional.					
La implementación del Modelo en el establecimiento educativo incidió de manera significativa en su participación en eventos de carácter educativo local, regional o nacional.					
La implementación del Modelo de Formación para la Reintegración generó oportunidades para mejorar los recursos tecnológicos del establecimiento educativo.					
Las alianzas generadas por la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración aportaron al desarrollo del Proyecto Educativo Institucional.					
La implementación del Modelo fortaleció la capacitación de los docentes del establecimiento educativo para el desarrollo de sus competencias docentes.					
La implementación del Modelo de Formación para la Reintegración contribuyó a promover la reflexión sobre concepciones pedagógicas.					
La implementación del Modelo influyó sobre las concepciones de enseñanza - aprendizaje que se tienen en la institución.					
La implementación del Modelo contribuyó a transformar las prácticas de aula del establecimiento educativo.					

ASPECTO	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
La implementación del Modelo de Formación para la Reintegración en el establecimiento educativo fortaleció los procesos de enseñanza y aprendizaje institucionales.					
Se evidenció durante la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración el fortalecimiento del trabajo en equipo al interior del establecimiento educativo.					
La implementación del Modelo generó ambientes de aprendizaje institucional que promovieron el fortalecimiento de competencias en los docentes.					
La implementación del Modelo de Formación para la Reintegración incidió en la planeación curricular de la institución.					
La implementación del Modelo de Formación para la Reintegración favoreció las condiciones educativas de otros estudiantes fuera de la población en proceso de reintegración.					
La atención a la población adulta en proceso de reintegración favoreció las interacciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.					

Observaciones y sugerencias



AUTOEVALUACIÓN COMO MIEMBRO DEL EQUIPO RESPONSABLE DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE FORMACIÓN PARA LA REINTEGRACIÓN

ASPECTO	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca
El equipo responsable de la implementación del Modelo participó activamente en todas las actividades propuestas en el plan de acción para la implementación.					
Frente a las <i>inquietudes y dificultades técnicas</i> el equipo utilizó mecanismos de solución de manera autónoma, efectiva y oportuna.					
Frente a las inquietudes y dificultades en el <i>campo pedagógico – disciplinar y didáctico</i> el equipo utilizó mecanismos de solución de manera autónoma, efectiva y oportuna.					
Los integrantes del equipo responsable de la implementación del Modelo lograron desde el desarrollo de sus responsabilidades aportar al trabajo colaborativo para la implementación del Modelo en el establecimiento educativo.					
El Modelo de Formación para la Reintegración se implementó en el establecimiento conservando los criterios de desarrollo propuestos por la Alta Consejería Presidencial para la Reintegración.					
Durante la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración el equipo responsable de la implementación cumplió con los compromisos y acuerdos establecidos en el plan de acción.					

Observaciones y sugerencias

EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN DE LA ALTA CONSEJERÍA PRESIDENCIAL PARA LA REINTEGRACIÓN

ASPECTO	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca
Los miembros de la ACR responsables de acompañar el proceso de implementación de la institución fueron visibles y conocidos por todos los miembros del equipo y por las directivas del establecimiento educativo.					
Los miembros de la ACR responsables del acompañamiento difundieron y aclararon los propósitos y objetivos del Modelo de Formación para la Reintegración.					
Los miembros de la ACR responsables del acompañamiento brindaron orientaciones claras y oportunas para la implementación del Modelo en el establecimiento educativo.					
Los miembros responsables del acompañamiento de la ACR estuvieron acompañando la formulación del plan de acción de implementación del Modelo de Formación para la Reintegración en el establecimiento educativo.					
Los miembros responsables de la ACR acompañaron el desarrollo de todas las actividades propuestas en el plan de acción para la implementación.					
Los miembros responsables de la ACR brindaron apoyos frente a las <i>inquietudes y dificultades técnicas</i> del equipo responsable de la implementación.					
Los miembros responsables de la ACR brindaron apoyo al equipo responsable de la implementación frente a las inquietudes y dificultades en el <i>campo pedagógico - disciplinar y didáctico</i> .					
Durante la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración, los miembros de la ACR responsables del acompañamiento al establecimiento educativo cumplieron con los compromisos y acuerdos establecidos en el plan de acción y con la institución.					

Observaciones y sugerencias



ENCUESTA DE SATISFACCIÓN DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO

Docentes del establecimiento educativo que no fueron responsables de la labor de tutor/a del Modelo

Apreciado/a docente: la evaluación del proceso de implementación del Modelo de Formación para la Reintegración en el establecimiento educativo es de suma importancia para cualificar la implementación a futuro del mismo. Su opinión contribuirá a fortalecer los aspectos positivos y a mejorar aquellos donde se evidencien dificultades.

Lea cuidadosamente cada una de las afirmaciones y marque con una X la casilla del concepto con el cual se sienta identificado/a, tal como se aprecia en el siguiente ejemplo:

ASPECTO	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Se siente satisfecho/a con la implementación del Modelo en el establecimiento educativo.		X			

No hay respuestas ‘correctas’ o ‘equivocadas’; la respuesta seleccionada solo refleja la apreciación frente a cada aspecto evaluado. Las respuestas serán tratadas con alto grado de confidencialidad, sin ninguna repercusión personal.

IMPACTO DEL PROCESO EN EL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO

ASPECTO	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
El Modelo de Formación para la Reintegración propició procesos de transformación en el Proyecto Educativo Institucional.					
La implementación del Modelo aportó al mejoramiento del establecimiento educativo.					
La implementación del Modelo de Formación para la Reintegración generó tensiones en el clima institucional.					

ASPECTO	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
La implementación del Modelo de Formación para la Reintegración en el establecimiento educativo incidió de manera significativa en su participación en eventos de carácter educativo local, regional o nacional.					
La implementación del Modelo generó oportunidades para mejorar los recursos tecnológicos del establecimiento educativo.					
Las alianzas generadas por la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración aportaron al desarrollo del Proyecto Educativo Institucional.					
La implementación del Modelo fortaleció la capacitación de los docentes de la institución para el desarrollo de sus competencias docentes.					
La implementación del Modelo contribuyó a promover la reflexión sobre concepciones pedagógicas.					
La implementación del Modelo de Formación para la reintegración influyó sobre las concepciones de enseñanza – aprendizaje que se tienen en el establecimiento educativo.					
La implementación del Modelo de Formación para la Reintegración contribuyó a transformar las prácticas de aula del establecimiento educativo.					
La implementación del Modelo en el establecimiento educativo fortaleció los procesos de enseñanza y aprendizaje institucionales.					
Durante la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración, se evidenció el fortalecimiento del trabajo en equipo al interior del establecimiento educativo.					
La implementación del Modelo de Formación para la Reintegración generó ambientes de aprendizaje institucional que promovieron el fortalecimiento de competencias en los docentes.					



ASPECTO	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
La implementación del Modelo de Formación para la Reintegración incidió en la planeación curricular de la institución.					
La implementación del Modelo favoreció las condiciones educativas de otros estudiantes fuera de la población en proceso de reintegración.					
La atención a la población adulta en proceso de reintegración favoreció las interacciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.					

