

MODELO PEDAGÓGICO

CODIGO: GDP007 V: 03.11.23 Página 1 de 31



MODELO PEDAGÓGICO INTEGRADO ENFOCADO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

03	Ajustes al numeral correspondiente a la investigación	Comité de Gestión para el desarrollo	Consejo Directivo	Febrero 2024
02	Ajustes al numeral correspondiente a la investigación	Comité de Gestión para el desarrollo	Consejo Directivo	Noviembre 2022
01	Implementación del Manual y diseño y desarrollo de la inspectoría y sus herramientas	Comité de Gestión para el desarrollo	Consejo Directivo	Mayo 2020
00	Modificación del procedimiento debido al gran cambio hecho al Sistema de Gestión de Calidad	Rector	Comité de Direccionamiento estratégico	Marzo 2015
VERSIÓN	DESCRIPCIÓN	ELABORÓ	REVISÓ Y APROBÓ	FECHA
CUADRO DE MODIFICACIONES				

TABLA DE CONTENIDO

1. Objetivo	3
2. Alcance	3
3. Referencias	3
4. Definiciones	3
5. Modelo pedagógico integrado en el desarrollo de competencias	4
5.1. Justificación	4
5.2. Diseño pedagógico curricular	6
5.3. Diseño pedagógico	7
5.3.1 Objetivo	7
5.4. Modelo pedagógico integrador	7
5.4.1. Integración y desclasificación	13
5.4.2. Transdisciplinariedad	16
5.4.3. Competencias	17
5.5. Modelo pedagógico integrador y competencias	20
5.5.1. Un modelo que fortalece la investigación	21
5.5.2. Un modelo inserto en la Escuela Salesiana	24
6. Bibliografía	31

1. OBJETIVO

Establecer los lineamientos del proceso de diseño curricular, prácticas pedagógicas, gestión de clases y las estrategias necesarias para generar ambientes de conocimiento y así lograr el desarrollo de las competencias.

2. ALCANCE:

Este Modelo pedagógico aplica para la Gestión Académica del Colegio Salesiano El Sufragio, en sus niveles de preescolar, básica primaria y secundaria, media académica.

3. REFERENCIAS

- Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Ley General de Educación.
- Decreto 1860 de Agosto 3 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.
- Decreto 1075 de 2015. Decreto único Reglamentario del sector Educación.
- Guía 34 del MEN. Autoevaluación y Plan de Mejoramiento.
- NTC 21001 Sistema de Gestión de la Calidad requisitos para organizaciones educativas.
- Cuadro de referencia de la pastoral juvenil salesiana.

4. DEFINICIONES

Competencia: es la capacidad con la cual las personas logran movilizar todos sus recursos personales (cognitivos, afectivos, sociales, espirituales) para lograr el éxito en la resolución de una tarea en un contexto definido.

Modelo Pedagógico: Instrumento que describe la forma como se llevará el proceso de enseñanza – aprendizaje.

5. MODELO PEDAGOGICO INTEGRADO ENFOCADO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

5.1 JUSTIFICACIÓN

Dentro de la experiencia de la educación salesiana la formación integral de los niños y jóvenes es vertebral, es el motor que impulsa la labor educativa y que a su vez dinamiza y pone en movimiento las dimensiones del ser humano, que a su vez entran en consonancia con las **dimensiones de la pastoral educativa salesiana como** lo son la: Dimensión educativo-cultural, Dimensión de educación en la fe, Dimensión vocacional, Dimensión asociativa; dimensiones que hacen parte del quehacer educativo salesiano y que se desenvuelven como una red que va propiciando un ambiente educativo que permite a su vez generar integraciones y un diálogo que conlleva la puesta en marcha de **la escuela, como lugar privilegiado de educación integral de la persona en todas sus dimensiones, conforme a la visión humana y cristiana de la vida:**

Por ello, la escuela ayuda a los alumnos y alumnas a:

- descubrir y potenciar sus capacidades físicas, afectivas e intelectuales, asumiendo las propias cualidades y limitaciones;
- desarrollar su sentido ético y trascendente sobre la humanidad, la vida, la historia y el mundo, desde la perspectiva del mensaje de Jesucristo;
- desarrollar su dimensión socio-política, que da sentido y abre al compromiso con la comunidad humana en la que vive;
- descubrir la vida como vocación, concretando el propio proyecto de vida como servicio en la sociedad y en la Iglesia, que lleva a la autorrealización¹

Dentro de esta propuesta salesiana la Dimensión Educativa-Pastoral, se convierte en un eje importante para el desarrollo curricular, es la puesta en movimiento de unos elementos que se constituyen en una verdadera red salesiana: “La educación

¹PEPS No 6.1

integral exige el desarrollo armónico de las diferentes capacidades de la persona”. En la dimensión educativa- pastoral podemos visualizar las siguientes características que se presentan con agentes que permiten dicha movilidad: como lo son: Psicomotrices, Afectivos, Intelectuales, Éticos y espirituales, las cuales giran simultáneamente y relacionan los procesos que permiten una formación Integral, generando una sistémica circular sin poner un orden jerárquico o de prioridad entre ellos:

Psicomotrices, que posibilitan la realización y organización del propio esquema corporal:

- motricidad,
- habilidades sensoriales,
- capacidad de expresión artística y corporal y
- diversos aspectos de la cultura física y deportiva;

Afectivos, que desarrollan actitudes de:

- aceptación personal y autoestima,
- relaciones interpersonales constructivas,
- sexualidad integrada y madurez afectiva,
- equilibrio ante los problemas y situaciones de la vida.

Intelectuales, que favorecen el desarrollo de los diferentes procesos generales y específicos:

- comprensión, memorización y aplicación de principios a situaciones nuevas,
- capacidad de análisis, relación y síntesis,
- asimilación de contenidos científicos,
- sensibilidad artística y estética,
- capacidades técnico-profesionales,
- desarrollo de la propia creatividad,

- uso de las nuevas tecnologías y valoración de su impacto en nuestra sociedad.

Éticos y espirituales, que favorecen la capacidad de juicio y discernimiento, cultivando las siguientes actitudes y valores:

- sentido del misterio de la propia existencia,
- sentido de Dios y reconocimiento de otro como hijo de Dios,
- sentido crítico y búsqueda de la verdad,
- disposición hacia la libertad y la tolerancia,
- sentido de responsabilidad social en cuanto la promoción y defensa de los derechos humanos y el cuidado del medio ambiente.

La propuesta pedagógica y curricular entonces, debe estar suscrita en estos principios de Integralidad y por consiguiente generar líneas de integración que permitan una respuesta a las necesidades de la sociedad actual, propiciando la construcción de proyectos, procesos de investigación, implementación de nuevas tecnologías que garanticen una apertura y actualización en un mundo cambiante, y que pone en evidencia la creación de competencias básicas de nuestros estudiantes a través de una formación Integral e Integradora, De esta manera es considerar: *“la escuela como lugar privilegiado para la educación integral de la persona en todas sus dimensiones, conforme a la visión humana y cristiana de la vida”*.

5.2 DISEÑO PEDAGÓGICO - CURRICULAR

Siendo consecuentes con los principios que dinamizan la propuesta educativa salesiana, es importante fundamentar la Gestión Académica, descrita en la Guía N° 34 del MEN a través de lo que vamos a entender por ***Modelo Pedagógico integrado y por Currículo Integrado***.

GESTIÓN DIRECTIVA

GESTIÓN ACADÉMICA

GESTIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA PASTORAL

GESTIÓN ADMINISTRATIVO - ECONÓMICA

GESTIÓN ACADÉMICA

Proceso: Diseño pedagógico (curricular)

Proceso: Prácticas pedagógicas

Proceso: Gestión de aula

Proceso: Seguimiento académico

5.3 DISEÑO PEDAGÓGICO (CURRICULAR)

5.3.1 OBJETIVO

Presentar el modelo Pedagógico Integrado como la estrategia que permite generar desde los distintos ambientes del conocimiento, procesos de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento científico, tecnológico disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar.

5.4 MODELO PEDAGOGIO INTEGRADO

Dentro del Modelo Pedagógico Integrado, es importante resaltar las características que identifican un proceso integrado, su vínculo con el currículo y con las relaciones sociales creadas para su circulación en un contexto pedagógico, funciones que permiten un proceso de **Integración**.

En la Integración es importante tener en cuenta conceptos que determinan y permiten el desarrollo de esta dinámica, igualmente tener presente y establecer unos principios epistemológicos que lo sustenten, como lo son:

- a. **Desclasificación:** Dentro de las disciplinas y saberes, existen unos límites unas fronteras que no permiten una interacción fluida entre los saberes.

- b. **Flexibilidad:** es la que permite la comunicación y la relación dialógica entre las disciplinas y los saberes.

De esta manera, con el debilitamiento de los límites de las disciplinas o saberes, se abren puertas y permite una interdisciplinariedad, que a través de la flexibilidad nos permitirá comprender el sentido de los procesos de “desclasificación” y el hecho de por qué, **integrar** es el un efecto de **desclasificar** y por consiguiente de permitir una movilidad entre saberes.

Las relaciones entre el conocimiento académico y el no académico se convierte en un pilar de la integración; aquí la presencia de proyectos, experiencias significativas, actividades pastorales y demás, entran a fortalecer el desarrollo y movimiento del currículo.

Dentro del desarrollo de la integración de los conocimientos en un currículo se deben buscar estrategias para aminorar posibles dificultades, como:

- a. La visión del conocimiento como algo dado y prescrito, externo al sujeto y susceptible de ser manejado.
- b. La organización dominante del conocimiento en disciplinas, subdisciplinas y regiones, rígidamente clasificadas²
- c. La jerarquización y demarcación entre los conocimientos re contextualizados de las disciplinas (exclusión mutua entre las materias y enfoques, el privilegio de unos enfoques/contenidos sobre otros, etc.).

²BERNSTEIN, B. y DIAZ, M. (1985). “Hacia una Teoría del Discurso Pedagógico”, en *Revista Colombiana de Educación* No. 15., p 140

En oposición a los signos de los tiempos modernos, las formas rígidas de distribución de los discursos implican el mantenimiento y reproducción de los límites simbólicos de la conciencia. Esta forma la distribución/estratificación de los conocimientos re contextualizados en el currículo ha sido una especie de paradigma institucional histórico. En esta visión paradigmática, la segmentación o delimitación de los conocimientos académicos aparece como algo natural e intrínseco a la existencia de las disciplinas. La aceptación tácita del conocimiento como algo legítimamente dado (oficialmente dado) excluye el problema de la constitución misma del conocimiento, su arqueología, su historia, y la lógica del poder intrínseca a tal constitución. Dicha aceptación, constituye una extensión de la aceptación de una imagen de ciencia como la acumulación de “hechos, métodos, teorías” susceptibles de ser reunidos en libros anecdóticos o en textos escolares, que reproducen un paradigma dado.

Los problemas son interdependientes en el tiempo y en el espacio, mientras que las investigaciones disciplinarias aíslan los problemas unos de otros. Existe, ciertamente al entorno y al desarrollo, una primera toma de conciencia que conduce a promover investigaciones interdisciplinarias, pero, a pesar de una concesión de importantes créditos a este efecto, los resultados son escasos porque los diplomas, carreras, sistemas de evaluación se llevan a cabo en el marco de las disciplinas. Hay, sobre todo, una resistencia del pensamiento tras disciplinario, tan formidable como lo fue la Sorbona del siglo XVII al desarrollo de las ciencias³.