Observaciones y sugerencias

Anexo D: plan de implementación de la acción de mejora

MODELO DE FORMACIÓN PARA LA REINTEGRACIÓN				
Aspecto a mejorar:				
Objetivo:				
Análisis de la viabilidad (conveniencia, adecuación, eficiencia, eficacia, efectividad, oportunidad, recursos necesarios, objetivos alcanzables):				
Actividad	Responsable	Fecha de cumplimiento		
		Día	Mes	Año
Fecha esperada de la implementación de la acción de mejora:				
Describir finalización (cierre) de la acción de mejora (AM)				
Eficaz: sí___ no___		Eficiente: sí___ no___		Efectivo: sí___ no___
Aprobado por:		Fecha:		
Preparado por:	Revisado por:	Fecha última de actualización del documento:		



Anexo E: instrumentos de caracterización

MATRIZ PARA EL REGISTRO DE LOS RESULTADOS DE LA CARACTERIZACIÓN INSTITUCIONAL

Área: Gestión Directiva						
Proceso	Componente	Valoración				Evidencia
Direccionamiento estratégico y horizonte institucional	Horizonte institucional (Misión, visión, principios y valores, perfiles del estudiante y del egresado).					
	Total					
Gestión estratégica	Estrategia de planeación					
	Seguimiento y control de la planeación (Evaluación al cumplimiento de finalidades y metas de los planes institucionales).					
	Estrategia pedagógica					
	Total					
Cultura institucional	Estrategia para la comunicación de políticas institucionales inclusivas					
	Trabajo en equipo y participación					
	Total					
Clima escolar	Manual de convivencia					
	Estrategia institucional para la resolución de conflictos					
	Proyectos transversales y de área: académicos y extra-académicos para la inclusión					
	Participación de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad en proyectos formativos académicos y extra-académicos					
	% Participación de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad en proyectos formativos					
	Deserción de población adulta en proceso de reintegración					
	Total					

Área: Gestión Directiva						
Proceso	Componente	Valoración				Evidencia
Relaciones con el entorno	Políticas institucionales para establecer alianzas con otras entidades hacia la inclusión de población adulta en proceso de reintegración					
	Alianzas con empresas o sector empresarial hacia la inclusión de población adulta en proceso de reintegración.					
	Alianzas con universidades, ong y otras entidades similares hacia la inclusión de población adulta en proceso de reintegración					
	Alianzas con universidades, ong y otras entidades similares hacia la inclusión de población adulta en proceso de reintegración					
	Alianzas con las autoridades gubernamentales y educativas					
	Total					
Total del proceso						

Área: Gestión Académica						
Proceso	Componente	Valoración				Evidencia
Diseño pedagógico (curricular)	Plan de estudios					
	Enfoque metodológico					
	Criterios de evaluación y valoración de los estudiantes					
	Total					
Prácticas pedagógicas	Opciones didácticas					
	Uso articulado de los recursos para el aprendizaje					
	Total					
Gestión de aula	Planeación de clases					
	Total					
Seguimiento académico	Seguimiento a los resultados académicos					
	Seguimiento a la asistencia					
	Total					
Total del proceso						



Área: Gestión Administrativa y Financiera						
Proceso	Componente	Valoración				Evidencia
Apoyo a la gestión académica	Matrícula, archivo académico y certificados de estudio					
	Total					
Administración de la planta física y de los recursos	Espacios académicos, deportivos y recreativos (biblioteca, aulas, sala de informática, auditorio, patio de recreo y canchas deportivas).					
	Uso de equipos y materiales					
	Materiales y equipos de apoyo tecnológico para la atención a población adulta en proceso de reintegración Computadores y equipos de laboratorio, audiovisuales (equipo de sonido, video), copiado (fotocopiadora).					
	Total					
Talento humano	Manual de procedimientos y funciones					
	Directivos docentes Cualificación en inclusión					
	Directivos docentes Cualificación en inclusión					
	Personal de apoyo					
	Total					
Apoyo financiero	Presupuesto					
	Total					
Total del proceso						

Área: Gestión de la Comunidad						
Proceso	Componente	Valoración				Evidencia
Accesibilidad	Atención educativa a población adulta en proceso de reintegración					
	Total					
Participación y convivencia	Participación de los estudiantes					
	Total					
Prevención de riesgos	Prevención de riesgos psicosociales					
	Total					
Total del proceso						

IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE FORMACIÓN PARA LA REINTEGRACIÓN GESTIÓN DIRECTIVA

Propósito	Revisar aspectos básicos de la gestión directiva hacia la inclusión de población adulta en proceso de reintegración, de tal manera que la información sirva de insumo al desarrollo del Modelo de Formación para la Reintegración.		
Forma de diligenciarlo	Marque con una X la situación que refleja mejor la realidad institucional*. Señale con una X las evidencias que existen. En caso de requerirlo, escriba observaciones o más evidencias en el espacio rayado. Gracias por su participación.		
Diligenciado por	Equipo conformado por rector(a)** , coordinadores, orientadores, representantes de los docentes, representante de los padres y personero estudiantil.		
Institución		Ciudad:	Fecha:

* Los criterios 1 al 4 hacen referencia a: 1. Inexistencia; 2. Inadecuado; 3. Existencia, con algunas fallas; 4. Existencia en proceso de mejora

** En el documento presentado a continuación se asume la redacción en género masculino; no obstante, se hace referencia a los dos géneros. Por ejemplo, cuando se hable del rector de la institución, se entenderá que se refiere tanto a rector como a rectora, profesor como a profesora, etc.



DIRECCIONAMIENTO ESTRATÉGICO Y HORIZONTE INSTITUCIONAL			
1	2	3	4
El establecimiento educativo ha establecido en alguno de los aspectos que componen el Horizonte Institucional aspectos relacionados con la atención a población adulta en proceso de reintegración; sin embargo, no se han definido en su totalidad.	El establecimiento educativo tiene un Horizonte Institucional con aspectos definidos hacia la atención a población adulta en proceso de reintegración, pero no se ha difundido y apropiado totalmente.	El establecimiento educativo tiene un Horizonte Institucional articulado hacia la atención a población adulta en proceso de reintegración, difundida y conocida por la comunidad educativa.	El establecimiento educativo tiene un Horizonte Institucional articulado hacia la atención a población adulta en proceso de reintegración, difundida y apropiada por la comunidad educativa, y es utilizada como criterio que direcciona la planificación y ejecución de acciones de mejoramiento.
Horizonte institucional (Misión, visión, principios y valores, perfiles del estudiante y del egresado).	Evidencias		Observaciones
	<input type="checkbox"/> Documento del Horizonte Institucional articulado con la atención a la población adulta en proceso de reintegración en preparación.		
	<input type="checkbox"/> Documento del Horizonte institucional articulado con la atención a la población adulta en proceso de reintegración anexo al PEI.		
	<input type="checkbox"/> Actas de reuniones de evaluación institucional.		
	<input type="checkbox"/> El Horizonte Institucional articulado con la atención a la población adulta en proceso de reintegración está en el Manual de Convivencia y es difundido en este.		
<input type="checkbox"/> Cartelera y/o murales en puntos estratégicos del establecimiento educativo para difundir el Horizonte Institucional articulado con la atención de población adulta en proceso de reintegración.			
<input type="checkbox"/> Plan de mejoramiento institucional articulado con acciones hacia la atención de población adulta en proceso de reintegración.			

GESTIÓN ESTRATÉGICA				
	1	2	3	4
Estrategia de planeación	No hay una estrategia de planeación que determine las prioridades de direccionamiento institucional en torno a la atención a población adulta en proceso de reintegración.	Existen algunos criterios para establecer una estrategia de planeación hacia la atención a población adulta en proceso de reintegración, pero son poco aplicables a la realidad institucional.	Existe una estrategia de planeación que se ajusta a las necesidades de atención a población adulta en proceso de reintegración en la institución, pero aún está en proceso de consolidación con el equipo de gestión.	Existe una estrategia de planeación hacia la atención a población adulta en proceso de reintegración que se ajusta a las necesidades institucionales y direcciona el proceso de gestión.
	Observaciones			
Seguimiento y control de la planeación (Evaluación al cumplimiento de finalidades y metas de los planes institucionales.)	Evidencias			
	<input type="checkbox"/> Documento anexo al PEI, donde se establecen las estrategias de planeación y direccionamiento de procesos institucionales.			
	<input type="checkbox"/> Actas, memorandos y comunicados que dan cuenta de la adopción e implementación de criterios de gestión.			
	1	2	3	4
No existen mecanismos y procedimientos para el seguimiento y control frecuente del desarrollo de los planes institucionales.	Los mecanismos y procedimientos de seguimiento y control que se aplican carecen de frecuencia establecida, no son apropiados ni suficientes para evaluar el desarrollo de los planes institucionales.	Existen mecanismos y procedimientos de seguimiento y control adecuados que se aplican con una frecuencia determinada, pero son insuficientes.	Existen mecanismos y procedimientos de seguimiento y control, se utilizan periódicamente, son suficientes y funcionales para evaluar el desarrollo de los planes institucionales.	Observaciones
Evidencias				
<input type="checkbox"/> Documentos que consignan los criterios y mecanismos para evaluar y controlar los planes institucionales en general y el plan operativo.				
<input type="checkbox"/> Análisis de las evaluaciones externas que den cuenta de los resultados institucionales.				
<input type="checkbox"/> Planes con propósitos relacionados con la Visión Institucional y con indicadores definidos para medir el desarrollo del plan operativo.				



	<input type="checkbox"/> Documentos que señalan las estrategias de sostenibilidad formuladas y establecidas para el desarrollo de planes y proyectos. <input type="checkbox"/> Existen equipos de trabajo con funciones de evaluación.							
Estrategia pedagógica	1	Se ha acogido la estrategia pedagógica planteada para el Modelo de Formación para la Reintegración, pero no se ha asumido como parte de la estrategia pedagógica del establecimiento educativo.	2	Se ha acogido la estrategia pedagógica planteada para el Modelo de Formación para la Reintegración y se ha articulado con el enfoque pedagógico institucional.	3	Se ha acogido la estrategia pedagógica planteada para el Modelo de Formación para la Reintegración y se ha articulado con el enfoque pedagógico institucional, que se encuentra en proceso de difusión y apropiación por parte de la comunidad educativa del establecimiento educativo.	4	Se ha acogido la estrategia pedagógica planteada para el Modelo de Formación para la Reintegración y se ha articulado con el enfoque pedagógico institucional, además ha sido ampliamente difundida propiciando la apropiación por parte de la comunidad educativa del establecimiento educativo.
	Evidencias				Observaciones			
	<input type="checkbox"/> Documento incorporado al PEI donde se articula el enfoque pedagógico institucional a las estrategias pedagógicas propuestas por el Modelo de Formación para la Reintegración.							
<input type="checkbox"/> Actas institucionales de los acuerdos y criterios establecidos.								
<input type="checkbox"/> Documento incorporado al PEI donde se establecen los criterios y acuerdos de direccionamiento de los procesos pedagógicos inclusivos para la atención a la población adulta en proceso de reintegración.								

CULTURA INSTITUCIONAL				
	1	2	3	4
Estrategia para la comunicación de políticas institucionales Inklusivas	El establecimiento educativo no cuenta con una estrategia clara y efectiva para comunicar las políticas institucionales inclusivas dirigidas a la atención de la población adulta en proceso de reintegración, y no se ha emprendido una estrategia para definirla.	El establecimiento educativo cuenta con una estrategia para comunicar las políticas institucionales inclusivas dirigidas a la atención de la población adulta en proceso de reintegración, pero no es clara ni efectiva.	El establecimiento educativo cuenta con una estrategia para comunicar las políticas institucionales inclusivas dirigidas a la atención de la población adulta en proceso de reintegración, y aunque presenta fallas, ya se están corrigiendo.	El establecimiento educativo cuenta con una estrategia clara y efectiva para comunicar las políticas institucionales inclusivas dirigidas a la atención de la población adulta en proceso de reintegración.
	Evidencias			
	<input type="checkbox"/> Documento de la estrategia de comunicación de políticas institucionales. <input type="checkbox"/> Todos los estamentos institucionales manejan la estrategia de comunicación. <input type="checkbox"/> Circulares, periódico escolar, emisora, boletines.			
Trabajo en equipo y participación	1	2	3	4
	En el establecimiento educativo no hay interés por fomentar el trabajo en equipo participativo y con capacidad de autocrítica, por tanto, no existe una estrategia específica.	Aunque en el establecimiento educativo se busca fomentar el trabajo en equipo participativo y con capacidad de autocrítica, no existe una estrategia específica.	En el establecimiento educativo se considera que el trabajo en equipo participativo y con capacidad de autocrítica es importante; actualmente se están emprendiendo acciones para fomentarlo.	En el establecimiento educativo se considera que el trabajo en equipo participativo y con capacidad de autocrítica es importante, y existe una estrategia para fomentarlo en todos los estamentos.
	Evidencias			
<input type="checkbox"/> Consolidados con líneas de acción y formas de evaluación establecidas. <input type="checkbox"/> Documentos producidos por los equipos de trabajo en los que se consignan los productos obtenidos. <input type="checkbox"/> Actividades de participación en eventos institucionales o externos como olimpiadas, concursos, foros, etc., en los que se integran docentes de diferentes áreas. <input type="checkbox"/> Para el fomento del trabajo en equipo a nivel de todos los estamentos existen criterios institucionales consignados en documentos (PEI, otros) y que se reflejan en los diferentes planes institucionales.				



CLIMA ESCOLAR				
	1	2	3	4
	En el Manual de Convivencia no existen criterios para la atención a población adulta en proceso de reintegración.	El Manual de Convivencia define algunos criterios para la atención a población adulta en proceso de reintegración, pero no logra su objetivo en la práctica.	En el Manual de Convivencia se están incorporando la definición de los criterios para la atención a población adulta en proceso de reintegración y la forma de implementación permanente.	El Manual de Convivencia contiene los criterios para la atención a población adulta en proceso de reintegración. Continuamente se hacen acuerdos sobre su estructura y la forma de implementación permanente.
Manual de convivencia	Evidencias			
	Observaciones			
	<input type="checkbox"/>	El Manual de Convivencia consigna los mecanismos para la regulación de la convivencia.		
	<input type="checkbox"/>	El Manual de Convivencia determina la estrategia de solución de conflictos.		
	<input type="checkbox"/>	Existe un documento que consigna los criterios institucionales sobre los acuerdos de la estructura y forma de implementación del Manual de Convivencia.		
	<input type="checkbox"/>	El Manual de Convivencia está a disposición permanente de cada uno de los miembros de la comunidad educativa y es conocido y consultado en forma oportuna.		
	<input type="checkbox"/>	La agenda estudiantil que contiene el Manual de Convivencia.		
Estrategia institucional para la resolución de conflictos	1	2	3	4
	No hay una estrategia determinada para resolver conflictos concernientes a la atención de la población adulta en proceso de reintegración entre los miembros de los diferentes estamentos.	Se está buscando una estrategia para resolver conflictos concernientes a la atención de la población adulta en proceso de reintegración entre los miembros de los diferentes estamentos, pero aún no se han definido los criterios.	Se cuenta con una estrategia para resolver conflictos concernientes a la atención de la población adulta en proceso de reintegración entre los miembros de los diferentes estamentos, ya se han definido los criterios, pero aún está en proceso de implementación.	Se han definido los criterios institucionales para la resolución de conflictos concernientes a la atención de la población adulta en proceso de reintegración entre los miembros de los diferentes estamentos y la comunidad maneja adecuadamente la estrategia establecida.