Esta perspectiva curricular (aislamiento rígido de los conocimientos, organización paradigmática de éstos, a partir de disciplinas, subdisciplinas y regiones), se expresa en una práctica pedagógica que, por una parte, reproduce los aislamientos entre las disciplinas y sus diferencias lógicas y metodológicas que constituyen una modalidad de cultura frente al saber y, por la otra, responde a la progresiva distinción especializada de las formas de conocimiento (áreas, subdisciplinas) creadas por la creciente complejidad de la división social del trabajo en la sociedad. Sin embargo, es conveniente establecer una distinción entre la lógica intrínseca a

³ MORIN, Edgar, Cuaderno de filosofía latinoamericana. Revista. Universidad Santo Tomas de Aquino, Bogotá, Colombia. 2000. p. 37.

las “**formas de conocimiento**” o disciplinas⁴ y la lógica social de su reproducción en la forma de materias o asignaturas. Una cosa es la organización del conocimiento en disciplinas, otra en su reproducción en la forma re contextualizada de materias.

Desde una perspectiva disciplinaria la organización del conocimiento académico pretendería introducir a los estudiantes en formas específicas de pensamiento que, en última instancia, se reducen a reglas metodológicas. Sin embargo, la organización dominante del conocimiento en las Instituciones Educativas poco ha tenido una verdadera fundamentación en las “formas de conocimiento” de las disciplinas, aun cuando, supuestamente, éstas justifican, fundamentan y orientan sus esquemas organizativos. Sucede que, en la generalidad de los casos, la organización del conocimiento académico re contextualizada, , ha sido reducida a áreas o materias aisladas que hacen énfasis en un “saber qué”, que se organiza simplemente en términos de informaciones enciclopédicas y de actuaciones aisladas, (dictar Historia, dictar Matemáticas, dictar Geografía, física etc.): “ Aquí la formación integral como proceso posible educativo sustenta la idea que los aprendizajes deben hacer viajes de ida y vuelta entre los saberes parciales y un saber global, los cuales se interpenetran mutuamente siempre de manera inacabada a través de los caminos entre las partes y el todo”⁵.

⁴Las formas de conocimiento o disciplinas se distinguen por los siguientes rasgos: a. por un conjunto de conceptos que son particulares en forma y carácter. b. por una estructura lógica específica; c. por unos criterios de evaluación específicos y, d. por unas técnicas de exploración particulares. A esta caracterización subyace un concepto de clasificación rígido que probablemente rebaja las formas de conocimiento posibles a metodologías explícitas. Véase FOUCAULT, M. (1973). *El Orden del Discurso*. Barcelona: Tusquets Editor. HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus Ediciones.

⁵ MORIN, Edgar, Revista Latinoamericana de estudios avanzados: Relea. Universidad central de Venezuela, Caracas. Ed N. 7. Enero – abril 1999, p 23

Esta re-contextualización de disciplinas en materias no permite entender cómo trabajan las disciplinas, esto es, cómo se pueden interpretar, explicar o comprender las operaciones de sus objetos, sus sistemas cerrados y sus contextos. En otros términos, la re-contextualización de las disciplinas en materias implica que los criterios, lógica y métodos de las disciplinas -por cerrados e inflexibles que éstos sean- son relegados a un segundo plano. Las formas de conocimiento de las disciplinas poco o nada han tenido que ver con las formas de conocimiento escolar. Esto ha conducido a que la organización del conocimiento escolar - aún en materias re contextualizadas de una misma disciplina - se exprese en formas taxonómicas y mecánicas de conocimiento las cuales se centran en conceptos, procedimientos, operaciones y situaciones descontextualizadas que no informan ni explican la estructura lógica y criterios intrínsecos a uno o a diferentes formas de conocimiento.

No es sorprendente, por lo tanto, que estas formas de conocimiento se reduzcan a una selección y organización de contenidos que poco o nada tienen que ver con las estructuras de pensamiento de las disciplinas y que, por lo tanto, poseen un carácter más instrumental que teórico. Si existe una justificación para la selección y organización del conocimiento escolar en términos de la estructura lógica del conocimiento (esto es, de las selecciones que se han a partir de las disciplinas) no queda claro, su realización, por una parte, en la clasificación exhaustiva de materias que no se relacionan entre sí ni, por la otra, en las formas de conocimiento escolar dominantes (procedimientos y operaciones generales descontextualizadas).

De esta manera la organización del conocimiento académico presupone un principio de re contextualización mediante el cual los conocimientos de las disciplinas son transformados y transferidos al campo educativo. Esto implica una profunda descontextualización/re-contextualización ideológica de las formas de conocimiento de las disciplinas.

La noción “formas de conocimiento” dice Hirst, es algo mucho más abstracto que la noción de materias. Por lo tanto, la organización del conocimiento académico en materias que introduzcan a los alumnos en las diferentes formas de conocimiento, o en los aspectos inter-relacionados de las formas de conocimiento de las disciplinas, es mucho más complejo que la adquisición de una formación enciclopédica y de procedimientos y operaciones descontextualizadas.

Esto nos permite pensar que la organización del conocimiento por lo general, no corresponde a las formas de conocimiento o disciplinas, ni asegura el desarrollo de competencias relacionadas con la solución de problemas del conocimiento (o de problemas sociales) como podría serlo, por ejemplo en el caso de la geografía, el estudio de una región, que introdujera consideraciones históricas, geográficas, biológicas, sociales, políticas, económicas, culturales, étnicas, religiosas, etc.; o un proyecto socio-cultural para la comunidad que integrara las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales y las Artes que apuntara a resolver una red de problemas que aquejan a una comunidad.

En un modelo de formación integrado es crucial establecer los principios y fundamentos que informan la noción de integración a partir de la cual se define la reorganización (o reconstrucción) del conocimiento y de la cultura académica. La idea de un conocimiento integrado es mucho más compleja que la simple formulación de unos contenidos novedosos que se oponen a las materias tradicionales. Contrariamente a lo que sucede en un modelo de formación agregado o taxonómico, la organización del conocimiento en una perspectiva integrada no se produce dentro de los límites simbólicos, rígidos e inflexibles a los cuales se someten los saberes re contextualizados. La organización del conocimiento en cualquier modalidad de integración implica algo más que la simple organización normativa de unos conocimientos re contextualizados de las disciplinas y sus disciplinas como contenidos acabados o constituidos, y aislados o rígidamente demarcados.

5.4.1 INTEGRACIÓN Y DESCLASIFICACIÓN

Desde la perspectiva de la integración, la organización del conocimiento implica el ***principio de desclasificación***. La experiencia de desclasificación no se limita a la transformación de los límites y esquemas rígidos establecidos para el sistema de saberes seleccionados. Se transforman también las condiciones y las relaciones de poder que regulan la selección y/o construcción de nuevos saberes. Los límites establecidos a la conciencia dan paso a la reflexión o toma de conciencia de los límites. De esta manera se transforma el concepto mismo de saber y se desestructura el orden de prioridades jerárquico y el sistema normativo, metodológico e ideológico que fundamenta y legitima un orden disciplinario dominante.

La desclasificación, entonces, presupone una ruptura con las demarcaciones fuertes rígidas y jerárquicas entre los diferentes conocimientos que constituyen el currículo (o conocimiento oficial legítimo); entre el conocimiento académico y el no académico; y entre las jerarquías de los agentes/competencias/contextos, inscritos en los diferentes campos de saber y práctica delimitados en los dominios tradicionales.

La desclasificación del conocimiento académico u oficial, limitado en el currículo hegemónico, interrumpe y transforma la noción jerárquica de conocimientos estáticos. La ruptura crítica con los límites rígidos, problematiza y transforma el *status* y la jerarquía entre los conocimientos.

La desclasificación del conocimiento académico u oficial posibilita la formulación de diferentes modalidades de integración o re-clasificación. De esta manera, temas, proyectos, métodos, conceptos, actividades, experiencias sociales, modalidades

culturales, etc., se convierten en ejes que posibilitan diversas formas de articulación de los conocimientos y de su producción.

Es importante aclarar que las formas de integración responden a formas alternativas de estructurar el pensamiento (formas posibles de conocimiento) de los profesores/alumnos, y de otros agentes, que no se enmarquen dentro de la tradicional clasificación rígida de las materias. La integración nos permite revelar las limitaciones de un pensamiento generado por reglas rígidas establecidas por el aislamiento de los conocimientos que celebran una lógica de poder.

Los temas, proyectos, ideas, experiencias susceptibles de integrarse en el currículo cobran sentido no porque se inscriban dentro de una materia en particular, sino porque son generadores de preguntas, de nuevas formas de interrogar un texto, de nuevos problemas para los cuales hay que construir alguna respuesta y porque son generadores de nuevas relaciones entre agentes (maestros/alumnos), discursos y contextos.

La desclasificación entre lo escolar (académico) y lo no-escolar (no académico) transforma la noción de conocimiento e integra los significados y cultura no institucional al contexto educativo, abre las posibilidades de acceso a los diferentes problemas del conocimiento, y posibilita la creación de nuevos conocimientos y de nuevas formas de conocimiento. La desclasificación entre lo escolar y lo no-escolar transforma la noción de comunidad, (objeto de trabajo extracurricular, unidad evaluable del currículo, controlado desde la institución y por “otros agentes” en formas muchas veces filantrópicas equivalentes a lo que hoy se denomina proyección social) y estimula el conocimiento y análisis crítico de los problemas económicos, sociales culturales y políticos que existen en la comunidad, en la perspectiva de dinamizar y procurar transformaciones sociales.

Desde esta perspectiva, es posible considerar que toda propuesta de un programa de formación integrado (Modelo Pedagógico Integrado) presupone:

- Integración de los principios, contextos y posibilidades de la educación con los principios, contextos y en problemas abiertos.
- Desclasificación del conocimiento académico, esto es, interrupción de las oposiciones paradigmáticas creadas por la oposición de campos cerrados de materias.
- Integración entre el conocimiento académico y el no-académico. (reconstrucción de la lógica del poder que regula sus jerarquías).
- Integración entre agentes transmisores en el proceso de generación y desarrollo de las competencias de los estudiantes (el concepto de competencia desplaza al concepto de habilidad).
- Transformación de la unidad organizativa de los profesores, de formas homogéneas y especializadas, (como el área, o el departamento) además de los constitutivos de las áreas, la posibilidad formas integradas con otros agentes educativos (grupos de trabajo, equipos para el desarrollo de proyectos, etc.). Esto presupone una transformación de la cultura y perfil profesional y ocupacional de los profesores.
- Fortalecimientos de las relaciones entre la institución y su entorno sociocultural y económico, así como de los procesos de autogestión social y pedagógica. (Cambio de las relaciones de poder institución- comunidad, apertura a procesos de investigación y conexión con entidades en orden a apoyar estos procesos).
- Transformación en las modalidades de relación social transmisor/ aprendiz. (Mediaciones Pedagógicas y Didácticas)
- Transformación en el grado de control sobre las reglas que regulan el aprendizaje. (Selección, secuencia, ritmo).
- Orientación hacia una práctica colectiva/participativa de formas de evaluación y establecimiento de sus criterios. (Ampliación del campo de participación).

- Desclasificación de los tiempos y de los espacios de aprendizaje. (Acceso a los diferentes espacios del contexto cultural primario).

Es dentro de ese conjunto de transformaciones que debe entenderse la integración. Integración, en este caso, significa generación de relaciones de interdependencia entre discursos agentes y contextos en el proceso de construcción de sus jerarquías internas y de sus límites externos. La integración constituye otras modalidades de cultura escolar, permitiendo una transdisciplinariedad.