	Evidencias	Observaciones	
<p><input type="checkbox"/> Documento institucional (PEI, Manual de Convivencia) en el que se encuentra explícitamente la estrategia de resolución de conflictos.</p> <p><input type="checkbox"/> Actividades o eventos institucionales que formen a la comunidad educativa en la resolución autónoma de conflictos.</p> <p><input type="checkbox"/> Canales de comunicación claros y efectivos para el manejo de conflictos, con o sin intervención de instancias como Coordinación de Convivencia y Orientación.</p>	<p>1</p> <p>Las actividades o acciones de tipo académico o extra-académico con sentido inclusivo para la atención a población adulta en proceso de reintegración, surgen en el establecimiento educativo sin planeación previa y/o por iniciativas individuales de miembros de la comunidad educativa.</p>		
	<p>2</p> <p>Existen algunos proyectos transversales y de área con sentido inclusivo para la atención a población adulta en proceso de reintegración que no se han construido bajo criterios unificados y no corresponden completamente a los propósitos institucionales.</p>	<p>3</p> <p>Se están construyendo proyectos transversales y de área con sentido inclusivo para la atención a población adulta en proceso de reintegración, a partir de la existencia de criterios y acuerdos claros y coherentes con los propósitos institucionales, que orientan su elaboración.</p>	<p>4</p> <p>Existen proyectos transversales y de áreas, con sentido inclusivo para la atención a población adulta en proceso de reintegración, diseñados y contruidos de acuerdo con los propósitos institucionales.</p>
	<p>1</p> <p>Las actividades o acciones de tipo académico o extra-académico con sentido inclusivo para la atención a población adulta en proceso de reintegración, surgen en el establecimiento educativo sin planeación previa y/o por iniciativas individuales de miembros de la comunidad educativa.</p>	<p>2</p> <p>Existen algunos proyectos transversales y de área con sentido inclusivo para la atención a población adulta en proceso de reintegración que no se han construido bajo criterios unificados y no corresponden completamente a los propósitos institucionales.</p>	<p>3</p> <p>Se están construyendo proyectos transversales y de área con sentido inclusivo para la atención a población adulta en proceso de reintegración, a partir de la existencia de criterios y acuerdos claros y coherentes con los propósitos institucionales, que orientan su elaboración.</p>
<p>Proyectos transversales y de área: académicos y extra-académicos para la inclusión</p>	<p>Evidencias</p> <p><input type="checkbox"/> Proyectos transversales y de áreas con sentido inclusivo.</p> <p><input type="checkbox"/> Actas de acuerdos institucionales frente a los criterios inclusivos que deben tener los proyectos transversales y de áreas.</p> <p><input type="checkbox"/> Cronogramas de actividades.</p>	<p>Observaciones</p>	
	<p>Evidencias</p> <p><input type="checkbox"/> Proyectos transversales y de áreas con sentido inclusivo.</p> <p><input type="checkbox"/> Actas de acuerdos institucionales frente a los criterios inclusivos que deben tener los proyectos transversales y de áreas.</p> <p><input type="checkbox"/> Cronogramas de actividades.</p>	<p>Observaciones</p>	
	<p>Evidencias</p> <p><input type="checkbox"/> Proyectos transversales y de áreas con sentido inclusivo.</p> <p><input type="checkbox"/> Actas de acuerdos institucionales frente a los criterios inclusivos que deben tener los proyectos transversales y de áreas.</p> <p><input type="checkbox"/> Cronogramas de actividades.</p>	<p>Observaciones</p>	



	1	2	3	4
Participación de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad en proyectos formativos académicos y extra-académicos	No existen criterios institucionales para vincular y promover la participación de los estudiantes adultos en proceso de reintegración en acciones y/o proyectos académicos o extra-académicos, sino que están sujetos a las circunstancias o iniciativas individuales.	Existen algunos acuerdos y orientaciones para vincular y promover la participación de estudiantes adultos en proceso de reintegración en acciones y proyectos académicos y extra-académicos, pero son poco funcionales.	Existen acuerdos y orientaciones claras para vincular y promover la participación de los estudiantes adultos en proceso de reintegración en acciones y proyectos académicos y extra-académicos, pero no se asumen en todos los casos ni en su totalidad.	Existen acuerdos y orientaciones claras para vincular y promover la participación de los estudiantes adultos en proceso de reintegración en acciones y proyectos académicos y extra-académicos asumidos en su totalidad para todos los casos.
	Evidencias			
% Participación de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad en proyectos formativos	<input type="checkbox"/> Actas institucionales de acuerdos y criterios establecidos para la vinculación y promoción de la participación de estudiantes adultos en proceso de reintegración en proyectos académicos y extra-académicos. <input type="checkbox"/> Actas de estímulos e incentivos por la participación en acciones y/o proyectos académicos y extra-académicos de estudiantes adultos en proceso de reintegración.			
	<input type="checkbox"/> El porcentaje de participación de los estudiantes adultos en proceso de reintegración en proyectos formativos es inferior al 20%.	Entre el 20% y 50% de los estudiantes adultos en proceso de reintegración del establecimiento educativo participa en proyectos formativos.	Del 50% al 80% de estudiantes adultos en proceso de reintegración del establecimiento educativo participa en proyectos formativos.	Entre el 80% y 100% de los estudiantes adultos en proceso de reintegración del establecimiento educativo participa en proyectos formativos.
Evidencias				Observaciones
<input type="checkbox"/> Estadísticas institucionales.				
<input type="checkbox"/> Registros de seguimiento de maestros.				

	1	2	3	4
	No existe una política institucional para la detección y disminución de niveles de deserción de la población adulta en proceso de reintegración.	Existen algunos acuerdos, criterios y estrategias institucionales para la detección y manejo de casos de deserción de la población adulta en proceso de reintegración, pero no son funcionales.	Existe una política clara para la detección y manejo de casos de deserción de la población adulta en proceso de reintegración, pero no es aplicada en las instancias correspondientes.	Existe una política clara para la detección y manejo de casos de deserción de la población adulta en proceso de reintegración, asumida por los miembros e instancias correspondientes para todos los casos detectados.
Deserción de población adulta en proceso de reintegración	Evidencias		Observaciones	
	<input type="checkbox"/> Actas institucionales con los acuerdos y criterios establecidos para la detección y manejo de casos de deserción de la población adulta en proceso de reintegración.			
	<input type="checkbox"/> Análisis de factores locales y globales que inciden en la deserción de la población adulta en proceso de reintegración.			
	<input type="checkbox"/> Estudio y seguimiento a casos de estudiantes de la población adulta en proceso de reintegración que han desertado.			
<input type="checkbox"/> Reportes de maestros a las instancias institucionales encargadas del estudio y seguimiento a casos de estudiantes que presentan deserción.				
RELACIONES CON EL ENTORNO				
Políticas institucionales para establecer alianzas con otras entidades hacia la inclusión de población adulta en proceso de reintegración	1	2	3	4
	No existen criterios para establecer contactos y realizar alianzas con la comunidad externa para la atención de la población adulta en proceso de reintegración; se dan de forma esporádica y circunstancial.	Existen algunos criterios para establecer contactos y realizar acciones con la comunidad externa dirigidas a la atención de la población adulta en proceso de reintegración, pero son poco funcionales y no responden a los propósitos institucionales.	Existen criterios para establecer contactos y realizar acciones con la comunidad externa dirigidas a la atención de la población adulta en proceso de reintegración, pero no responden a los propósitos institucionales.	Existen criterios para establecer contactos y realizar acciones con la comunidad externa dirigidas a la atención de la población adulta en proceso de reintegración, que son funcionales y responden a los propósitos institucionales.



	Evidencias			Observaciones
<input type="checkbox"/> Documento incorporado al PEI donde se definen los propósitos, criterios y estrategias del trabajo hacia la comunidad. <input type="checkbox"/> Actas institucionales donde constan los acuerdos y criterios establecidos.	1	2	3	4
	El establecimiento educativo no tiene alianzas con el sector empresarial que fortalezcan la atención a la población adulta en proceso de reintegración.	Existen alianzas con el sector empresarial para fortalecer la atención a la población adulta en proceso de reintegración, pero no representan un apoyo efectivo para el establecimiento educativo.	El establecimiento educativo está en el proceso de creación de alianzas con el sector empresarial para fortalecer la atención a la población adulta en proceso de reintegración.	El establecimiento educativo tiene alianzas efectivas con el sector empresarial para fortalecer la atención a la población adulta en proceso de reintegración y estas representan un apoyo valioso.
Alianzas con empresas o sector empresarial hacia la inclusión de población adulta en proceso de reintegración	Evidencias			Observaciones
	<input type="checkbox"/> Proyectos que se están desarrollando. <input type="checkbox"/> Aportes representados en donaciones de dinero u otros bienes y servicios.	1	2	3
Alianzas con universidades, ONG y otras entidades similares hacia la inclusión de población adulta en proceso de reintegración	Evidencias			Observaciones
	<input type="checkbox"/> El establecimiento educativo no ha realizado gestiones para iniciar alianzas con instituciones como universidades, ONG, corporaciones o fundaciones.	El establecimiento educativo ha realizado gestiones de vinculación con instituciones como universidades, ONG, corporaciones o fundaciones, pero con ello no se obtiene un aporte importante para la comunidad educativa.	El establecimiento educativo está en el proceso de gestionar alianzas de colaboración y aporte para el desarrollo de la comunidad con instituciones como universidades, ONG, corporaciones o fundaciones.	El establecimiento educativo mantiene alianzas de colaboración y aporte para el desarrollo de la comunidad con instituciones como universidades, ONG, corporaciones o fundaciones.
	Evidencias			Observaciones
	<input type="checkbox"/> Programas de capacitación de maestros. <input type="checkbox"/> Proyectos de desarrollo o bienestar estudiantil. <input type="checkbox"/> Aportes representados en bienes o servicios.			