5.4.2 TRANSDISCIPLINARIEDAD

Desde la transdisciplinariedad, el proceso educativo adquiere mayor riqueza pues encontrará siempre en diferentes disciplinas lo que es una especie de espacio de nadie pero lleno de un flujo de información proveniente de las diversas disciplinas, para ocupar el espacio que está más allá de toda disciplina, por eso atraviesa todas las disciplinas y al mismo tiempo implica la transformación de lo que atraviesa, creando su propio espacio el cual sobrepasa todas las disciplinas. Este espacio se caracteriza por ser apertura, de libertad de diálogo, de encuentro de comprensión.

La transdisciplinariedad es la oportunidad de intercalar, mezclar, unificar diferentes saberes, que llevan a tener una colaboración mutua, además que les sirve para que sus saberes sigan progresando, y a la vez contribuyendo a la formación humana.

Los diferentes saberes pueden ayudar alcanzar una mejor formación a nivel integral para el hombre, que le permita tener un mejor desarrollo en el conocimiento y una mejor comprensión de lo que rodea su entorno permitiendo de esta manera una Integración tanto de contenidos como de experiencias de aula y por consiguiente de proyección tanto para la labor pedagógica particular como para el crecimiento de la CEP.

El filósofo Edgar Morín nos habla de tener una visión más amplia de la realidad a través de la transdisciplinariedad, ya que esta nos permite abordar muchos saberes que nos llevan a tener más conocimientos para entender, comprender, interpretar, proponer, argumentar tantas cosas que se encuentran en el acontecer diario, y camino de hombre.

También la transdisciplinariedad debe suplir las necesidades básicas del aprendizaje para el hombre, donde este tenga las herramientas necesarias, que le puedan ayudar a sobrevivir, a desarrollar plenamente sus capacidades, a vivir y trabajar con dignidad, a participar plenamente en el desarrollo, a mejorar la calidad de vida, a tomar decisiones fundamentales y a seguir aprendiendo, ya que este permite tener la posibilidad al hombre de aprender diferentes saberes que le son fundamentales para su formación, y que a la vez lo conducen a ser más Integral y completo, lo cual lo llevará a alcanzar un mejor desarrollo para sí y los demás, si es asimilado y aprovechado como debe ser.

“Los problemas son interdependientes en el tiempo y en el espacio, mientras que las investigaciones disciplinarias aíslan los problemas unos de otros. Existe, ciertamente al entorno y al desarrollo, una primera toma de conciencia que conduce a promover investigaciones interdisciplinarias, pero a pesar de una concesión de importantes créditos a este efecto, los resultados son escasos porque los diplomas, carreras, sistemas de evaluación se llevan a cabo en el marco de las disciplinas. Hay, sobre todo, una resistencia del pensamiento transdisciplinario, tan formidable como lo fue la Sorbona del siglo XVII al desarrollo de las ciencias”⁶.

5.4.3 COMPETENCIAS

Dentro del Modelo Pedagógico Integrado, todas las acciones deben estar direccionadas a facilitar la relación enseñanza-aprendizaje, la cual no va a estar inscrita en el desarrollo de unas simples habilidades y una interiorización de conocimientos, es un proceso continuo en donde se despliega los principios de desclasificación, de inter y transdisciplinariedad. De esta manera las competencias

⁶ MORAN, Edgar., Opc Cit., p 37.

permiten una conceptualización y un modo de operar en la integración curricular que permite una mejor articulación los conocimientos y su aplicabilidad en un contexto productivo.

La competencia tiene que ver con una combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en diversos contextos. La flexibilidad y capacidad de adaptación resultan claves para el nuevo tipo de logro que busca la educación como desarrollo general, para que las personas hagan algo con lo que saben.

El término competencia, entonces, puede ser definido de manera general, como un *"saber hacer, sobre algo, con determinadas actitudes"*, es decir, como una medida de lo que una persona puede hacer bien como resultado de la integración de sus conocimientos, habilidades, actitudes y cualidades personales.

El término alude, en primer lugar, al carácter eminentemente práctico de toda competencia. Para saber si alguien es competente es indispensable observarlo actuando; es decir, no se es competente cuando sólo se sabe cómo se debe hacer, sino cuando se hace efectivamente y de una manera adecuada. En segundo lugar, la definición hace referencia al *algo* sobre el que se sabe hacer, que es el contenido de la competencia. En último lugar, para poder afirmar de alguien que es competente no basta saber qué hace ese algo, sino que importa mucho, la manera o la actitud con la que actúa. Nuevamente se hace referencia a los aprendizajes que hacen a alguien competente: sabe quién es, sabe hacer, emprender y hacerlo con otros y, finalmente, cómo hizo para saberlo.

Pueden establecerse de forma general, 3 grupos de competencias:

- **Competencias básicas.** Son aquellas en las que la persona construye las bases de su aprendizaje (interpretar y comunicar información, razonar creativamente y solucionar problemas, entre otras).

Las competencias básicas están referidas fundamentalmente a la capacidad de "aprender a aprender" que afirma la erradicación definitiva de la concepción de que es posible aprender de una vez y para siempre y de que en el aula se puede reproducir todo el conocimiento. Requiere de instrumentaciones básicas como la idoneidad para la expresión oral y escrita y del manejo de las matemáticas aplicadas y pone en movimiento diversos rasgos cognitivos, como la capacidad de situar y comprender de manera crítica, las imágenes y los datos que le llegan de fuentes múltiples; la aptitud para observar, la voluntad de experimentación y la capacidad de tener criterio y tomar decisiones.

Entre las competencias básicas que suelen incluirse en los currículos se encuentran la comunicación verbal y escrita, la lectura y la escritura, las nociones de aritmética, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la enseñanza de lenguas extranjeras.

- **Competencias personales.** Son aquellas que permiten realizar con éxito las diferentes funciones en la vida (actuar responsablemente, mostrar deseo de superación y aceptar el cambio, entre otras).

Las competencias personales constituyen un conjunto de difícil definición, pues están en función de las capacidades y potencialidades de expresión de un grupo de características que se manifiestan en dependencia del ambiente en que se desarrolle la actividad, tales como seguridad en sí mismo, capacidad para dominar los sentimientos y las tensiones emocionales, curiosidad, argumentación crítica y capacidad analítica.

- **Competencias profesionales.** Son entendidas como aquellas cualidades que poseen las personas para desempeñarse productivamente en una situación de trabajo, en este caso no hace referencia solo a los procesos productivos laborales, sino más bien entendidas como la creación de un ambiente que permita visualizar una opción vocacional y por consiguiente profesional, la cual va a determinar la actividad productiva.

5.5 MODELO PEDAGÓGICO INTEGRADO Y LAS COMPETENCIAS

Esta interacción debe ser abordada como una unidad de sentido que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de objetivos formativos claramente definidos y evaluables, con un importante grado de autonomía en relación con el conjunto curricular del que forma parte, permitiendo las relaciones dialógicas entre las disciplinas y los saberes, generando líneas de trabajo que vayan direccionadas a explorar, potencializar las habilidades que los estudiantes tienen y convertirlas en competencias que generen una participación a un mundo productivo y práctico en el que el estudiante se desenvuelve.

De este modo, el Modelo Pedagógico Integrado que articula los conocimientos propios de las disciplinas y los saberes, el contexto del estudiante y sus saberes previos, se proyecta entonces a reconocer las necesidades y problemas de la realidad y tomar posición frente a ella, contribuyendo al desarrollo de competencias entorno a los mismos saberes como a las competencias de la vida diaria, articuladas a la formación integral afectando al ser humano en sus dimensiones: biológica, espiritual, mental, comunicativa y social⁷.

Esta combinación de elementos permite identificar las necesidades hacia las cuales se orientará la formación vocacional, de donde se desprenderá también, la

⁷ Hernández, D (2015). Educación: una visión desde las dimensiones del ser humano y la vida. Acta Académica, 57.

identificación de las competencias integrales indispensables para el establecimiento del perfil del egresado sufragiano orientado hacia una elección profesional.

5.5.1 UN MODELO QUE FORTALECE LA INVESTIGACIÓN

La institución ve en la investigación la posibilidad de hacer efectiva la integración de las áreas a la cual apunta el Modelo pedagógico, para poder ir procesualmente vinculando el proceso de investigación al desarrollo curricular, se plantean las siguientes estrategias:

- Las mallas curriculares de cada área parten de una pregunta problematizadora, la cual busca recoger el alcance de los desempeños, en cada periodo y en cada grado de escolaridad, con el fin ir generando en los estudiantes un espíritu investigativo.
- Desde las áreas Ciencias Naturales y Ciencias Sociales se plantea la experiencia significativa: “Método científico” para los grados de 1° a 10°, dando cumplimiento a los estándares básicos de Competencias planteados desde el MEN en las columnas dedicadas a la aproximación al científico natural y al científico social, respectivamente; y a través de los cuales se van enseñando y aplicando las etapas propias del método científico.
- Para el grado 11° se desarrolla un artículo científico de investigación
- que integra los conocimientos de las diferentes áreas que se imparten durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Para un adecuado desarrollo de dicho trabajo se plantea el siguiente proceso durante el grado décimo:

1. Finalizando el segundo periodo los docentes del área de **Ciencias Naturales y Ciencias Sociales**, recordarán de forma general el método científico trabajado durante los años anteriores.
2. Al inicio del tercer periodo, el área de **Lengua Castellana**, en su planeación, contemplará la conceptualización y estructura de “Artículo científico de investigación” dando a conocer los criterios estipulados en el formato establecido en la tipología textual de la institución para este proceso.
3. Al mismo tiempo, cada docente responsable de las áreas correspondientes con cada línea de investigación, debe contextualizar a los estudiantes sobre los propósitos de cada línea y direccionar posibles ejes temáticos.

Las líneas establecidas para la investigación son:

- **Línea Científica:** a cargo de Ciencias Naturales.
- **Línea Social:** a cargo de Ciencias Sociales y Economía y Política.
- **Línea Humana:** a cargo de Filosofía y Artística.
- **Línea Deportiva:** a cargo de Educación física.
- **Línea Tecnológica:** a cargo de Tecnología e Informática.
- **Línea Lingüística:** a cargo de Lengua Castellana e Inglés.

Nota: Para poder tener participación en todas las líneas de trabajo y poder generar la integración de todas las áreas, basados en la cantidad de estudiantes del grado 10°, se plantearán cuántos proyectos se pueden inscribir en cada línea de trabajo.

4. El área de **Lengua Castellana** favorecerá la conformación de los equipos. Los estudiantes pueden elegir trabajar de forma individual o agruparse en equipos hasta de máximo 4 integrantes.
5. La misma área dará las pautas para la presentación de la PROPUESTA INICIAL, la cual será revisada y tendrá valoración en la misma, en el tercer periodo del grado décimo.

Para el grado once, el ejercicio de investigación se desarrollará de la siguiente manera:

6. Se asignará a cada área la forma de participación, así algunas áreas serán las responsables de asesorar según la línea de trabajo, mientras que otras intervendrán a lo largo del proceso. Para las áreas que asesorarán una línea de trabajo, se deberá asignar una casilla de más que se llamará **investigación**.

Durante el primer y segundo periodo los docentes asesorarán y acompañarán los respectivos grupos de investigación según las **líneas** estipuladas; los estudiantes harán la entrega de las ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN al docente responsable de la línea de investigación elegida.