Alianzas con las autoridades gubernamentales y educativas	1	Las alianzas del establecimiento educativo con las autoridades educativas y gubernamentales (Secretaría de Educación, Alcaldía, Dirección de Núcleo o el CADEL) es deficiente; hay escasa comunicación.	2	Las alianzas del establecimiento educativo con las autoridades educativas y gubernamentales (Secretaría de Educación, Alcaldía, Dirección de Núcleo o el CADEL) es insuficiente; se limita a comunicaciones mínimas.	3	Las alianzas del establecimiento educativo con las autoridades educativas y gubernamentales (Secretaría de Educación, Alcaldía, Dirección de Núcleo o el CADEL) es aceptable; pero depende de la iniciativa por parte de ellas.	4	Las alianzas del establecimiento educativo con las autoridades educativas y gubernamentales (Secretaría de Educación, Alcaldía, Dirección de Núcleo o el CADEL) se caracterizan por mantener buenas relaciones de intercambio activo, crítico y constructivo.
	Evidencias				Observaciones			
	<input type="checkbox"/> Actas de reuniones.							
	<input type="checkbox"/> Programas de capacitación y de otras características de aporte a los miembros de la comunidad.							



IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE FORMACIÓN PARA LA REINTEGRACIÓN GESTIÓN ACADÉMICA

Propósito	Identificar y caracterizar los aspectos que fundamentan el desarrollo de los procesos pedagógicos institucionales para el logro de los aprendizajes y la formación integral de los estudiantes adultos en proceso de reintegración que atiende el establecimiento educativo con el Modelo de Formación para la Reintegración.		
Forma de diligenciarlo	Marque con una X la situación que caracterice más la realidad institucional*. Señale con una X las evidencias que existen. En caso de requerirlo, escriba observaciones o relacione más evidencias en el espacio rayado. Gracias por su participación.		
Diligenciado por	Equipo conformado por rector(a)**, coordinadores, orientadores, representantes de los docentes, representante de los padres y personero estudiantil.		
Institución		Ciudad:	Fecha:

* Los criterios 1 al 4 hacen referencia a: 1. Inexistencia; 2. Inadecuado; 3. Existencia, con algunas fallas; 4. Existencia en proceso de mejora.

** En el documento presentado a continuación se asume la redacción en género masculino; no obstante, se hace referencia a los dos géneros. Por ejemplo, cuando se hable del rector de la institución, se entenderá que se refiere tanto a rector como a rectora, profesor como a profesora, etc.

DISEÑO PEDAGÓGICO (CURRICULAR)			
1	2	3	4
<p>No existen criterios para la incorporación de la propuesta curricular flexible que propone el Modelo de Formación para la Reintegración al plan de estudios del establecimiento educativo.</p>	<p>Se han planteado algunos criterios para la incorporación de la propuesta curricular flexible que propone el Modelo de Formación para la Reintegración, al plan de estudios del establecimiento educativo pero todavía no se han definido en su totalidad.</p>	<p>Se han definido los criterios para la incorporación de la propuesta curricular flexible que propone el Modelo de Formación para la Reintegración, al plan de estudios del establecimiento educativo, pero los mecanismos de flexibilización no son totalmente funcionales en el establecimiento educativo.</p>	<p>Se han definido los criterios para la incorporación de la propuesta curricular flexible que propone el Modelo de Formación para la Reintegración, al plan de estudios del establecimiento educativo y sus mecanismos de flexibilización son funcionales en el establecimiento educativo.</p>
Plan de estudios		Observaciones	
Evidencias			
<input type="checkbox"/> Planes de área con criterios para realizar adaptaciones curriculares.			
<input type="checkbox"/> Actas de acuerdos institucionales frente a la construcción del plan de estudios con criterios de adaptación y flexibilización curricular para la atención a las condiciones particulares de la población adulta en proceso de reintegración.			
<p>Se ha acogido el enfoque metodológico planteado para el Modelo de Formación para la Reintegración, pero no se ha asumido como parte del enfoque metodológico del establecimiento educativo.</p>	<p>Se ha acogido el enfoque metodológico planteado para el Modelo de Formación para la Reintegración y se ha articulado con el enfoque metodológico institucional.</p>	<p>Se ha acogido el enfoque metodológico planteado para el Modelo de Formación para la Reintegración y se ha articulado con el enfoque metodológico institucional. Se encuentra en proceso de difusión y apropiación por parte de los docentes del establecimiento educativo.</p>	<p>Se ha acogido el enfoque metodológico planteado para el Modelo de Formación para la Reintegración y se ha articulado con el enfoque pedagógico institucional, el cual ha sido ampliamente difundido por parte de los docentes del establecimiento educativo.</p>
Enfoque metodológico		Observaciones	
Evidencias			
<input type="checkbox"/> Documento incorporado al PEI donde se articula y se definen los criterios y acuerdos metodológicos para la atención a la población adulta en proceso de reintegración.			
<input type="checkbox"/> Actas institucionales de los acuerdos y criterios establecidos.			



	1	2	3	4
<p>Criterios de evaluación y valoración de los estudiantes</p>	<p>Se han acogido los criterios institucionales establecidos por el Modelo de Formación para la Reintegración dirigidos a orientar los procesos de evaluación y valoración de los estudiantes adultos en proceso de reintegración, pero no han sido aceptados por los docentes responsables de la implementación.</p>	<p>Se han acogido los criterios institucionales establecidos por el Modelo de Formación para la Reintegración dirigidos a orientar los procesos de evaluación y valoración de los estudiantes adultos en proceso de reintegración, y son aceptados y aplicados por los docentes responsables de la implementación.</p>	<p>Se han acogido los criterios institucionales establecidos por el Modelo de Formación para la Reintegración dirigidos a orientar los procesos de evaluación y valoración de los estudiantes adultos en proceso de reintegración, pero no se han asimilado como parte de las prácticas evaluativas del establecimiento educativo.</p>	<p>Se han acogido los criterios institucionales establecidos por el Modelo de Formación para la Reintegración dirigidos a orientar los procesos de evaluación y valoración de los estudiantes adultos en proceso de reintegración, y son reconocidos y validados como parte de las prácticas evaluativas del establecimiento educativo.</p>
	Evidencias			
	<p>Actas institucionales donde se establecen acuerdos en relación a los criterios y principios de evaluación y valoración de la población adulta en proceso de reintegración que se atiende en el establecimiento educativo.</p>			
	<p>Actas de reuniones de área donde se establecen criterios para evaluar y valorar la población adulta en proceso de reintegración. Evaluaciones. Boletines.</p>			
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS				
<p>Opciones didácticas</p>	<p>Se han acogido los criterios propuestos por el Modelo de Formación para la Reintegración dirigidos a orientar las prácticas de aula para la atención a población adulta en proceso de reintegración, pero no han sido apropiados por los docentes responsables de la implementación.</p>	<p>Se han acogido los criterios propuestos por el Modelo de Formación para la Reintegración dirigidos a orientar las prácticas de aula para la atención a población adulta en proceso de reintegración, y han sido apropiados por los docentes responsables de la implementación.</p>	<p>Se han acogido los criterios propuestos por el Modelo de Formación para la Reintegración dirigidos a orientar las prácticas de aula para la atención a población adulta en proceso de reintegración, han sido apropiados por los docentes responsables de la implementación, pero no se han asimilado como parte de las prácticas metodológicas del establecimiento educativo.</p>	<p>Se han acogido los criterios propuestos por el Modelo de Formación para la Reintegración dirigidos a orientar las prácticas de aula para la atención a población adulta en proceso de reintegración, y son validados y aceptados por todos los docentes del establecimiento educativo influenciando los procesos pedagógicos del mismo.</p>