Durante el tercer periodo; los estudiantes harán la entrega de la producción final escrita del ejercicio de investigación mediante un ARTÍCULO CIENTÍFICO DE INVESTIGACIÓN que revisará **cada área** según la línea elegida con su respectivo ABSTRACT el cual será revisado por el área de **Inglés**.

A lo largo del proceso, se tendrá la intervención específica durante diferentes periodos de las siguientes áreas:

- **Tecnología:** Será el garante de explicar a los estudiantes la forma exacta de cómo citar según las normas APA vigentes, y cómo utilizar plataformas especializadas para ello y para la búsqueda de información en bases de datos bibliográficos (Primer Periodo).
- **Matemáticas:** Les explicará la utilidad de la estadística en la recopilación y el análisis de datos (Segundo Periodo).
- **Lengua Castellana:** Apoyará en técnicas de oratoria para la exposición (Tercer Periodo).

NOTA: Para el grado once, este ejercicio de investigación no limita la integración entre las diferentes áreas. Por el contrario, debe favorecer el aprendizaje transversal entre las mismas y deben intencionarse hacia el desarrollo de este ejercicio de investigación.

7. Cada grupo realizará la exposición de sus resultados de su ejercicio investigativo finalizando el periodo 3, se realizará de forma pública en el Coliseo con los estudiantes de 9°, 10° y 11°.
8. Durante la jornada escolar se abrirán espacios organizados para que los docentes puedan asesorar los proyectos.
9. Los trabajos realizados serán dejados como artículos científicos para la consulta de los demás estudiantes.

5.5.2. UN MODELO INSERTO EN LA ESCUELA SALESIANA:

La Escuela Salesiana es el espacio en donde es posible crear un ambiente propicio para la formación y evangelización de los jóvenes, en esta experiencia la formación integral se convierte en un elemento vertebral, teniendo en cuenta las cualidades, las necesidades, el contexto sociocultural de los destinatarios, lo cual estará en marcado en el propósito de formar: “Buenos cristianos porque honrados ciudadanos” (MB XIII, 618)

Los propósitos de la Escuela Salesiana están enmarcados en cuatro dimensiones, las cuales enriquecen la labor formativa de los niños y jóvenes, siendo las siguientes:

- **Dimensión educativo – cultural:** La educación integral exige el desarrollo armónico de las diferentes capacidades de la persona.
- **Dimensión de educación en la fe:** La evangelización de los jóvenes es la primera y fundamental finalidad de nuestra misión. Nuestro proyecto está radicalmente abierto y positivamente orientado a la plena madurez de los jóvenes en Cristo.

- **Dimensión vocacional:** Nuestro proyecto de educación y evangelización tiene como centro a la persona. Con él favorecemos su plena realización, que ha de concretarse en el descubrimiento de la propia opción vocacional. Esta es la meta de todo el proceso de maduración humana y cristiana.
- **Dimensión asociativa:** La experiencia asociativa es una de las intuiciones pedagógicas más importantes y una dimensión fundamental de la educación y evangelización salesiana.

Estas dimensiones se conjugan y generan un ambiente en donde lo fundamental se evidencia en los niños y jóvenes, a quienes se ve dirigida la formación, potencializando sus actitudes y permitiendo una formación integral ya que es **ESCUELA QUE EDUCA PARA LA VIDA.**

En la Escuela Salesiana la movilidad de los saberes entra en comunicación dinamizando el proceso formativo, permitiendo una comunicación e integración de saberes, generando un panorama amplio frente al conocimiento, la convivencia, la formación personal, y la espiritualidad. De esta manera el concepto de Escuela manifiesta la posibilidad de generar Integración entre los diferentes conocimientos permitiendo entender el proceso educativo y pedagógico como la oportunidad de fortalecer la formación integral a través de la Integración de los saberes (Integración Curricular)

Dentro del Modelo Pedagógico Integrado, las Escuelas forman un papel importante, pues estas van a direccionar el ejercicio integrador, en donde todas las áreas encontrarán puntos comunes que permiten hacer competentes a los estudiantes, así las áreas se agruparán de acuerdo a intereses comunes orientados siempre por competencias básicas. De esta manera salen las Escuelas, las cuales permiten integrar esfuerzos para hacer de los estudiantes más competentes e integrales

Las escuelas que compondrán este ejercicio formativo de **LA ESCUELA QUE EDUCA PARA LA VIDA** son:

- **Escuela para el Cuidado de Sí y la trascendencia**

Está basada en la preocupación por la persona, por el cuidado del cuerpo, por el autocontrol y el autoconstruirse (autopoiesis), por la preocupación de cuidar lo que soy y lo que me rodea a partir de la experiencia del autocuidado y la responsabilidad. Es la posibilidad de entrar al mundo con el que me

relaciono a partir del entendimiento, la contemplación y de asumir una postura crítica.

Ed. Física.

Ed. Religiosa.

Artística.

- **Escuela para la Ciencia y la trascendencia**

La comprende aquellos conocimientos que permiten entender el mundo a partir de sus fenómenos, sus cambios y creaciones, es la postura que orienta a experimentar al mundo desde la razón y sus características, es un conocimiento que dialoga con los otros saberes.

Matemática.

Ciencias Naturales.

Tecnología.

Ed. Ética.

- **Escuela para el Diálogo, la Convivencia y la trascendencia**

El hombre es lenguaje y se mueve en él, es la posibilidad de establecer comunicación, lo cual le permite relacionarse con los demás, es poderse reconocer como persona y así, poderse reconocer en el otro. De esta manera construye relaciones que le permitan estar en el mundo y que le da la oportunidad de vivir en comunidad, estableciendo acuerdos, comprendiéndose a través del diálogo y la convivencia.

Filosofía.

Ciencias Sociales.

Humanidades.

La trascendencia entendida como la experiencia de la Escuela Salesiana, es una experiencia de Cristo Resucitado, en ella reconocemos la posibilidad de trascendernos a nosotros mismos, pudiendo fijar nuestra naturaleza perecedera a la imperecedera, de esta manera, la formación comprende un estilo de vida que se parezca a quien es la Vida y que impulse a tener un proyecto de vida que oriente nuestro ser y nuestro actuar.

PREESCOLAR

SE INTEGRAN EN SI MISMA POR LAS DIMENCIONES PROPIAS.

COMPETENCIAS BÁSICAS

La orientación que se debe asumir en el desarrollo del proceso formativo, debe estar enmarcada a través del CFR, quien determina la finalidad de la Dimensión Educativo –Cultural de la puesta salesiana:

“Nuestra intervención educativa quiere **desarrollar una persona** capaz de:

- Asumir la vida en su integralidad y de vivirla con calidad,
- una persona que se sitúe frente a sí misma, a los otros y la sociedad,
- con un patrimonio ideal de valores y significados,
- con actitudes dinámico-críticas frente a la realidad y los conocimientos,
- y la capacidad de tomar decisiones y de servir”.⁸

¿Qué entendemos por competencia?

La competencia es la capacidad con la cual las personas logran movilizar todos sus recursos personales (cognitivos, afectivos, sociales, espirituales) para lograr el éxito en la resolución de una tarea en un contexto definido.

Las competencias constituyen un tipo de aprendizaje que se sitúa entre los comportamientos y las capacidades. La definición de los aprendizajes básicos en términos de competencias, presenta una importante ventaja: invita a considerar conjuntamente tanto la materia (contenidos) como la forma (actividades). Siendo la competencia una forma de utilización de todos los recursos disponibles (saberes, actitudes, conocimientos, habilidades, etc.) en unas condiciones concretas y para unas tareas definidas, la definición de los aprendizajes en términos de competencia evidencia la necesidad de adquirir el conocimiento de modo que pueda ser movilizado adecuadamente para la resolución de tareas.

A partir de esta orientación debemos dirigir la labor formativa de los jóvenes la cual está enmarcada en la visión de una **ESCUELA QUE EDUCA PARA LA VIDA,**

⁸ CUADRO DE REFERENCIA. 2.1.2 Su Finalidad., p 31

sustentada en el quehacer docente en las aulas de clase. En ellas se verá evidenciado el trabajo en alcanzar unos desempeños básicos enfocados en **Competencias**⁹, sustentadas en las **escuelas** que se tienen como agente integrador. Estas competencias son las siguientes:

- **Competencia Lingüística**

El dominio de la lengua oral y escrita en numerosos contextos.
El uso funcional de una lengua extranjera

Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

- **Competencia Matemática**

Aplicar destrezas y actitudes que permiten razonar matemáticamente
Comprender una argumentación matemática
Comunicarse y expresarse en el lenguaje matemático

Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.

- **Competencias básicas en ciencia y tecnología**

Es la posibilidad de interactuar con el mundo físico, natural y creado por el hombre, suponiendo la aplicación del pensamiento científico-técnico, interactuando con otras formas de pensamiento

Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la

⁹Competencias básicas en la Unión Europea (Comisión Europea, 2004) y planteamiento de las Competencias Básicas de España (Proyecto Atlántida)

mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos.

- **Competencia digital**

Utilizar recursos tecnológicos para resolver problemas reales

Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

- **Competencia social y ciudadana**

Comprender la realidad social, empleando el juicio ético evidenciado en las prácticas democráticas, contribuyendo a la paz y a la democracia. (convivencia)

Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas “honestos ciudadanos porque buenos cristianos”

- **Competencia cultural y artística**

Comprende los ejercicios de conocer, comprender, apreciar, disfrutar, valorar el arte y las manifestaciones culturales en su conjunto, propiciando el desarrollo de la capacidad estética y creadora

Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito

disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas.

- **Competencia espiritual**

Es la posibilidad de reconocerse como persona que trasciende, que establece un proyecto de vida y tiene como referencia el ejemplo de vida cristiano, que es capaz de asumir la vida en su integralidad y de vivirla con calidad, una persona que se sitúe frente a sí misma, a los otros y la sociedad, con un patrimonio ideal de valores y significados, con actitudes dinámico-críticas frente a la realidad y los conocimientos, y la capacidad de tomar decisiones y de servir.

- **Competencia para el emprendimiento.**

Es ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar acciones individuales y colectivas desde la autonomía y la iniciativa personal que conduzcan a la responsabilidad, el sentido crítico, la creatividad y la cooperación.

Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos. Por otra parte, remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales – en el marco de proyectos individuales o colectivos– responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral.

6. BIBLIOGRAFÍA:

- BERNSTEIN, B. y DIAZ, M. (1985). “Hacia una Teoría del Discurso Pedagógico”, en *Revista Colombiana de Educación* No. 15, p 140

- Competencias básicas en la Unión Europea (Comisión Europea, 2004) y planteamiento de las Competencias Básicas de España (Proyecto Atlántida)
- Cuadro de referencia de la pastoral juvenil salesiana.
- FOUCAULT, M. (1973). *El Orden del Discurso*. Barcelona: Tusquets Editor.
HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Hernández, D (2015). Educación: una visión desde las dimensiones del ser humano y la vida. *Acta Académica*, 57.
- Ley General de Educación. (115/94)
- Planteamientos Estratégicos Institucionales.
- MORIN, Edgar, Cuaderno de filosofía latinoamericana. Revista. Universidad Santo Tomas de Aquino, Bogotá, Colombia. 2000. p. 37.
- MORAN, Edgar., Opc Cit., p 37.
- MORIN, Edgar, Revista Latinoamericana de estudios avanzados: Relea. Universidad central de Venezuela, caracas. Ed N. 7. Enero – abril 1999, p 23
- PEPS No 6.1