		Evidencias			Observaciones
	<input type="checkbox"/> Actas institucionales donde se establecen acuerdos en relación al modelo didáctico para la institución para la atención a la población adulta en proceso de reintegración. <input type="checkbox"/> Fundamentación metodológica en los planes de las áreas con criterios de inclusión a la población adulta en proceso de reintegración. <input type="checkbox"/> Planeaciones de aula de los maestros con adaptaciones metodológicas para la atención a la población adulta en proceso de reintegración.	1	2	3	4
		Cada docente en sus prácticas de aula escoge y utiliza recursos didácticos para la atención a población adulta en proceso de reintegración de acuerdo con sus propios criterios.	Existen algunos criterios institucionales para el uso de recursos didácticos en el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje de la población adulta en proceso de reintegración, pero no son claros ni funcionales.	Existen criterios institucionales para el uso de recursos didácticos en el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje de la población adulta en proceso de reintegración, pero no son asumidos por la totalidad de los docentes.	Existen criterios institucionales para el uso de recursos didácticos en el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje de población adulta en proceso de reintegración, asumidos por la totalidad de los docentes.
		Observaciones			
Uso articulado de los recursos para el aprendizaje	<input type="checkbox"/> Actas institucionales donde se establecen acuerdos en relación al uso de recursos para el aprendizaje de la población adulta en proceso de reintegración. <input type="checkbox"/> Planeaciones de aula de los docentes.	Evidencias			Observaciones
GESTIÓN DE AULA					
Planeación de clases	Cada docente en sus prácticas de aula establece su criterio de planeación de clases para la atención de la población adulta en proceso de reintegración.	1	2	3	4
		Existen algunos criterios institucionales para planear las clases para la atención de la población adulta en proceso de reintegración, pero son poco claros y no son funcionales.	Existen criterios institucionales para planear las clases para la atención de la población adulta en proceso de reintegración, pero no son asumidos por la totalidad de los docentes.	Existen criterios institucionales para planear las clases para la atención a la población adulta en proceso de reintegración, y son asumidos por la totalidad de los docentes.	Existen criterios institucionales para planear las clases para la atención a la población adulta en proceso de reintegración, y son asumidos por la totalidad de los docentes.



		Evidencias		Observaciones				
		<input type="checkbox"/> Actas institucionales donde se establecen acuerdos en relación a la planeación de clases para la atención a la población adulta en proceso de reintegración. <input type="checkbox"/> Planeaciones de aula de los docentes.						
SEGUIMIENTO ACADÉMICO								
Seguimiento a los resultados académicos	1	Cada docente en sus prácticas de aula, diligencia los formatos de seguimiento académico de la población adulta en proceso de reintegración atendida en el establecimiento educativo, pero no realiza acciones cuando los estudiantes no alcanzan los resultados esperados.	2	Cada docente en sus prácticas de aula, diligencia los formatos de seguimiento académico de la población adulta en proceso de reintegración atendida en el establecimiento educativo, realizando acciones de mejora cuando los estudiantes no alcanzan los resultados esperados, pero tales acciones son poco funcionales.	3	Se han establecido criterios institucionales para llevar a cabo tanto el registro de estudiantes adultos en proceso de reintegración como las acciones de mejora, pero dichos criterios no han sido apropiados totalmente por parte de los docentes responsables de la aplicación del Modelo.	4	Se han establecido criterios institucionales para llevar a cabo tanto el registro de estudiantes adultos en proceso de reintegración como las acciones de mejora, criterios que han sido apropiados por todos los docentes responsables de la aplicación del Modelo, obteniendo resultados exitosos.
			Evidencias		Observaciones			
			<input type="checkbox"/> Actas institucionales donde se establecen acuerdos en relación al uso de registros de seguimiento académico y acciones de mejora para el aprendizaje de la población adulta en proceso de reintegración. <input type="checkbox"/> Registros de seguimiento académico.					

Seguimiento a la asistencia	1	<p>Cada docente en sus prácticas de aula, diligencia los formatos de seguimiento a la asistencia de la población adulta en proceso de reintegración atendida en el establecimiento educativo, pero no realiza acciones cuando los estudiantes presentan baja asistencia.</p>
	2	<p>Cada docente en sus prácticas de aula, diligencia los formatos de seguimiento a la asistencia de la población adulta en proceso de reintegración atendida en el establecimiento educativo, realizando acciones para promover la asistencia de los estudiantes que presentan baja asistencia, pero tales acciones son poco funcionales.</p>
	3	<p>Se han establecido criterios institucionales para llevar a cabo tanto el registro de seguimiento a la asistencia de los estudiantes adultos en proceso de reintegración como las acciones para motivar la asistencia cuando se presentan dificultades, pero dichos criterios no han sido apropiados totalmente por parte de los docentes responsables de la aplicación del Modelo.</p>
	4	<p>Se han establecido criterios institucionales para llevar a cabo tanto los registros de seguimiento a la asistencia de los estudiantes adultos en proceso de reintegración como las acciones para motivar la asistencia cuando se presentan dificultades, criterios que han sido apropiados por todos los docentes responsables de la aplicación del Modelo, obteniendo resultados exitosos.</p>
Evidencias		Observaciones
<input type="checkbox"/> Actas institucionales donde se establecen acuerdos en relación al uso de registros de seguimiento a la asistencia de la población adulta en proceso de reintegración.		
<input type="checkbox"/> Registros de asistencia.		



IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE FORMACIÓN PARA LA REINTEGRACIÓN GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA

Propósito	Reconocer el soporte de la gestión administrativa para el logro de los objetivos institucionales hacia la atención de población adulta en proceso de reintegración que se atiende con el Modelo de Formación para la Reintegración.		
Forma de diligenciarlo	Marque con una X la situación que caracterice más la realidad institucional*. Señale con una X las evidencias que existen. En caso de requerirlo, escriba observaciones o más evidencias en el espacio rayado. Gracias por su participación.		
Diligenciado por	Equipo conformado por rector(a)**, coordinadores, orientadores, representantes de los docentes, representante de los padres y personero estudiantil.		
Institución		Ciudad:	Fecha:

* Los criterios 1 al 4 hacen referencia a: 1. Inexistencia; 2. Inadecuado; 3. Existencia, con algunas fallas; 4. Existencia en proceso de mejora

** En el documento presentado a continuación se asume la redacción en género masculino; no obstante, se hace referencia a los dos géneros. Por ejemplo, cuando se hable del rector de la institución, se entenderá que se refiere tanto a rector como a rectora, profesor como a profesora, etc.

APOYO A LA GESTIÓN ACADÉMICA				
	1	2	3	4
Matrícula, archivo académico y certificados de estudio	No hay lineamientos para orientar el proceso de matrícula, archivo académico y generación de los certificados de estudio para la población en proceso de reintegración atendida con el Modelo de Formación para la Reintegración en el establecimiento educativo.	Existen lineamientos para orientar el proceso de matrícula, archivo académico y generación de los certificados de estudio para la población en proceso de reintegración atendida con el Modelo de Formación para la Reintegración en el establecimiento educativo, pero no son claros ni funcionales.	Existen lineamientos para orientar el proceso de matrícula, archivo académico y generación de los certificados de estudio para la población en proceso de reintegración atendida con el Modelo de Formación para la Reintegración en el establecimiento educativo, pero no han sido asimilados totalmente por el personal administrativo responsable.	Existen lineamientos para orientar el proceso de matrícula, archivo académico y generación de los certificados de estudio para la población en proceso de reintegración atendida con el Modelo de Formación para la Reintegración en el establecimiento educativo, lineamientos que son manejados apropiadamente por el personal administrativo responsable.
	Evidencias			
	<input type="checkbox"/> Criterios institucionales para la matrícula de población en proceso de reintegración.			
	<input type="checkbox"/> Criterios institucionales para realizar el archivo académico de los estudiantes adultos en proceso de reintegración atendidos por el establecimiento educativo.			
	<input type="checkbox"/> Criterios institucionales para realizar los certificados de estudio de los estudiantes adultos en proceso de reintegración atendidos por el establecimiento educativo.			
<input type="checkbox"/> Archivos académicos.				
Observaciones				
ADMINISTRACIÓN DE LA PLANTA FÍSICA Y DE LOS RECURSOS				
	1	2	3	4
Espacios académicos, deportivos y recreativos (Biblioteca, aulas, sala de informática, auditorio, patio de recreo y canchas deportivas)	Los espacios académicos, deportivos y recreativos no son suficientes, teniendo en cuenta las necesidades de atención de la población adulta en proceso de reintegración.	Los espacios académicos, deportivos y recreativos son suficientes, pero son subutilizados en relación con la atención a la población adulta en proceso de reintegración.	Los espacios académicos, deportivos y recreativos son suficientes y se están adecuando teniendo en cuenta las necesidades de atención de la población adulta en proceso de reintegración.	Los espacios académicos, deportivos y recreativos, son suficientes y adecuados a las necesidades de atención de la población adulta en proceso de reintegración.



		Evidencias			Observaciones
		<input type="checkbox"/> Se observa que los espacios académicos, deportivos y recreativos, necesarios para el buen funcionamiento de la institución, son adecuados en cuanto a luminosidad, temperatura y ventilación.			
		1	2	3	4
Uso de equipos y materiales	<input type="checkbox"/> El establecimiento educativo no ha definido estrategias para promover el uso racional de equipos y materiales para la atención a la población adulta en proceso de reintegración.	El establecimiento educativo ha definido algunas estrategias para promover el uso racional de equipos y materiales para la atención a la población adulta en proceso de reintegración, tales como calendarios, horarios y normas, aunque no se cumplen.	El establecimiento educativo ha definido estrategias para promover el uso racional de equipos y materiales para la atención a la población adulta en proceso de reintegración, tales como calendarios, horarios y normas, pero aún se están implementando en la comunidad.	El establecimiento educativo ha definido estrategias para promover el uso racional de equipos y materiales para la atención a la población adulta en proceso de reintegración, tales como calendarios, horarios y normas, estrategias que ya se han dado a conocer a la comunidad y todos se rigen por ellas.	
	Evidencias				
	<input type="checkbox"/> Documentos en los que se definen las estrategias de uso racional de equipos y materiales para población adulta en proceso de reintegración. <input type="checkbox"/> Calendarios, horarios y normas de uso que se encuentran publicados en lugares visibles a disposición de toda la comunidad. <input type="checkbox"/> Formatos de solicitud de material.				
Materiales y equipos de apoyo tecnológico para la atención a población adulta en proceso de reintegración Computadores y equipos de laboratorio; Audiovisuales (equipo de sonido, video), copiado (fotocopiadora)	1	2	3	4	
	<input type="checkbox"/> El establecimiento educativo no cuenta con materiales y equipos de apoyo tecnológico para la atención a población adulta en proceso de reintegración.	En el establecimiento educativo son insuficientes los materiales y equipos de apoyo tecnológico para la atención a población adulta en proceso de reintegración.	En el establecimiento educativo se cuenta con suficientes materiales y equipos de apoyo tecnológico para la atención a población adulta en proceso de reintegración, pero no todos se encuentran en buen estado o no son bien utilizados.	En el establecimiento educativo se cuenta con suficientes materiales y equipos de apoyo tecnológico para la atención a población adulta en proceso de reintegración; todos se encuentran en buen estado y son bien utilizados.	

		TALENTO HUMANO						
						Observaciones		
<p>Evidencias</p> <p><input type="checkbox"/> Apoyo tecnológico para los laboratorios.</p> <p><input type="checkbox"/> Apoyo tecnológico de video y de audio.</p> <p><input type="checkbox"/> Apoyo tecnológico de copiado.</p> <p><input type="checkbox"/> Apoyo tecnológico para el uso de computadores.</p>				3	4			
		El establecimiento educativo no ha fijado normas de procedimientos y funciones para la atención a población adulta en proceso de reintegración.		El establecimiento educativo definió normas de procedimientos y funciones para la atención a población adulta en proceso de reintegración, pero no son conocidas por la comunidad.	El establecimiento educativo definió normas de procedimientos y funciones para la atención a población adulta en proceso de reintegración, pero aunque se conocen no se aplican.	El establecimiento educativo definió normas de procedimientos y funciones para la atención a población adulta en proceso de reintegración, se conocen y se aplican.		
		Manual de procedimientos y funciones		Evidencias				Observaciones
		<input type="checkbox"/> Hay un documento o manual de procedimientos y funciones.						
		<input type="checkbox"/> La comunidad educativa manifiesta conocer el documento.						
<input type="checkbox"/> El documento se aplica en la institución.								
<input type="checkbox"/> Existen memorandos, comunicados a la comunidad educativa.								
		1	2	3	4			
Directivos docentes en inclusión		Los directivos docentes no están cualificados en inclusión educativa de población adulta en proceso de reintegración.	Los directivos docentes no están cualificados académicamente pero tienen experiencia en inclusión educativa de población adulta en proceso de reintegración.	Los directivos docentes están cualificados y tienen experiencia en inclusión educativa de población adulta en proceso de reintegración.	Los directivos docentes están cualificados académicamente y tienen experiencia en inclusión educativa de población adulta en proceso de reintegración y generan acciones que favorecen la calidad de la educación que reciben.			



Evidencias		Observaciones			
<input type="checkbox"/> Los directivos docentes están recibiendo capacitación continua en inclusión educativa. <input type="checkbox"/> Capacitación permanente de los directivos: cursos, diplomados, asesorías. <input type="checkbox"/> Títulos / diplomados.					
	1	2	3	4	
	La mayoría de docentes no han recibido capacitación en inclusión educativa de población adulta en proceso de reintegración.	Por lo menos el 50% de los docentes ha recibido capacitación en inclusión educativa de población adulta en proceso de reintegración.	Los docentes que han recibido capacitación en inclusión educativa de población adulta en proceso de reintegración y atienden a la población están desarrollando competencias para garantizar la calidad de la educación que se ofrece en el establecimiento educativo.	Los docentes que han recibido capacitación en inclusión educativa de población adulta en proceso de reintegración y atienden a la población han desarrollado las competencias para garantizar la calidad de la educación que se ofrece en el establecimiento educativo.	
Docentes Cualificación en inclusión	Evidencias				Observaciones
	<input type="checkbox"/> Capacitaciones recibidas por los docentes. <input type="checkbox"/> Evaluación de desempeño de los docentes responsables de la atención a la población adulta en proceso de reintegración.				
Personal de apoyo	1	2	3	4	
	No existe personal de apoyo en el establecimiento educativo para la atención a población adulta en proceso de reintegración.	El personal de apoyo es insuficiente para la atención a la población adulta en proceso de reintegración.	El personal de apoyo es suficiente, pero no son claras sus funciones y los apoyos que ofrece para la atención a la población adulta en proceso de reintegración.	El personal de apoyo es suficiente y está capacitado para realizar funciones concernientes a la atención a la población adulta en proceso de reintegración.	

Evidencias	Observaciones
<input type="checkbox"/> El establecimiento educativo dispone para la atención a la población adulta en proceso de reintegración de personal encargado de: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Biblioteca. <input type="checkbox"/> Equipos. <input type="checkbox"/> Espacios de formación. <input type="checkbox"/> Cafetería. <input type="checkbox"/> Servicios generales. <input type="checkbox"/> Otros: _____ 	
APOYO FINANCIERO	
1	2
No hay lineamientos claros para la definición de presupuesto dirigido a acciones de atención a población adulta en proceso de reintegración en el establecimiento educativo.	Existe presupuesto y contabilidad definidos para acciones de atención a población adulta en proceso de reintegración, pero no corresponde a los planes y proyectos institucionales.
3	4
El equipo de gestión no consulta el presupuesto para estudiar los planes y proyectos institucionales dirigidos a la atención de la población adulta en proceso de reintegración y no lo divulga a las otras instancias.	Hay presupuesto para la realización de acciones de atención a población adulta en proceso de reintegración, ajustado a los planes y proyectos que requieren inversión, con las debidas asignaciones y registros contables.
Presupuesto	
1	2
No hay lineamientos claros para la definición de presupuesto dirigido a acciones de atención a población adulta en proceso de reintegración en el establecimiento educativo.	Existe presupuesto y contabilidad definidos para acciones de atención a población adulta en proceso de reintegración, pero no corresponde a los planes y proyectos institucionales.
3	4
El presupuesto se ajusta a los planes y proyectos institucionales.	Hay presupuesto para la realización de acciones de atención a población adulta en proceso de reintegración, ajustado a los planes y proyectos que requieren inversión, con las debidas asignaciones y registros contables.
La ejecución presupuestal se refleja en la contabilidad.	Hay presupuesto para la realización de acciones de atención a población adulta en proceso de reintegración, ajustado a los planes y proyectos que requieren inversión, con las debidas asignaciones y registros contables.
Existe un documento de presupuesto institucional.	Hay presupuesto para la realización de acciones de atención a población adulta en proceso de reintegración, ajustado a los planes y proyectos que requieren inversión, con las debidas asignaciones y registros contables.
Se tienen libros contables.	Hay presupuesto para la realización de acciones de atención a población adulta en proceso de reintegración, ajustado a los planes y proyectos que requieren inversión, con las debidas asignaciones y registros contables.



IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE FORMACIÓN PARA LA REINTEGRACIÓN GESTIÓN DE LA COMUNIDAD

Propósito	Identificar y caracterizar los aspectos de la comunidad y el entorno que influyen en el desarrollo de los procesos pedagógicos institucionales para el logro de los aprendizajes y la formación integral de los estudiantes adultos en proceso de reintegración.		
Forma de diligenciarlo	Marque con una X la situación que refleje mejor la realidad institucional*. Señale con una X las evidencias que existen. En caso de requerirlo, escriba observaciones o más evidencias en el espacio rayado. Gracias por su participación.		
Diligenciado por	Equipo conformado por rector(a)** , coordinadores, orientadores, representantes de los docentes, representante de los padres y personero estudiantil.		
Institución		Ciudad:	Fecha:

* Los criterios 1 al 4 hacen referencia a: 1. Inexistencia; 2. Inadecuado; 3. Existencia, con algunas fallas; 4. Existencia en proceso de mejora

** En el documento presentado a continuación se asume la redacción en género masculino; no obstante, se hace referencia a los dos géneros. Por ejemplo, cuando se hable del rector de la institución, se entenderá que se refiere tanto a rector como a rectora, profesor como a profesora, etc.

ACCESIBILIDAD				
	1	2	3	4
Atención educativa a población adulta en proceso de reintegración	No existen criterios para favorecer la atención de los estudiantes adultos en proceso de reintegración respondiendo a su condición de vulnerabilidad.	Existen algunos criterios para favorecer la atención de estudiantes adultos en proceso de reintegración, pero son poco funcionales y no responden a los requerimientos institucionales.	Existen criterios para favorecer la atención de estudiantes adultos en proceso de reintegración, los cuales son funcionales y responden a los requerimientos institucionales, pero no son conocidos por la comunidad educativa.	Existen criterios para favorecer la atención de estudiantes adultos en proceso de reintegración, los cuales son funcionales, responden a los requerimientos institucionales y son conocidos y aplicados por la comunidad educativa.
	Evidencias			
	<input type="checkbox"/> Documento donde se definen los propósitos, criterios y estrategias para favorecer la retención de estudiantes en el sistema escolar en condiciones de vulnerabilidad. <input type="checkbox"/> Actas institucionales donde consten los acuerdos y criterios establecidos para la retención de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad.			
PARTICIPACIÓN Y CONVIVENCIA				
Participación de los estudiantes	El establecimiento educativo no promueve espacios de participación en la vida institucional para la población adulta en proceso de reintegración.	El establecimiento educativo promueve espacios de participación en la vida institucional para la población adulta en proceso de reintegración, pero no tiene unos propósitos definidos.	El establecimiento educativo promueve espacios de participación en la vida institucional para la población adulta en proceso de reintegración con criterios definidos pero no estimula la participación de otros miembros de la comunidad educativa.	El establecimiento educativo promueve espacios de participación institucional para la población adulta en proceso de reintegración con criterios definidos, estimulando la participación de otros miembros de la comunidad educativa.
	Evidencias			
	<input type="checkbox"/> Proyectos de participación comunitaria. <input type="checkbox"/> Actas de evaluación de los resultados de los programas de participación.			



PREVENCIÓN DE RIESGOS				
	1	2	3	4
Prevención de riesgos psicosociales	En el establecimiento educativo no se realizan campañas de prevención y auto cuidado de los estudiantes pertenecientes a la población adulta en proceso de reintegración.	Se adelantan campañas institucionales de prevención y auto cuidado de los estudiantes pertenecientes a la población adulta en proceso de reintegración, pero son de poca relevancia y pertinencia con las necesidades del entorno, y no cuentan con una planeación previa y/o acuerdos institucionales que las orienten.	Se adelantan campañas institucionales de prevención y auto cuidado de los estudiantes pertenecientes a la población adulta en proceso de reintegración que son relevantes y pertinentes con las necesidades del entorno, pero que no tienen una planeación previa y/o acuerdos institucionales que las orienten.	Se cuenta con acuerdos institucionales con propósitos claros de cara a la formación del sentido comunitario de los estudiantes pertenecientes a la población adulta en proceso de reintegración que orientan las campañas de prevención y auto cuidado que se realizan.
	Evidencias			
	<input type="checkbox"/> Proyectos de prevención para la población adulta en proceso de reintegración.			
	<input type="checkbox"/> Acuerdos institucionales que definen criterios de trabajo - planeación para realizar campañas de prevención y auto cuidado de los estudiantes adultos en proceso de reintegración. <input type="checkbox"/> Actas de evaluación de los resultados de los programas de prevención.			
				Observaciones

Anexo F: formato para autoverificación del cumplimiento y conformidad de las metas de mejoramiento para la implementación del Modelo de Formación para la Reintegración

Verificación y revisión del cumplimiento y conformidad de las diferentes metas o actividades programadas para el alcance de la ejecución.

Meta / Acción	C*	P	Si	Dificultades	Fortalezas	Acciones de mejora

* C: Cumplida, P: En proceso y SI: Sin iniciar



Anexo G: registro de auditoría

REGISTRO DE AUDITORÍA

Equipo o persona(s) responsable(s) de la auditoría del trabajo del equipo:

Fecha de seguimiento	Meta/acción a verificar	Observaciones del evaluador	Compromisos y/o correctivos
		<hr/> Firma auditor	<hr/> Firma responsable de
		<hr/> Firma auditor	<hr/> Firma responsable de



**PROGRAMA COLOMBIANO DE FORMACIÓN
PARA LA REINTEGRACIÓN**